

Estados del conocimiento 2012-2021

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Procesos de formación:

La producción de investigación (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: La producción de investigación (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

Cuidado de edición:
Juan Carlos Rosas

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: 978-607-7923-55-8

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
Alberto Ramírez Martinell 7

De nuevo la formación
Patricia Ducoing Watty 25

10. Formación en competencias
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coordinadora), María Lilia López López, Alejandra Cedallin Martínez Sánchez, Anna Rocío Tejeda Páez y Rodrigo Vázquez Haro 59

11. Evaluación de la formación
Graciela Cordero Arroyo (coordinadora), Jihan García-Poyato Falcón y José Alfonso Jiménez Moreno 129

12. Formación ética y en valores
Malena Domínguez González (coordinadora) y Lourdes López Pérez 175

13. Formación en derechos humanos y ciudadanía
Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón (coordinadora), María Eugenia Reyes Jaramillo 219

14. Formación profesional
Claudia Pontón Ramos (coordinadora), Yazmín Cuevas Cajiga y Olivia Mireles Vargas 261

15. Formación de niños, adolescentes y jóvenes
Jerson Chuquilin Cubas (coordinador) y Maribel Zagaceta Sarmiento 307

16. La formación de los adultos en México 2012-2021. Un compromiso inconcluso
José Jaime Vázquez López (coordinador), Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coordinadora), María de la Concepción Pérez de Celis Herrero, Reyna Xoxocotzi Aguilar, Alfonso Felipe Díaz Cárdenas y Alfonso Díaz Furlong 351

17. Formación y narrativas
María Cecilia Fierro Evans y María Bertha Fortoul Ollivier (coordinadoras), José Lino Martínez Martínez, Dalid Cervantes Tapia y María del Carmen Lugo Cuéllar 411

18. Formación continua
Juan Carlos Miranda Arroyo (coordinador) y Minerva Ramírez Meza 459

19. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN
Julia Adriana Juárez Rodríguez (coordinadora), Manuel Alejandro Hernández Ponce, Salvador Soto Sánchez y María Teresa Orozco López 497

Diez años de investigación educativa del área Procesos de formación: continuidades y cambios
María Bertha Fortoul Ollivier 551

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

25

DE NUEVO LA FORMACIÓN

Patricia Ducoing Watty

> Esta obra [de la formación] sólo 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 sólo 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, etc.
>
> (Lhotellier, 1974, p. 21)

Una vez más, como cada 10 años, atendemos a la convocatoria del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para la elaboración de los estados del conocimiento de la investigación nacional producida en el campo de la educación, en particular del área de Procesos de formación. Ésta es la cuarta vez que hemos abordado esta temática, 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 dicha problemática.

Señalamos, de entrada, que el estado del conocimiento de esta área se encuentra conformado por dos volúmenes. En el primero se integran los primeros nueve campos y, en el segundo, los 10 restantes.

El propósito de este trabajo es dar cuenta de la investigación que durante este decenio (2012-2021) se ha realizado en el ámbito nacional y analizar las nuevas y muy diversas perspectivas disciplinares a partir de las cuales se ha abordado esta compleja temática, así como los en-

tramados teóricos y metodológicos que los diferentes académicos han construido desde una diversidad de tiempos y espacios institucionales y desde muy variadas aristas. En efecto, este texto, lejos de plantear enfoques monorreferenciales de corte reduccionista y simplificador, se abre a una comprensión signada por la pluralidad de miradas disciplinares, posicionamientos epistemológicos, tratamientos teóricos, entramados categoriales, entrelazamientos, perspectivas analíticas y vinculantes ópticas metodológicas que dan cuenta de la enorme variedad y riqueza de acercamientos innovadores relativos a los procesos formativos, algunos de los cuales rompen ciertos paradigmas.

Convocamos a una lectura detallada que posibilite tanto la reflexión como la crítica, con base en un marco analítico y un sistema categorial que se generó en cada campo a partir de la revisión de los insumos recogidos, sistematizados, analizados e interpretados. La intención es convocar a los estudiosos, profesores y docentes que conducen investigaciones a darle continuidad al cuestionamiento, 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—, que ha singularizado los trabajos que conforman estos volúmenes.

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 éstas 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 educativo, no es posible utilizar *formación* como sinónimo de *enseñanza* y *aprendizaje*.

En educación, esta tríada (formación, enseñanza y aprendizaje) opera de manera indistinta por razones diversas, en particular 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.

En efecto, el vocablo *formación* es frecuentemente asociado con el de enseñanza y el de aprendizaje; es decir, a la transmisión y adquisición de saberes o al desarrollo de competencias como producto de las prácticas docentes. Así, se utiliza de manera imprecisa el lenguaje pedagógico, un lenguaje carente de rigor. De esta forma, por ejemplo, se usa en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) cuando se expresa el siguiente enunciado: "toda medida que afecte al SEN [Sistema Educativo Nacional] 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" (p. 25). En ese sentido, los cursos que los maestros realizan son conceptuados como "formación continua" y pueden ser comprendidos como un agregado, un accesorio de la formación inicial, una recuperación, que niega el reconocimiento de la complejidad de la formación como un proyecto de vida del sujeto, en particular del docente, lo que elude así el indiscutible trabajo que, sobre sí mismo, es propio del acontecer formativo.

La imprecisión que conduce a utilizar como sinónimos *formación*, *enseñanza* y *aprendizaje* nos permite plantear de manera breve 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, pues rebasa en mucho este planteamiento. La formación alude al sujeto singular y a su proceso de configuración como ser humano, el cual no sólo implica aspectos de corte cognitivo, sino psicoafectivos, valorales, sociales, psicosociales e 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; esto es, su proceso de humanización y emancipación, que se aleja mucho de la simple adquisición de saberes, habilidades, capacidades, o bien, competencias. Se trata de una analítica de la comprensión de la formación y de las ciencias humanas, como lo postula el proyecto habermasiano (Habermas, 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, en especial en el acontecer formativo. Así, desde una perspectiva humanista, las finalidades de la formación y la educación se colocarán 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).

El surgimiento de la complejidad de la formación se revela como la clave para enfrentar la realidad del acontecer formativo del hombre y arribar al reconocimiento de 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 por medio de la unidad humana.

2. La alocución común y discursivamente manejada, con base en el imaginario e idealizado binomio enseñanza-aprendizaje, institucionalizada de manera formal por la tecnología educativa de los setenta —y que al parecer permanece vigente en la actualidad con reactualizaciones conductistas— parte del supuesto de que a toda enseñanza corresponde necesariamente un aprendizaje, formulación equívoca por la que se niega el deseo, la voluntad y el interés del niño, igual que el del joven o del adulto, de aprender o no aprender. Como bien ha repetido Meirieu (2016), 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 éste es el principio de su libertad. En términos del autor:

> 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 (Meirieu, 2016, s. p.).

3. La formación en el país se vislumbra y administra 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 continua, también llamada formación permanente, reciclaje, actualización, etc.—, 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 (1992) advierte que en el mundo humano coexistimos y es esa coexistencia la que da al mundo la forma humana. A su vez, el autor ha elucidado acerca de 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 respecto de 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 sólo 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 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 socioexistenciales 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 (Lhotellier, 1974, pp. 32 y 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 singular, de libertad, y se opone a las lógicas de la dominación; así lo enuncia:

> 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, el cual tiende a devenir en 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 y pensar de otra manera, a partir del distanciamiento, la descentración y la comprensión de sí.

La singularidad del presente estado del conocimiento

Este trabajo estuvo marcado por una contingencia sanitaria sin precedente, provocada por el virus SARS-CoV-2, el cual irrumpió de manera repentina en el ámbito global y trastocó la vida de la sociedad en su conjunto. Sus efectos, inmediatos y a largo plazo, exacerbaron, entre otros tópicos, los niveles de desigualdad prevalecientes, en particular en los países de la región, e impidieron el curso regular de las actividades académicas.

Aunque en general los niños y jóvenes no fueron los más afectados en su salud, sí padecieron los efectos del confinamiento y la incertitud sobre la continuidad de sus estudios, en especial al verse obligados a estudiar a distancia en el contexto de la pandemia. Las condiciones de vida de muchos alumnos les impidieron continuar sus estudios, debido a la imposibilidad de financiarse el acceso a internet y diversas situaciones que prevalecían en sus hogares. 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. A lo anterior se suman, además, los efectos psicoafectivos provocados por el aislamiento.

Los docentes y profesores, desde el nivel básico hasta la educación superior, debieron enfrentar circunstancias desafiantes para ejercer la docencia, en particular los de educación obligatoria, ya que muchos no estaban habilitados en el manejo de los dispositivos tecnológicos que se pusieron en marcha. Por el lado de los académicos, además de los retos en la docencia, en relación con la investigación tuvieron que sortear los obstáculos impuestos por el contexto de la pandemia. Así, consideraron necesario o incluso forzoso tener que rectificar, modificar o matizar sus objetos de investigación; reorientar sus indagaciones y acercamientos metodológicos, e incluso 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 el otro, efectuar trabajo de campo en los tiempos y espacios inicialmente previstos. En efecto, las entradas al terreno tuvieron que ser replanteadas, modificadas o suprimidas, de la misma manera que se debió redefinir los conceptos, las teorizaciones y los entramados categoriales construidos con anterioridad.

En ese escenario y con respecto a la preparación de esta obra, a diferencia de los estados del conocimiento anteriores, en los que las reuniones entre los participantes de área se realizaban de manera presencial, 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, que fueron reemplazados por sesiones virtuales las cuales, de alguna manera, despersonalizaron las relaciones entre colegas.

La producción de este estado del conocimiento fue toda una aventura, signada por la transformación de las prácticas emprendidas con anterioridad. De hecho, enfrentamos riesgos ante la novedad en la forma de interactuar y sobre la manera en la que se elaborarían 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 los grupos de trabajo, los equipos quedaron formalmente constituidos entre dos y cinco participantes. Sin embargo, la situación más desafiante estuvo relacionada con el cierre de las instituciones universitarias y de educación superior en general, de los centros de investigación, bibliotecas, archivos institucionales, etcétera, pues no se pudo acceder a los materiales impresos y se tuvo que recurrir, obligadamente, al entorno virtual. De esta manera, con excepción de algunos textos obtenidos por relaciones personales y ante la imposibilidad de consultar la fuente impresa, 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, libros y capítulos en formato virtual. Al respecto, resulta imprescindible destacar que no todas las instituciones de educación superior ni los centros de investigación ni las bibliotecas especializadas del país cuentan con repositorios documentales o de tesis de posgrado, tampoco con la producción de sus académicos disponible en el espacio virtual, lo que significa que la virtualización de los espacios educativos no ha cubierto el territorio nacional.

Es imposible afirmar que se recuperó todo el material producido durante el decenio en cada uno de los campos que conforman el área, por lo que es imprescindible reconocer las limitaciones experimentadas y, en consecuencia, considerar este trabajo como una representación, una muestra de los avances de investigación logrados en el periodo. Por otro

lado, asumimos lo inconcluso de las temáticas analizadas y reconocemos el carácter de apertura de todos los textos aquí incluidos como una invitación 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 los años ochenta[1] su adscripción al nivel terciario y, por lo tanto, asumir las funciones sustantivas que todas las instituciones de educación superior tienen asignadas formalmente.

De manera histórica, las 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 el compromiso por la investigación y la producción académica mediante publicaciones en libros, revistas, así como de ponencias en los congresos del COMIE y de los congresos nacionales de investigación sobre educación normal (Conisen), entre otros. Sin duda, esta situación tiene que ver con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), instaurada en 2005 y adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior, aunque fue hasta 2018 cuando se puntualizó de manera relevante su objetivo general, al otorgar un lugar a la investigación en las instituciones formadoras de docentes:

> Favorecer el acceso, la permanencia, egreso y/o la superación académica e investigación de los estudiantes, egresados/as y/o docentes, personal académico 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 (SEP, 2018, p. 7).

1 Si bien en 1984 la educación normal se eleva al nivel de licenciatura, es hasta 2005 cuando se publica el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por el que las escuelas normales se transfieren a la Subsecretaría de Educación Superior y, con ello, se crea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), convertida ahora en Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGSUM).

En el 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, como organizar líneas de investigación, fomentar proyectos colaborativos con instituciones de educación superior y centros de investigación, y coordinar investigaciones educativas para mejorar la educación de los 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 del conocimiento y sus coordinadores

Con base en el acuerdo inicial y 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 de estos volúmenes. El área quedó organizada en 21 campos, con su correspondiente coordinador, algunos de los cuales pertenecen 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 del 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, con excepción de los correspondientes a Formación de adultos y Formación y narrativas, de los cuales, el primero estuvo a cargo de dos investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y de dos investigadoras el segundo, una de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otra de la Universidad La Salle. Las instituciones más representadas en las coordinaciones son la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Del total de coordinaciones, 18 corresponden a universidades

públicas, sólo dos al sector privado y una más a otra institución pública de Uruguay. Como se señaló arriba, se reportan 21 coordinadores, por los campos 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 del conocimiento anteriores (véanse 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, Unidad 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
12. Formación ética y en valores	Malena Domínguez González	Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Enseñanza Pública, Uruguay

Campo	Coordinador	Institución de adscripción
13. Formación en derechos humanos y ciudadanía	Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 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 del presente estado del 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 la Unidad Ajusco como diferentes sedes del país, y la BUAP (véanse los cuadros 3 y 4).

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

En los cuatro estados del conocimiento que hemos desarrollado, ha habido transformaciones importantes respecto a la conformación de esta área de Procesos de formación.

En primer lugar, los campos que se mantienen durante las cuatro décadas en las que se han elaborado estos trabajos, pese a algunas modificaciones en su denominación, son: 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 los Estados del Conocimiento 1983-1992, sólo perduran los seis anteriormente citados.

En los últimos tres Estados del 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 se han consolidado durante las tres últimas décadas.

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, y Formación de niños, adolescentes y jóvenes, lo que da 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: Formación de adultos y Formación en derechos humanos y ciudadanía, este último desprendido del de Formación ética y en valores y, por otro lado, que no se presentaron el de Formación y currículum ni el de Formación y modalidades educativas, ambos integrados desde el primer estado del conocimiento, aunque ausentes en el de 1992-2002. En síntesis, como 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 del 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, éstos fueron subsumidos en los campos de Formación y proce-

sos sociohistóricos e institucionales, tanto en el relativo a normales y UPN como en el correspondiente a universidades (véase cuadro 5).

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

Cuarto estado del conocimiento 2012-2021	Tercer estado del conocimiento 2002-2012	Segundo estado del conocimiento 1992-2002	Primer estado del 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
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		

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

Cuarto estado del conocimiento 2012-2021	Tercer estado del conocimiento 2002-2012	Segundo estado del conocimiento 1992-2002	Primer estado del conocimiento 1983-1992
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 II

Esta sección constituye una invitación a la lectura de los 10 campos que conforman el segundo volumen de esta área de Procesos de formación, al contener un escueto punteo de algunos elementos, categorías, debates o dimensiones que fueron ampliamente trabajados en cada uno de los capítulos.

Formación en competencias

En este capítulo, a cargo de los académicos Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, María Lilia López López, Alejandra Cedallin Martínez Sánchez, Anna Rocío Tejeda Páez y Rodrigo Vázquez Haro, se recupera la formación en competencias, comprendida como el desarrollo del saber-ser y

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

del saber-hacer en el marco de la sociedad contemporánea. La coyuntura sociocultural y económica actual, marcada por la mundialización y la liberalización de los mercados, ha conducido a vivir en una sociedad altamente competitiva que demanda ciudadanos con muy buenos perfiles, capaces de posicionarse como actores clave de su desarrollo personal y, en su caso, profesional. El desarrollo de competencias y la formación permanente, centrada en lo humano, se advierten como los elementos nucleares para enfrentar una realidad mundial posCOVID en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y de dignidad humana.

El capítulo inicia con un análisis de la política educativa nacional e internacional acerca de la formación en competencias a partir de las directrices marcadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas y la Organización de Estados Iberoamericanos.

El trabajo analítico se encuentra organizado por niveles (educación básica, media superior y superior), en los cuales se maneja una doble dimensión de la formación en competencias: la relativa a los estudiantes y la correspondiente a los profesores o docentes.

Respecto a la básica, los autores señalan que ahí abundan los documentos prescriptivos y, en sentido contrario, son escasos los de investigación. En efecto, desde el sexenio de Felipe Calderón se inició la emisión de muy diversas normatividades, instrumentada mediante los currículos puestos en marcha, y en los que la formación por competencias fue un rasgo común que ha prevalecido hasta ahora.

A partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se concretó la formación en competencias de los docentes y directivos; asimismo, se generó el llamado Marco Curricular Común, en el que se definió el perfil del estudiante del nivel con base en el enfoque por competencias para las muy diversas modalidades prevalecientes en el país, enfoque que se ha consolidado a lo largo de los años con base en la promoción de la certificación por competencias.

Por lo que se refiere a la licenciatura y el posgrado, tres grandes apartados fueron estructurados: 1. el análisis del perfil docente, desarrollado con base en tres subcategorías: a) competencias de la práctica docente, b) competencias interpersonales y c) competencias para las diversas modalidades (presencial, virtual, a distancia, semiescolarizada y otras); 2. la formación docente para el desarrollo de competencias, en la que se

integran los siguientes rubros: a) formación docente para la educación inclusiva, b) formación docente-tutor y c) evaluación de competencias en docentes, y 3. la formación de competencias de los estudiantes, abordada mediante las subcategorías: a) en competencias digitales, b) en competencias investigativas, c) en la educación comparada, d) en el currículum y e) competencias en lengua extranjera. También se analizaron los trabajos relativos al enfoque de competencias en la formación de los egresados, de los profesionales y las competencias laborales.

Evaluación de la formación

El campo Evaluación de la formación corresponde al capítulo 11 de esta área Procesos de formación y fue elaborado por Graciela Cordero Arroyo, Jihan García-Poyato Falcón y José Alfonso Jiménez Moreno, quienes puntualizan que la investigación sobre esta temática por parte de los académicos mexicanos es todavía reducida. Éste es un campo que se incluyó por primera vez en el Estado del Conocimiento 2002-2011 y al que se le da continuidad en el actual.

Después de la introducción, el texto contiene cuatro apartados: Conceptualización del objeto de estudio, El método utilizado para el desarrollo del trabajo, Los resultados del proceso de sistematización y el análisis de los materiales recabados y El balance del campo.

En el primero, se desarrolla un breve acercamiento a la conceptualización de la temática a partir de la decantación efectuada por los autores en cuanto a dos tipos de producciones: el relativo al diagnóstico de las necesidades de formación y el que alude a la evaluación de los resultados de los procesos formativos. En los trabajos referidos al diagnóstico de necesidades, comprendidos como una modalidad evaluativa a partir de la cual es posible la toma de decisiones, se consideran dos tipos básicos de necesidades de formación: la normativa y la sentida. En cuanto a los resultados de la formación, se busca valorar la aplicación de un modelo formativo determinado con base en la recolección de evidencias que dé cuenta de los cambios obtenidos.

El método utilizado para el desarrollo de este trabajo se explicita en el segundo apartado, en el cual se detallan los criterios que determinaron la búsqueda y selección de la producción académica.

En el tercer apartado, simultáneamente a la aproximación conceptual, los resultados del trabajo analítico se presentan en dos partes: las necesidades de formación y la evaluación del proceso formativo. En la primera parte, se reporta la interpretación de la producción referida tanto a las necesidades prescriptivas como a las necesidades sentidas, mientras que en la segunda se identifican y analizan seis niveles de evaluación de los procesos formativos: las reacciones de los participantes, el aprendizaje de los participantes, el apoyo y el cambio organizacional, el uso de nuevos conocimientos y habilidades por parte de los participantes, los resultados de aprendizaje de los estudiantes y diversos niveles de evaluación.

Finalmente, el equipo de académicos de este capítulo reitera que este campo aún está en proceso de consolidación, al considerar los pocos trabajos relativos a la temática, comparado con la de otros campos de esta área y, en consecuencia, el poco interés de la comunidad académica en este objeto de estudio.

Formación ética y en valores

Este campo comparte con el siguiente, Formación en derechos humanos y ciudadanía, el abordaje de temáticas fuertemente vinculadas desde la ética que, como disciplina, es portadora de valores y de principios que se recrean o no en las tareas relativas a la formación. De ahí que mientras en este campo de Formación ética y en valores, de la autoría de Malena Domínguez González y Lourdes López Pérez, se alude a las producciones relativas a la formación ética y moral, así como a la formación en valores, en el otro se recrea en particular la formación ciudadana y la formación en derechos humanos. En ambos campos, se entretejen la dimensión ética y la dimensión social a partir de la convocatoria a fomentar y educar con base en valores como la autonomía, la dignidad, la justicia social, el respeto al otro, la democracia, la solidaridad, la libertad individual y colectiva, entre otros.

La primera cuestión a debatir consiste en determinar si la ética es un saber o un compromiso y, la segunda, cómo formar éticamente dada la diversidad de concepciones y de prácticas de formación de la ética.

Las autoras ofrecen un acercamiento a los valores y su vínculo con las tareas formativas y educativas a partir de la perspectiva objetiva o

subjetiva que se asuma. La temática de los valores en el campo educativo se enlaza con la perspectiva de formación que cada estado, institución o profesor desee promover al responder qué tipo de hombre, niño o joven se busca formar y para qué tipo de sociedad.

Tras una somera revisión de los valores impulsados por los organismos internacionales, Domínguez y López exploran los valores propuestos en las políticas educativas nacionales a partir de la documentación oficial. Posteriormente, detallan los enfoques teóricos en que se sustentan los trabajos del decenio revisado correspondientes a la temática; asimismo, puntualizan que la metodología empleada en las diferentes aportaciones es de corte empírico, aunque también se ubican trabajos teóricos y de intervención.

Son dos las categorías con base en las cuales se organizó el tratamiento analítico de la producción al respecto, cuya formulación no sólo alude al nivel educativo, sino a los tópicos que dan lugar a la formación moral, ética o en valores: a) la formación en valores en la secundaria y b) la formación y ética en educación superior.

La primera categoría, Formación y valores en la educación secundaria, es abordada a partir de tres subcategorías: los estudiantes de secundaria y los valores, las propuestas didácticas para la formación en valores y el análisis de la asignatura de Formación cívica y ética correspondiente a este nivel educativo.

El análisis de la segunda gran categoría, Formación y ética en educación superior, se realiza a partir de cuatro subcategorías: la formación ética de estudiantes de grado o ética profesional, ética y docencia, ética e investigación y responsabilidad social universitaria.

En el balance de este campo, se debate acerca de la problemática prevaleciente en la educación secundaria, por lo que se plantea la necesidad de continuar indagando cómo promover la formación ética y valoral con los niños, adolescentes y jóvenes en el contexto áulico e institucional. En cuanto a la educación superior, se traza el cambio experimentado referente a los valores que rigen las relaciones institucionales y se confirma un avance respecto a la visión de la universidad como una institución solidaria, de acuerdo con Meirieu.

Formación en derechos humanos y ciudadanía

La autoría de este capítulo es de Ana María Ornelas Huitrón y de María Eugenia Reyes Jaramillo, académicas que subrayan la relevancia de la temática relativa a la formación en derechos humanos y la formación ciudadana que ha cobrado un lugar determinante en los ámbitos político, jurídico y periodístico tanto a nivel nacional como internacional, y no exclusivamente en los espacios institucionales de la educación y la formación, sino en múltiples ámbitos.

El reporte contiene dos grandes rubros: a) la fundamentación teórica sobre los derechos humanos y la ciudadanía, y b) la formación en derechos humanos y ciudadanía desde la investigación.

En el primer rubro, las autoras revisan la noción kantiana de dignidad, en tanto rasgo enlazado con el de libertad, noción que implica racionalidad y autonomía de la voluntad, pero —como subrayan— la dignidad debe ser cultivada ante las posibles amenazas de ser agredida o violentada. En consecuencia, los derechos humanos se configuran como la herramienta jurídica y social mediante la cual se protege la dignidad de la vida de los hombres.

Como se revisa en el texto, en la inmediatez de la Revolución Francesa se redactó la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en 1789, en la cual se plantearon las bases jurídicas de los múltiples documentos protectores de los derechos del hombre a nivel internacional, que se concretaron, después de un siglo y medio, en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, adoptada por las Naciones Unidas en 1948, cuya vigencia es convocada y celebrada en la actualidad.

En un segundo apartado, se sitúan las aportaciones de la investigación desarrollada desde las ciencias sociales y las humanidades, al sustentarse buena parte de los trabajos en disciplinas de corte filosófico, sociológico, histórico, político y pedagógico, fundamentalmente. Ornelas y Reyes destacan que la mayoría de los trabajos fueron encabezados por académicos universitarios, pero también se ubicaron textos de la Comisión Nacional de Derechos Humanos y del Instituto Nacional Electoral.

Varias son las subcategorías que conforman este apartado. En la primera, Ciudadanía cívica, ética y moral, se aglutinan los trabajos que refieren a competencias ciudadanas y a la educación en derechos humanos. La segunda, Derechos humanos y ciudadanía en política educativa, reformas

y currículum, se destina al abordaje de las características y retos de la formación ciudadana en el marco de la educación obligatoria, así como al análisis de la formación en derechos humanos en el marco curricular de varias universidades públicas. Construcción de una cultura en derechos humanos y ciudadanía corresponde a la tercera subcategoría, en la que se integran las producciones de la llamada Estrategia Nacional de Cultura Cívica, con la participación de diversos especialistas. La cuarta subcategoría, Enseñanza de los derechos humanos en la escuela y comunidades, refiere a la indagación centrada en la formación de la ciudadanía desde el Estado. Investigación histórica, teórica y filosófica en torno a los derechos humanos y ciudadanía es el título de la quinta subcategoría, que recupera los estudios sobre la formación ciudadana desde distintas perspectivas y disciplinas. La participación social y política, valores para la ciudadanía y la democracia pertenece a la sexta subcategoría, centrada en la participación de los ciudadanos en la vida política del país, así como en la actividad del voluntariado. Ésta es seguida por la séptima, Formación para la inclusión social, la tolerancia y equidad de género. Una octava subcategoría es la dedicada a la Formación de formadores, en la que se aglutinan investigaciones que buscan propiciar el desarrollo de competencias ciudadanas y colaborativas entre docentes. El derecho humano a la educación recoge los análisis sobre esta temática que continúa siendo una deuda pendiente en varios países de la región. Finalmente, en la décima y última subcategoría, Perspectiva global en la formación de ciudadanía y derechos humanos, Ornelas subraya la necesidad de promover una pedagogía de los derechos humanos con base en la integración de recursos y esfuerzos.

Formación profesional

Elaborado por Claudia Pontón Ramos como coordinadora, Yazmín Cuevas Cajiga y Olivia Mireles, este campo, como algunos otros, ya formaba parte de los estados del conocimiento precedentes y por ello representa una continuidad a los debates emprendidos con anterioridad, motivo por el que se revela su proceso de consolidación a lo largo de varias décadas.

De manera acertada, subrayan las autoras que respecto a la expresión "formación profesional" existe una diversidad de interpretaciones a

tal nivel que conforman un gran abanico de acepciones que imposibilita plantear un concepto al respecto, por lo tanto, se advierte el reconocimiento de muchas nociones, con base en las cuales se han generado varios términos vinculantes que dan cuenta de la complejidad, a la vez que de la riqueza de este campo.

Después de la introducción, el texto se conforma por varias partes. En la primera, además de una breve referencia a las políticas internacionales, se abre una revisión conceptual a partir de la cual se analizan algunas nociones vinculantes a formación-profesión, tales como el mercado de trabajo, los criterios de productividad en el espacio laboral, los perfiles de los profesionales, las especificidades disciplinares. En la segunda, se indica detalladamente el proceso metodológico emprendido por las autoras para el desarrollo del campo. Una tercera parte está dedicada al análisis cuantitativo de las condiciones y características de la producción, en la que se explicitan varios indicadores: el tipo de producción, el lugar y la fecha de la publicación, así como la institución de procedencia.

Desde la cuarta parte se desarrolla el trabajo analítico, organizado con base en cuatro categorías: Formación profesional en la docencia, Formación profesional y ética, Formación profesional e identidad y Formación profesional y currículum.

En las consideraciones finales, se presentarn algunos aspectos centrales del campo, además de los diferentes problemas que fueron compartidos en las investigaciones a partir de la revisión de la documentación producida.

Formación de niños, adolescentes y jóvenes

Jerson Chuquilin Cubas y Maribel Zagaceta Sarmiento son los autores de este campo que por segunda ocasión se integra en esta área de Procesos de formación. La formación de niños, adolescentes y jóvenes consiste, como bien se ha reiterado, en proporcionar un marco para su buen desarrollo y bienestar en la sociedad, pero también para que encuentren su lugar en la escuela, se socialicen, hagan amigos.

En la actualidad, frente a la delincuencia, la drogadicción, las violaciones, el abandono escolar, la maternidad temprana, el desempleo y la violencia, la formación de los niños, adolescentes y jóvenes reclama una

atención prioritaria en los espacios institucionales. Tal vez habría que reflexionar sobre las disertaciones de Dubet, quien ya apuntaba en su obra *Le déclin de l'institution* (2002) que, durante mucho tiempo, el trabajo "sobre el otro" se había desplegado desde programas institucionales, como es el caso de las escuelas y los hospitales, donde los actores sociales se ocupaban de los otros en la búsqueda de la transformación de los sujetos. Aquí parecía que las instituciones mantenían un lugar determinante y un rol definitorio en el pasaje de la infancia a la vida adulta, lugar y rol que se ha ido desdibujando desde hace varias décadas. Así, en nuestros días, ante la crisis de las instituciones, el autor propone nuevas formas institucionales a partir del tránsito del modelo construido por la Iglesia —primera institución en ocuparse del otro— a un modelo fundado en la profesionalización de los actores.

En fin, después de una breve entrada sobre la complejidad de la formación y específicamente la formación de sujetos, en este caso de niños, adolescentes y jóvenes, este texto está organizado en tres partes: en la primera, se presentan las publicaciones analizadas que conforman los insumos de este trabajo; en la segunda, el tratamiento analítico de la producción seleccionada y, en la tercera parte, el balance general.

En relación con la segunda parte, destacan algunos de los pensamientos analizados desde varias categorías: a) rezago y abandono escolar, retorno y permanencia en la escuela; b) participación escolar, derechos y educación moral; c) sentidos atribuidos a la escuela y a la formación vivida en estas instituciones; d) procesos de enseñanza, aprendizaje y habilidades de pensamiento; e) identidad de estudiantes y autoeficacia; f) educación bilingüe, comunitaria-rural e intercultural, y g) escuelas multigrado.

La formación de los adultos en México 2012-2021. Un compromiso inconcluso

Éste es uno de los campos recién integrado al área de Procesos de formación, por considerarla una temática emergente que a nivel nacional e internacional se ha visibilizado recientemente, aun cuando esta cuestión de los adultos no represente novedad alguna.

En este capítulo, coordinado por José Jaime López y Gloria Angélica Valenzuela, de la BUAP, se integró un equipo de académicos de la misma universidad, conformado por María de la Concepción Pérez de Celis Herrero, Reyna Xoxocotzi Aguilar, Alfonso Felipe Díaz Cárdenas y Alfonso Díaz Furlong.

La educación de los adultos, como se sabe, representa uno de los componentes sustantivos de la formación a lo largo de la vida y, como lo detallan los autores, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre los diferentes organismos supranacionales, ha emprendido la promoción del derecho de los adultos a una formación permanente que sea reconocida como parte de los sistemas de educación en el mundo. La directora general de la UNESCO ha hecho un llamado a los gobiernos para conjugar los esfuerzos a fin de lograr que el derecho a la educación sea una realidad para todos, incluidos los adultos. A través del Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, la UNESCO (2022) puntualiza:

> que, a pesar de los progresos realizados, en particular en lo que respecta a la participación de las mujeres, las más necesitadas de educación de adultos —los grupos desfavorecidos y vulnerables como las minorías indígenas, las poblaciones rurales, los inmigrantes, las personas mayores con discapacidad o los reclusos— a menudo siguen privados de acceso al aprendizaje (s.p.).

En este campo se presenta un panorama analítico de las aportaciones producidas durante el decenio revisado. Tras un sintético esbozo acerca del proceso de trabajo seguido para la búsqueda y el análisis de la información, se reporta la localización de 97 textos, de los cuales 24 son documentos normativos que representan cerca de 25% de la producción. Con base en el análisis del material seleccionado, el equipo construyó cuatro categorías.

En la primera categoría, Caracterización de los adultos y los adultos mayores, se identifican los rasgos particulares de la población objeto de estudio. Se detalla puntualmente la distinción entre adulto y adulto mayor, y se convoca, para este último, al envejecimiento saludable, comprendido como el proceso para mantener la capacidad funcional y el bienestar en la vejez.

Las políticas de la formación de adultos y adultos mayores es el título de la segunda categoría, para cuyo desarrollo se tomó como base la documentación expedida en el país, en la que se explicita el derecho y el deber del Estado en torno a la formación del adulto. Por supuesto que la formalización de prescripciones nacionales sobre los adultos emana de los ordenamientos emitidos por los organismos supranacionales.

La tercera categoría, Estudios vinculados a la formación y educación de los adultos y adultos mayores, recoge las experiencias y propuestas generadas en el país en torno a la temática. Para este efecto, se detallan las especificidades del aprendizaje en la edad adulta, las cuales difieren en mucho de las de los niños y jóvenes.

Finalmente, en la última categoría, Desarrollo de habilidades del adulto y el adulto mayor en el conocimiento y uso de sistemas de procesamiento de información, se analizan las experiencias documentadas en torno a la alfabetización digital de este sector poblacional.

Se concluye con una presentación de los principales hallazgos alcanzados y los retos que enfrenta este campo formativo.

Formación y narrativas

Con la coordinación de María Cecilia Fierro Evans y María Bertha Fortoul Ollivier, más la participación de José Lino Martínez Martínez, Dalid Cervantes Tapia y María del Carmen Lugo Cuéllar, se desarrolló este capítulo que analiza la producción sobre la formación y la narrativa, temática que ha irrumpido de manera exponencial el campo de la formación y de la educación a nivel internacional.

En el primer apartado, relativo a un acercamiento conceptual sobre la temática, las autoras subrayan la presencia de tres ejes académicos vinculados con la formación y la narrativa: el francés, el español y el argentino, con el fin de documentar el origen y la evolución de la configuración teórica de este campo de investigación en las diversas latitudes y, particularmente, en Latinoamérica.

La metodología seguida para la elaboración del capítulo se ubica en el segundo apartado, en el que se detalla el proceso que se emprendió para la recuperación y sistematización del material producido. De ahí se pasa a la descripción de los trabajos localizados, en los cuales destaca que las

ponencias representaron la mayor proporción de documentos, seguidas por artículos arbitrados y tesis de posgrado.

El tratamiento analítico de las investigaciones es expuesto en el cuarto apartado. Para este fin, se definieron cuatro categorías base como organizadoras de los insumos analizados:

1. La narrativa como trayectoria, camino, proceso a lo largo de la vida, en la cual se integraron los trabajos que aluden a experiencias de vida vinculadas con la formación y que, de una u otra forma, signaron la existencia de los sujetos, sea en su vida personal o bien en la profesional.
2. Los procesos de desarrollo y configuración de la persona. Aquí se recuperaron los documentos referentes a la autobiografía, en los que, a través de relatos, se visibilizan los retos de la construcción del sujeto, así como de su identidad y su proyecto de vida.
3. Las intervenciones en formación. En esta categoría se incluyeron los documentos que hacen uso de la narrativa en situaciones formativas; es decir, en las prácticas docentes desplegadas en los espacios institucionales.
4. La última categoría analítica, Las narrativas como recurso metodológico en las investigaciones sobre formación, recoge los trabajos que introducen la narrativa como un dispositivo para investigar muy diversos tópicos vinculados con la formación.

Finalmente, en el balance se asevera que la temática se ha continuado desarrollando en el país, aun cuando no está consolidada; sin embargo, se advierte el uso de metodologías y técnicas muy diversificadas, al estar combinadas con la narrativa. Este objeto de estudio, apuntan las autoras, representa un abanico de posibilidades para dar voz a distintas personas, pero reclama de rigurosidad y cuidado en la interpretación.

Formación continua

La formación continua, como ya apuntamos, se encuentra formulada y mandatada a través de las políticas de docentes, tanto por los organismos supranacionales como por las instancias nacionales, como una

adhesión, un agregado a la formación inicial, particularmente la de los docentes de educación básica y de los normalistas, pero, además, se ha manejado como sinónimo de las muy diversas expresiones discursivas relativas a capacitación, desarrollo profesional, actualización, formación en servicio, etcétera. Esta situación revela la perspectiva reduccionista y fragmentaria a partir de la cual los tomadores de decisiones conceptualizan el proceso de formación del profesorado de la educación obligatoria, incluyendo a los "expertos" que forman parte de los equipos internacionales, tales como los de la UNESCO, la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), entre otros.

Este campo de formación, de la autoría de Juan Carlos Miranda Arroyo y Minerva Ramírez Meza, da continuidad a los trabajos emprendidos previamente en los estados del conocimiento y recoge las aportaciones de diferentes investigadores, quienes sin centrarse en el debate conceptual sobre la formación continua y las diferentes expresiones utilizadas respecto a su elucidación ni en el impacto en la vida de las aulas y el aprendizaje, reportan las prácticas desplegadas, los métodos utilizados, los contenidos, las disciplinas objeto de este proceso formativo, los sujetos indagados, etc.

Los autores organizaron este capítulo conforme a los siguientes apartados: una introducción, seguida por el tratamiento analítico a partir de tres categorías construidas con base en los insumos: 1) formación continua sobre contenidos o métodos de campos disciplinares, que refiere a los documentos que otorgan centralidad al desarrollo de la formación continua de los docentes en disciplinas integradas en el marco del currículum; 2) formación continua sobre contenidos o métodos de campos no integrados al currículum; es decir, no disciplinares, entre los que destaca el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y 3) formación continua sobre contenidos y métodos de otros ámbitos, especialmente donde se incorporan no sólo a los docentes, sino a directivos y a asesores técnico-pedagógicos. Esta última categoría es la que más frecuencia registró. Se cierra el capítulo con un breve balance acerca de la producción revisada y sistematizada.

Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN

Este campo, de la autoría de Julia Adriana Juárez Rodríguez, Manuel Alejandro Hernández Ponce, Salvador Soto Sánchez y María Teresa Orozco López, contribuye al esclarecimiento del proceso formativo en estas dos grandes instituciones (escuelas normales y la UPN, así como sus sedes) dedicadas a la formación de docentes y profesionales de la educación. Si bien este campo mantiene una relación con el 5, denominado Formación y procesos sociohistóricos e institucionales (universidades), su especificidad radica en que en éste únicamente se aborda la producción generada sobre las dos instituciones anteriormente señaladas.

Tras una breve entrada sobre los procesos sociohistóricos e institucionales de ambos establecimientos, en la que se puntea sucintamente el alcance de la dimensión sociohistórica para el estudio de lo formativo y lo educativo, los autores definieron tres categorías analíticas con base en las cuales organizaron su capítulo.

La primera categoría se denomina Reflexión sobre la formación docente, a partir de la cual se analizan las aportaciones que han reconstruido el proceso sociohistórico de las dinámicas y directrices orientadoras de los diversos procesos formativos. Con este fin se definieron varias subcategorías: La formación docente como centro del debate histórico-conceptual, Formación docente e investigación educativa: sinergias normal-universidad y Formación docente y propuestas de mejora.

El tratamiento analítico de la segunda categoría, Reflexión sobre la práctica docente, fue conformado con base en dos subcategorías: políticas educativas en las dos instituciones y evaluación de los procesos de formación. Por sus aportaciones, destacan las tesis doctorales de la UPN, las cuales enriquecieron el debate acerca de este tópico.

Finalmente, una tercera categoría, Praxis docente, cierra el análisis de la producción del decenio, en la que se consideran las intervenciones relacionadas con la formación.

En otro apartado, los autores detallan la ruta metodológica que emprendieron para la búsqueda, organización, selección, análisis e interpretación de la documentación sobre la temática.

Para finalizar este capítulo, se presenta un balance en el que se enfatiza el lugar y el valor de la dimensión sociohistórica para el tratamiento de la formación en ambas instituciones.

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

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.pdfhttps://www.persee.fr/docAsPDF/refor_0988-1824_1992_num_12_1_1115.pdf

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

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

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

Meirieu, P. (2016). L'école est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas. *Le Café Pédagogique*. https://cafepedagogique.net/2016/06/03/philippe-meirieu-l-ecole-est-obligatoire-mais-l-apprentissage-ne-se-decrete-pas/

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

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. SEP.

SEP. (2018). Manual de organización de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la educación. SEP.

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

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

10. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS[1]

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coordinadora),
María Lilia López López, Alejandra Cedallin Martínez Sánchez,
Anna Rocío Tejeda Páez y Rodrigo Vázquez Haro

Introducción

El presente capítulo forma parte del estado del conocimiento de Procesos de formación que cada decenio se realiza como parte de las acciones de investigación por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Estas acciones forman parte de los compromisos sociales y educativos que se tienen para dar cuenta de los avances desarrollados en el periodo de estudio sobre los diferentes campos del conocimiento que comprende el ámbito educativo.

En el caso específico de la formación en competencias en México, se aprecia que continúa siendo un compromiso y responsabilidad que las instituciones educativas han adquirido en su afán de que la comunidad educativa desempeñe de mejor manera los objetivos que tiene encomendados en una sociedad dinámica y en constante movimiento, así como con una tendencia a responder al contexto nacional e internacional cada vez más competitivo y demandante.

Por tal motivo, este capítulo tiene como objetivo describir y analizar la producción realizada en México acerca de la formación en competencias durante el periodo 2012-2021, con la finalidad de identificar los alcances y áreas de oportunidad de las investigaciones sobre este campo de estudio.

1 Los autores de este capítulo expresamos nuestro más sincero agradecimiento a Jose Luis Tobon Luna, quien nos apoyó como auxiliar de investigación durante el desarrollo del trabajo.

A partir de las fuentes encontradas y en función de su contenido, el equipo de trabajo se concentró en el desarrollo del presente capítulo, considerando la importancia que su contribución tiene en el ámbito educativo. Cabe señalar que, si bien se identificaron un número importante de fuentes, se plantea que éstas representan una muestra de las investigaciones realizadas en México durante el decenio de estudio, ya que, en muchos casos, las publicaciones se concentran en las localidades donde se ubican las instituciones educativas y de manera impresa, lo que dificulta su acceso.

El presente capítulo se estructura con base en los siguientes apartados: Metodología de trabajo y numeralia, Política educativa internacional y nacional sobre la formación en competencias, Principales autores internacionales que impactaron en el periodo 2012-2021, Principales hallazgos del decenio 2012-2021 (Formación de competencias en educación básica, Formación de competencias en educación media superior y Formación de competencias en educación superior) y Balance del decenio y comparación del Estado del Conocimiento 2002-2011 con el de 2012-2021.

Metodología de trabajo y numeralia

La metodología utilizada se desarrolló con un enfoque cualitativo-documental, de carácter crítico-interpretativo. En primer lugar, se realizó una búsqueda general de materiales con temas relacionados con la formación en competencias (de 2012 a 2021); para ello, se exploraron diferentes bases de datos de revistas científicas mexicanas, la producción de los principales centros, institutos y departamentos de investigación educativa en México; las publicaciones de editoriales reconocidas que retoman temas sobre educación; se realizaron búsquedas en bibliotecas digitales; repositorios nacionales, se revisaron memorias de encuentros, congresos y coloquios, y también se consultaron las producciones de las principales universidades del país.

En seguida, la información revisada se registró en bases de datos organizadas de acuerdo con la fuente consultada (libros, capítulos de libros, ponencias en extenso, artículos de revistas, documentos normativos

y tesis). En cada una de estas bases de datos se colocaron los datos representativos de las obras encontradas.

Asimismo, se recopilaron aquellas fuentes cuyos temas se vincularan con la formación en competencias y cumplieran con las características ya mencionadas. El número de trabajos hallados se resume en el cuadro 1.

Cuadro 1
Total de documentos sobre formación en competencias

	Artículos	Ponencias	Libros	Capítulos de libros	Tesis	Documentos	Totales
Nivel básico	8	2	3	1	5	11	30
Nivel medio	0	5	0	0	12	9	26
Nivel superior y posgrado	29	24	3	4	47	0	107
General	1	1	3	0	1	0	6
Totales	38	32	9	5	65	20	169

Finalmente, una vez que se tuvo toda la información en las bases de datos, se analizó cada uno de estos documentos para delimitar las categorías que se emplearían en la descripción de los hallazgos del decenio, lo que dio como resultado la siguiente categorización por niveles:

1. Nivel básico. En la presente categoría se tienen las subcategorías: documentos normativos; planes de estudio, e investigaciones sobre la formación en competencias.
2. Nivel medio superior. Se subdividió de la siguiente manera: antecedentes; políticas de formación en competencias; programas de formación docente, y formación en competencias.
3. Nivel superior y posgrado. Esta categoría se dividió en las siguientes subcategorías: perfil docente; formación docente para el desarrollo de competencias; formación docente para la educación inclusiva; formación docente-tutores; evaluación de competencias en docentes; formación de competencias de los estudiantes; competencias en el currículum; formación de competencias de egresados, profesionales o laborales, y evaluación de competencias.

Política educativa internacional y nacional sobre la formación en competencias

La formación en competencias ha sido el medio con el cual se busca el desarrollo integral de las potencialidades humanas a fin de erradicar la pobreza y la desigualdad. En este sentido, el Banco Mundial (BM), en el documento Estrategia de Educación 2020, plantea la forma en la que los estudiantes deben desarrollar las competencias básicas de lectura y aritmética elemental, así como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las destrezas de trabajo en equipo (Banco Mundial, 2011). En este sentido, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) coincide pero, además, agrega el desarrollo de competencias de comunicación y las que demanda el sector laboral (OIT/Cinterfor y BID, 2006). En consonancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Agenda 2030, en su objetivo 4, meta 4.4, promueve la adquisición de competencias técnicas profesionales que permitan acceder a un empleo decente y al emprendimiento (ONU, 2015).

Por otro lado, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en su documento Metas educativas 2021, respalda la formación en competencias, promoviendo el desarrollo de las competencias básicas y la formación del profesorado (OEI, 2010). En este tenor, México, en los últimos tres sexenios, ha promovido una educación para la vida por medio de la formación en competencias. Dicha política ha sido plasmada en sus planes de desarrollo y los programas sectoriales en educación, en los que las competencias han sido el marco de referencia para el diseño de los planes de estudio de todos los niveles educativos, de los diferentes programas de capacitación para el trabajo y de la formación y actualización de sus docentes, con el fin de mejorar la vida de las personas, impactando positivamente el sector productivo y, por ende, mejorando la economía del país.

Principales autores internacionales que impactaron en el decenio 2012-2021

Las competencias y, como consecuencia los procesos de formación vinculados con éstas, representan una de las políticas educativas y enfoque

teórico más importantes que se han desarrollado en las últimas décadas. Autores como Perrenoud (1999), Coll (2007), Zabala y Arnau (2008) y García, Tobón y López (2009), desde hace casi dos décadas, han aludido al concepto de competencias en sus propuestas pedagógicas a partir de las cuales se ha generado el debate acerca de la formación de las competencias irrumpiendo con fuerza en las tendencias para el diseño de planes y programas de estudio, así como en la formación de los actores educativos.

Además, Tobón, Pimienta y García (2010) reconocen la existencia de los enfoques funcionalista, conductual-organizacional, constructivista y socioformativo (o sistémico-complejo), a través de los cuales se ha desarrollado este enfoque en el ámbito educativo, notándose un énfasis en el desarrollo del enfoque socioformativo en los últimos años.

El discurso de las competencias ha ido creciendo de forma progresiva en todos y cada uno de los niveles educativos, esto ha provocado su adopción como parte de las reformas educativas desde principios del siglo XXI, lo que ha generado un cambio en los procesos formativos de los estudiantes y los docentes. Perrenoud (2008), García y Tobón (2008), así como Bernal y Teixidó (2012), desde otros países, han generado trabajos que no sólo aluden a la formación en competencias en las aulas con los educandos, sino también a la formación de los docentes en el marco de las competencias, ya que sin ellos no se podría llevar a cabo el proceso formativo con los estudiantes, lo que favorece la generación de un cúmulo de competencias docentes en los planes de estudio de las instituciones formadoras de profesores.

Bajo dichos procesos, Tobón, Pimienta y García (2010) proponen que el desarrollo de las competencias implica que el profesorado debe realizar cambios sustanciales en la implementación de las clases dentro de su quehacer y actividades cotidianas con los estudiantes; en estos aspectos, Tobón (2013) y Zabala y Arnau (2014) mencionan que estas acciones modifican el paradigma de enseñanza hacia procesos didácticos flexibles, generadores de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que también transforman las formas de evaluar los procesos de aprendizaje, con ello los docentes se han enfrentado por años a estas modificaciones, que los han llevado a generar una formación continua.

Principales hallazgos del decenio 2012-2021

En el contexto de la dinámica internacional, el impacto en la formación en competencias en el campo educativo no se hizo esperar. Las políticas educativas y enfoques teóricos iniciados en décadas pasadas sobre formación en competencias se incrementaron en el decenio revisado, como se puede observar en esta descripción. Sin embargo, esto representó un reto para la comunidad educativa, ya que implicaba cambiar paradigmas y formas de trabajo tradicionales que se habían implementado durante años.

En este contexto, en México, posterior a la década de 2010, los procesos de formación en competencias se vincularon como parte del desarrollo de la globalización y se convirtieron en un referente desde la política educativa internacional para cumplir con la demanda de los requerimientos profesionales ligados con el sector productivo.

En este sentido, Trujillo (2014) escribió sobre la introducción del concepto de competencia como modelo para la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos, asociada con la adquisición de saberes de los estudiantes; desde este aspecto, se denota que el estudio por las competencias ha motivado el interés en la investigación para conceptualizar su origen, como lo destacaron Echevarría y De los Reyes (2017) e Incháustegui (2019), que lo analizan para profundizar y generar una base para el desarrollo de los saberes productivos e identificar cómo impacta en la formación escolar, lo cual abrió una discusión en torno a la conceptualización y desarrollo en el ámbito educativo, lo que impactó en los modelos curriculares para la formación de saberes ligados con los procesos de formación educativa, para la vida y de profesionalización en los sectores laborales.

De la misma manera, el trabajo de García et al. (2012) aporta análisis, reflexiones y propuestas orientadas a fortalecer los conocimientos que se han desarrollado en el campo educativo en México en torno a la vinculación de las competencias con la teoría y el diseño curricular, las orientaciones teóricas y la planeación didáctica, las cuales fortalecen el trabajo académico en estos procesos. Este marco internacional y nacional influyó de manera determinante en los diferentes niveles educativos, donde la formación en competencias ha cobrado un sentido y desarrollo propio.

Educación básica

Las competencias, como orientación del trabajo docente, desde que se introdujeron en el mundo educativo llegaron para quedarse. Sin embargo, en materia de estudio o de investigaciones realizadas en el nivel de la educación básica, son pocas y no se comparan con el nivel superior, en el que se concentran un gran número de trabajos realizados.

En resumen, del total de documentos revisados, 63% de publicaciones fueron sobre formación en competencias y resultados de investigaciones, mientras que 36.66% fueron documentos normativos emitidos por alguna autoridad educativa. Es decir que, en el nivel básico, a diferencia de los otros niveles, es en el que hay más documentos normativos emitidos por la autoridad educativa y se establecen lineamientos dirigidos al desarrollo de competencias que van desde la emisión de los planes de estudio para la educación básica en su versión 2011 y 2017, los planes de estudios para la formación normalista, la actualización del magisterio y la evaluación de competencias, que considera la evaluación docente, y la dirigida a los estudiantes del nivel básico.

En este sentido, 10% de los trabajos orientados a la educación básica fueron publicados en libros, 3.33% en capítulos de libros, que en algunos casos implicaban los diferentes niveles educativos; 6.66% fueron trabajos presentados en congresos, siendo trabajos en extenso; 26.66% en artículos de revistas; 16.66% fueron tesis y, finalmente, 36.66% fueron publicaciones normativas. Se destaca que los estudios dirigidos a este nivel son pocos, por lo que el nivel básico es tierra fértil para desarrollar diferentes proyectos de investigación en el área de formación en competencias y recuperar las experiencias acumuladas en el mismo, y que no se han sistematizado.

Por otro lado, los enfoques de los trabajos fueron los siguientes: con 37.5% los estudios fueron cuantitativos, con el mismo porcentaje el enfoque cualitativo y con 18.8% el enfoque mixto. Por lo anterior, se sostiene que las competencias en los últimos 10 años han tomado mucha fuerza en el mundo, y México no se queda atrás. Dentro de su política pública, en los últimos tres sexenios, se han perfilado tanto los planes de estudio de la educación básica y normalista en el enfoque por competencias como en los programas de actualización del magisterio.

En relación con los programas de actualización dirigidos a la formación por competencias en la disciplina, en materia de evaluación del aprendizaje por competencias y el uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), se aprecia que este último elevó su relevancia desde el confinamiento por la pandemia, cuando las clases pasaron de la modalidad presencial a la de distancia virtual sincrónica y asincrónica.

Documentos normativos

La educación en México siempre ha sido un tema de suma importancia. A través de la historia ha ido evolucionando y se ha adaptado a los cambios sociales de corte nacional y los diversos escenarios globales. En las últimas décadas, la política educativa del sistema educativo mexicano ha tratado de estar a la vanguardia y, así, ha considerado los temas de frontera. Dentro de éstos se encuentra el de la formación por competencias, del que se hace un breve recorrido por los documentos normativos que lo abordan, dirigidos a la educación básica, formación de docentes, capacitación y la actualización para el trabajo.

En primer lugar, como antecedente para comprender mejor el periodo revisado con respecto a la formación en competencias, es importante mencionar el Plan Nacional de Desarrollo (PND) del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), con el fin de entender el impacto de su política en los siguientes años, cuando la formación en competencias tomó fuerza, y que se consideraron en el Objetivo 9 de la estrategia 9.2:

> Es impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano (Poder Ejecutivo Federal, 2007, p. 184).

En consonancia, en el Programa Sectorial de Educación (PSE), la formación en competencias es considerada en los objetivos 3, 4 y 5, en los que se abordan, entre otros temas, el empleo de las TIC como apoyo a los estudiantes, ampliando sus competencias para la vida y su inserción a la sociedad del conocimiento (*DOF*, 2007). Debe destacarse que en este se-

xenio se realizó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), para lo cual se adoptó un modelo educativo basado en competencias, como se expresa en su numeral 1.1, que a la letra dice: "Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI" (*DOF*, 2008, p. 6).

Es decir, que queda de manifiesto la formación en competencias, asentadas desde el modelo educativo y el plan de estudios 2011; además, se promovió la actualización y capacitación docente desde el enfoque por competencias, como se establece en el primer inciso del punto 1.2 del PSE, en el que se propone "Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI" (*DOF*, 2008, p. 6). En correspondencia con el PND y el PSE, se publicó el Acuerdo 649, en el que se prioriza la formación en competencias al modificar los planes de estudio de la educación normalista. En este sentido, se afirma:

> Que la Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión, lo que hace necesario llevar a cabo la Reforma Integral de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante (*DOF*, 2012, p. 2).

Como se aprecia, la RIEB también implicó la modificación de los planes de estudio de las escuelas normales en alineación con la reforma de aquéllos de la educación básica. Asimismo, en este periodo sexenal, se elaboró un solo plan de estudios de la educación básica que integró la educación preescolar, primaria y secundaria en un solo documento y en el que se observa un mismo mapa curricular.

Al dar seguimiento a esta idea de formar en competencias, la actualización docente ocupa un lugar muy importante, pues implica capacitar y actualizar al magisterio nacional en este nuevo enfoque que a la fecha

sigue vigente. Es así que, en el Acuerdo 676 publicado en 2013, se establece el apoyo financiero para impulsar todo programa encaminado a fortalecer las competencias profesionales de los diferentes actores que integran el Sistema Educativo Nacional (*DOF*, 2013).

Por otra parte, en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), la formación en competencias busca consolidarse en la educación básica. En el PND, en el punto "III.2 Plan de acción", se observa, en primer lugar, la continuidad de la articulación de los tres niveles que integran la educación básica y, en segundo, la formación en competencias promovidas en el sistema educativo formal y en la capacitación para el trabajo, así como asegurar que haya una relación entre estas dos que facilite la movilidad entre la educación y el sector productivo (Gobierno de la República, 2013).

Adicionalmente y en congruencia con este planteamiento de política nacional, en el PSE se pone de manifiesto, en los puntos 1.3 y 1.4, la mejora de los planes de estudio en el modelo por competencias, además de buscar fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente en la escuela y el alumno, así como asegurar la calidad de la educación que impartan las escuelas normales y, por ende, la competencia académica de sus egresados (SEP, 2013, p. 45).

Posteriormente, en 2018, se publicó el Acuerdo 14/07/18, en el que se actualizaron los planes de estudio y programas de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Dentro de su actualización, se siguen considerando en su marco filosófico de los planes de estudio la formación en competencias, un punto que se aborda desde su marco ideológico:

> El marco filosófico en que se inserta la educación normal permea la definición de su normatividad, finalidades y propósitos educativos, así como las competencias a desarrollar por los docentes en formación para que conduzcan de manera pertinente los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica, en el contexto de la transformación permanente de la sociedad (*DOF*, 2018, p. 24).

En este sentido, es importante resaltar que se establece el desarrollo de las competencias de los futuros docentes para continuar la formación en competencias en la educación básica.

Hasta el cuarto año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), en el PSE, la formación en competencias se dirigió a la capacitación para el trabajo, la certificación de competencias laborales "orientadas al turismo sostenible, al cuidado del medio ambiente y al emprendimiento" (*DOF*, 2020, p. 12) y con esto se "reconoce su conocimiento empírico" (*DOF*, 2020, p. 14). Sin embargo, en la Ley General de Educación (LGE) de dicho sexenio, se siguió considerando el enfoque por competencias. En su capítulo III, De los criterios de la educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), en su quinto criterio, sostiene que:

> Inculcará los conceptos y principios de las ciencias ambientales, el desarrollo sostenible, la prevención y combate a los efectos del cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, el consumo sostenible y la resiliencia; así como la generación de conciencia y la adquisición de los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible, como elementos básicos para el desenvolvimiento armónico e integral de la persona y la sociedad (p. 9).

Llama la atención que en el capítulo V, De los planes y programas de estudio (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 11), en su artículo 24, se establece la articulación de la educación básica con la media superior, cuyos planes de estudio están orientados a la formación por competencias, en especial cuando se habla del desarrollo integral del educando. Además, en cuanto a la formación de docentes, queda claro que se continúa en la línea de las competencias, así está establecido en el capítulo II, Del tipo de Educación Básica, en su artículo 43 fracción III (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 11).

Para cerrar este apartado, cabe mencionar que la formación en competencias ha sido una política que han seguido las últimas tres administraciones. Ante ello, han emitido en cada gestión la normatividad que regula la instrumentación de los planes de estudio por competencias, la formación y capacitación de docentes por competencias, así como la capacitación y certificación para el trabajo por competencias. La relación de la educación con el trabajo inicia desde la educación básica, ya que desde la educación formal se prepara para la vida.

Planes de estudio

El currículum ha sido un medio por el cual el Estado instrumenta parte de las políticas educativas asentadas en su marco ideológico. Cada administración presidencial trata de hacer los ajustes que considera necesarios para lograr la calidad de la educación o, como actualmente se le llama, la "excelencia educativa". Por eso, en los tres últimos periodos presidenciales, se han realizado modificaciones a los planes de estudio, en los que la formación por competencias sigue siendo una de las características que no ha cambiado.

En México, la formación por competencias tiene sus inicios en la reforma de la educación primaria y secundaria de 1993, cuando la formación de los estudiantes se orientó hacia dos situaciones importantes, con el fin de enfrentarse a la vida y para seguir aprendiendo fuera de la educación formal, además de que se buscó que lo aprendido en la escuela tuviera relevancia y, así, se pueda vivir de manera exitosa en esta "sociedad del conocimiento" (SEP, 2017a, p. 100).

Para entender la vida de la formación en competencias por medio de los planes de estudio del periodo revisado, como antecedente se inicia con un breve recorrido hasta antes de la reforma de 2011, con el propósito de comprender mejor el tema. En la educación básica, los ajustes a los planes de estudio siempre han sido una prerrogativa del Estado, establecida en el artículo tercero constitucional. Actualmente, la educación básica comprende los niveles preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, fue en la reforma de los planes de estudios de la educación primaria 2006 cuando comenzó la articulación con la educación secundaria en tres elementos sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (*DOF*, 2009, p. 7). Además de lo anterior, en la reforma de 2009 (*DOF*, 2009, p. 6), estos tres currículos se integran en un solo plan de estudios, lo que se llamó articulación curricular entre los niveles de la educación básica (*DOF*, 2009, p. 1).

En la reforma curricular, se propuso un perfil de egreso común para la educación básica, que recibió el título de "Competencias para la vida" (*DOF*, 2009, p. 4), las cuales abarcan competencias para el "aprendizaje permanente, el manejo de información, para la vida en sociedad, el manejo de situaciones y la convivencia" (*DOF*, 2009, p. 4). En estas cinco

competencias, se enmarcan los rasgos del perfil de egreso que deberá tener el alumno al momento de concluir sus estudios de educación básica. Rasgos que se empiezan a desarrollar desde la primaria y concluyen en la secundaria.

Por otro lado, en la reforma a los planes y programas de estudio de 2011 en la educación básica, quedó de manifiesto el trayecto formativo desde el nivel preescolar, pasando por la primaria y culminando en la educación secundaria. Los campos de formación para la educación básica se establecen desde el primer año de preescolar. El perfil de egreso "Competencias para la vida" (SEP, 2011, p. 38) se integra por "competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de información, el manejo de situaciones, para la convivencia y para la sociedad" (SEP, 2011, p. 38).

En estas cinco competencias se integran los rasgos que cada estudiante tendrá que desarrollar de manera gradual por medio de los "aprendizajes esperados" (SEP, 2011) durante su paso por los tres niveles educativos que integran la educación básica. Por otra parte, en el sexenio de Peña Nieto, las competencias quedaron más que declaradas en todos los niveles educativos, especialmente en la educación básica. Con la reforma a los planes de estudio de 2017, se consolidó la formación por competencias —al menos en un documento formal como es el plan de estudios—.

En el plan de estudios (SEP, 2017a, p. 99), se establece de forma declarada el enfoque por competencias como una forma de seguir esa línea marcada por la UNESCO y se plantea un perfil de egreso de "Competencias para la vida" (SEP, 2017a, p. 99). En este tema, se puntualizan competencias para "el estudio, para la vida y para seguir aprendiendo fuera de la escuela" (SEP, 2017a, p. 100). Nunca se había tenido un currículm tan fuertemente ligado al sector productivo.

En este sentido, los planes de estudio de 2017 consideran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la formación de competencias. Además, el perfil de egreso de la educación básica se organiza en 11 ámbitos, en los que se ubican las materias o asignaturas con sus aprendizajes clave (aprendizajes esperados) que se establecieron para cada nivel, con lo que se pretende conseguir los rasgos del perfil de egreso en cada estudiante. Por lo que, al terminar la educación secundaria, se entiende que es el momento cuando el estudiante deberá estar más cerca del ideal establecido en el perfil de egreso para la educación básica.

Por otro lado, en el sexenio de López Obrador (2018-2024), se siguieron instrumentando los planes de estudio 2011 y 2017. Aún no hay planes y programas de estudio nuevos. Los libros de tercer grado de la educación secundaria siguen orientados a los planes de estudio 2011, lo que implica sostener que no se alcanzaron a instrumentar los planes de estudio "Aprendizajes clave" 2017 en su totalidad, por lo que permean dos planes de estudio vigentes en este momento.

En otro tenor, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se encontraba en el proceso de construcción de sus planes de estudio; sin embargo, en la Ley General de Educación, aprobada el 30 de septiembre de 2019, se seguía hablando de competencias (*DOF*, 2019a, pp. 5-7). Habría que decir también que en el documento La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas (SEP, 2019a), se sostiene que:

> La educación así concebida debe ser para toda la vida, porque una vez concluido el ciclo escolar formal hasta la incorporación a la vida útil, desde la NEM se ofrecerá para todas las edades conclusión de estudios, actualización, profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento y la certificación de competencias para las nuevas formas de producción y de servicios (p. 3).

Es decir que, aunque en el sexenio de López Obrador, si bien el concepto "competencias" no fue recurrente en el discurso educativo, en el nuevo modelo educativo las competencias siguen, sobre todo, en esa relación del sistema productivo y de servicios con la educación.

Adicionalmente, en el anexo al Acuerdo 33/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del programa Fortalecimiento a la excelencia educativa para el ejercicio fiscal 2020, se habla del "fortalecimiento académico, como el conjunto de acciones dirigidas al personal docente y directivo con el objetivo de brindarles herramientas para el desarrollo de competencias" (*DOF*, 2019b, p. 9).

Esto se refuerza cuando en el mismo documento se menciona la educación para la vida, término referido en otros sexenios. En dicho documento, se establece que es necesario "movilizar los conocimientos aprendidos a situaciones concretas fuera de la institución educativa, privilegiar el dominio de estrategias de búsqueda y de procesamiento de información, pensamiento crítico y competencias básicas para el apren-

dizaje, necesarias para aprender a aprender" (*DOF*, 2019b, p. 133). Como se aprecia, esto no es nada diferente a lo planteado en los sexenios que se mencionaron con antelación, en especial cuando se habla de "aprendizajes para la vida".

Finalmente, cabe decir que la formación en competencias en la educación básica ha sido una línea que se ha perseguido desde la reforma de 1993 (planes de estudio de la educación primaria y secundaria), y que, al paso de los sexenios, se han consolidado poco a poco por medio de las adecuaciones y reformas curriculares. Queda de manifiesto que en el plan 2017 se ha trabajado más por competencias y que ha sido en el que la ideología presidencial se ha alineado con mayor frecuencia a las orientaciones políticas de los diferentes organismos internacionales y del sector productivo.

En el sexenio del presidente López Obrador también se tuvo esta orientación política de la formación en competencias en sus planes de estudio para la educación básica, en la formación de docentes y en la capacitación para el trabajo.

Investigaciones sobre formación en competencias

Formación docente

La formación y actualización docente es de suma importancia para lograr los propósitos educativos planteados en la política de cada sexenio y en los planes de estudio. No por nada, la formación docente para los niveles preescolar, primaria y secundaria son una prerrogativa del Estado a través de las escuelas normales públicas y privadas. Ante ello, Gómez (2018) sostiene que "la formación inicial que recibe un docente es en realidad el punto de partida para ser competente frente a los nuevos desafíos que se dan en un mundo cambiante" (p. 84).

Sin embargo, actualmente, en las diferentes instituciones educativas, en particular en el nivel secundaria, no sólo hay docentes egresados de escuelas normales, sino profesionales egresados de universidades que son especialistas en diferentes áreas y disciplinas del conocimiento con cierta relación a las materias o asignaturas que se imparten en dicho nivel.

En el caso de la educación primaria, si bien hay docentes de escuelas normales, también se han logrado insertar profesores egresados de di-

ferentes carreras en educación de distintas instituciones de educación superior (IES) que, con el paso del tiempo, se han ido formando mediante las capacitaciones y la experiencia del trabajo cotidiano que han acumulado. En este escenario, la formación, capacitación y actualización docente resulta fundamental.

En ese sentido, Osorio (2018) menciona que la formación inicial y continua del profesorado les permite desempeñarse con calidad. Madrigal y Solís (2015) reafirman esta idea, pero centrada en la habilidad de planificación y sobre todo para atender grupos multigrado. Además, Díaz (2012) señala en este tema que "la planeación de aula es un instrumento o una herramienta (…) que organiza (…) que guía (…) que orienta (…) para FACILITAR (…) el trabajo (…) y la labor diaria" (p. 229). Por lo tanto, saber planear es muy importante y para ello se requiere conocimiento e imaginación. Es decir, que un docente debe poseer una habilidad para planear y desde ahí desarrollar las competencias en sus estudiantes.

Dentro de esta capacidad de planear, considerar el uso de herramientas tecnológicas es fundamental. Pérez (2015) observó que las TIC son un medio por el cual se pueden desarrollar diferentes habilidades y destrezas en los docentes y en los estudiantes. Para ello, el modelo *b-learning* es una forma de atender a los docentes en el desarrollo de sus competencias tecnológicas, didácticas, etc.

Por lo anterior, la capacitación y actualización docente es muy importante, no sólo en temas disciplinares, sino también transversales como el dominio de las TIC. Alcántar, Déniz y de Oca (2015, p. 6) mencionan que los docentes que se capacitan de manera permanente mejoran sus habilidades, en este sentido, la práctica les facilita el dominio de aplicaciones que poco a poco van utilizando en su práctica docente. Martínez (2012) reafirma esta idea al resaltar la importancia de fortalecer el trayecto profesional de cada docente y, ante ello, asegura que es de suma relevancia que se consideren temas del orden disciplinar y pedagógico.

Así, la capacitación docente debe ser permanente y continua. La sociedad evoluciona y la educación no puede quedarse al margen de sus necesidades ni de los progresos científicos. Por ejemplo, Domínguez (2013) comenta que en un estudio que realizó en el área de matemáticas y ciencias (física, química y biología), las TIC son las competencias más débiles en los docentes, tanto en el dominio de herramientas de la web 2.0 como en la construcción y manejo de bases de datos y el uso de dife-

rentes plataformas tecnológicas, lo que puede traer como consecuencia su poco uso en el aula y, por ende, que no se desarrolle esta competencia en los estudiantes; por lo tanto, contar con un programa de formación docente, permanente y situado permitirá el mejor desarrollo de competencias y un mejor impacto en sus estudiantes.

Otro ejemplo de este planteamiento es el trabajo de Hall (2021), quien implementó un programa de formación educativa en profesores de educación física cuyo fin era aumentar la actividad física moderada en docentes de esta área; como resultado, obtuvo un aumento de esta actividad de 36.6 a 61.2%. Dentro de esta formación que recibe el docente es muy importante que desarrolle la capacidad de crear ambientes que motiven el aprendizaje. A este clima Hall (2021) le llama "creación de un clima pedagógico en la clase" (p. 192). En complemento a esta propuesta, Segovia (2017) habla de la importancia de propiciar ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo de competencias en el estudiante, por lo que es fundamental el ambiente de aprendizaje creado desde la habilidad pedagógica del docente.

Una muestra de generar un ambiente de aprendizaje es cuando se utiliza como estrategia el trabajo cooperativo. Santillana (2019) comparte su experiencia en el uso del aprendizaje cooperativo en la formación de las competencias docentes del nivel preescolar, un análisis de caso que permitió visualizar la movilización de saberes a partir del trabajo en pequeños grupos heterogéneos, en los que cada estudiante "mejora su aprendizaje y el de los demás" (p. 321).

Por otro lado, esta formación en competencias ha llevado a que temas como la educación emocional sea considerada una necesidad pragmática para las nuevas generaciones. Ante esto, hay materias que por su naturaleza permiten esta tarea, además de ser una competencia transversal que debe ser desarrollada en todas las asignaturas del currículum de educación básica. Por ejemplo, Morales y Chacón (2018), en un estudio que realizaron con docentes en formación en artes, mencionan que estas asignaturas coadyuvan al desarrollo de competencias transversales como las "prácticas productivas, expresivo-creativas y reflexivo cultural" (p. 543).

Por añadidura, ante el reto de la formación en competencias de los estudiantes de nivel básico, la formación de los docentes es un aspecto que se debe cuidar, pues tienen que ser formados desde el modelo educa-

tivo y curricular que instrumentarán en su ejercicio docente, detonando en ellos las competencias transversales, disciplinares y pedagógicas del tiempo en el que se esté.

Competencias en los estudiantes

El trabajo escolar en los tres niveles que integran la educación básica siempre será un objeto de estudio muy interesante. Sus modelos educativos y curriculares han cambiado y, en este sentido, también los roles de los principales actores: el docente y el estudiante. Ante este reto, la metodología de trabajo también ha evolucionado con la finalidad de responder a las necesidades de los estudiantes en cada tiempo y contexto. Una propuesta de trabajo sugerida por García et al. (2020) para el desarrollo de competencias es el aprendizaje basado en proyectos colaborativos, en el que se debe sustraer un problema desde la realidad social del estudiante, con el fin de que éste pueda trabajar en conjunto y desarrollar sus competencias.

Este desarrollo social debe partir desde la individualidad, por lo que Barraza (2016) menciona que "el enfoque por competencias sigue buscando que el alumno construya su propio conocimiento, que lo haga de manera práctica, apoyado en situaciones reales que encuentre en su vida diaria" (p. 43). Esta ubicación del aprendizaje en una situación real es uno de los grandes retos del docente, ya que no es fácil situar los aprendizajes esperados y los contenidos disciplinares en el terreno de lo que viven diariamente los estudiantes.

En cuanto a la formación por competencias, el desarrollo de contenidos es un tema que merece una atención especial ya que, al paso del tiempo, se han ido desarrollando estrategias acordes con la disciplina. Solar et al. (2014) señalan que "en el desarrollo de la competencia matemática es fundamental considerar tres aspectos, el conocimiento de la disciplina (cognitiva), la disposición (afectiva) y la tendencia a la acción (persistencia, continuidad, dedicación)" (p. 41). Pero, además, agregan otro aspecto destacable: "la competencia se debe convertir en el eje articulador del currículum, la formación de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes" (p. 42).

Otro ejemplo de esto es el trabajo en el desarrollo de las competencias tecnológicas, que revisan García, Figueroa y Esquivel (2015), sobre

todo en relación con la creación de un ambiente de aprendizaje. Estos investigadores consideran que la inserción de las tecnologías debe ser por medio de "ambientes tecnológicos de aprendizaje" (p. 7), los cuales "permiten a los alumnos y docentes crear, compartir información e interactuar en línea fortaleciendo el aprendizaje" (Regalado, 2013, p. 27), ya que no sólo se desarrolla el aprendizaje esperado, sino el uso de las TIC, la interacción entre los estudiantes e incluso el propio profesor genera nuevo conocimiento que le permite realimentar su saber didáctico.

En este tenor, dichos ambientes deben ser holísticos y transversales; es decir, no sólo se tienen que crear ambientes unidireccionales debido a la tesitura de la asignatura o materia, sino que, aprovechando el abordaje de cualquier tema, debe ser la oportunidad para situarla en la vida cotidiana y desarrollar todas las competencias posibles como la ortografía, la redacción, la lectura, el pensamiento crítico y el dominio de la tecnología, la capacidad de actuar como ser incluyente, solidario, tolerante, igualitario, equitativo y comprensivo en todo momento, es decir, un ser integral.

Lo anterior lleva a pensar que la formación en competencias debe ser una formación de calidad que permita al estudiante resolver problemas de la vida cotidiana (personal, familiar, social y laboral). Ante ello, Mederos (2016) sostiene que:

> La formación en competencias para la vida debe iniciar en la satisfacción de necesidades básicas, de contar con una educación de calidad, donde se privilegie la equidad, igualdad y la justicia, donde las TIC estén presentes, donde se integren lo cognitivo y lo afectivo emocional (p. 142).

Finalmente, es importante resaltar que la formación en competencias ha sido un modelo que ha cambiado la forma de ver la educación. Al inicio, era risible sólo pensar que las emociones pudieran ser competencias desarrollables y que el pensamiento crítico y el humanismo fueran una competencia; sin embargo, esta adaptación ha permitido responder al mundo laboral y pragmático, así como a no dejar de lado el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que ha llevado al ser humano en esa búsqueda de formarse a sí mismo como lo que es, una forma de resistencia a esa colonización del pensamiento y domesticación que día con día se da en el mundo laboral, diseñando "pedagogías del amor" (Berumen,

Arredondo y Ramírez, 2016, p. 502) y volviendo realidad "la escuela como promesa de cualificación humana" (p. 502).

Si bien la producción encontrada en este nivel educativo se centra en los documentos de carácter normativo, se identifican algunos trabajos de investigación emergentes que muestran una preocupación de los investigadores por atender la formación de competencias en el nivel.

Educación media superior

Antecedentes

En México, el desarrollo del enfoque por competencias se desarrolló de forma paulatina, comenzó por la educación básica y prosiguió con la educación media superior. Con este fin, se implementó la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en la que se estableció la formación de competencias en docentes y directivos por medio del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems) y el Programa de Formación de Directores (Profordir), respectivamente; en el caso de los jóvenes, se creó el Marco Curricular Común (MCC), el cual estableció el perfil genérico de competencias para los subsistemas de educación media superior.

Por medio de estos elementos formativos, el enfoque por competencias cobró vida, en el que los estudiantes se consideraron sujetos activos con el desarrollo de competencias (genéricas, disciplinares y profesionales) que se implementaron en los planes educativos de todo el país, lo cual garantizaba la formación de competencias en los jóvenes (SEP, 2017b). En cuanto a la formación de los docentes y directivos, se inició el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (Certidems), que tenía el objetivo de acreditar el desarrollo de competencias una vez concluido el Profordems y el Profordir, lo cual dio paso a que las instituciones de educación media superior consolidaran el enfoque por competencias y se integraran al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), entidad que aglutina a todos los subsistemas como un solo sistema de educación media superior (Tejeda, 2014). Para generar estas acciones, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó diferentes acuerdos secretariales (442, 444, 445, 480, 484 y 488) que establecieron un marco normativo

para el desarrollo de la formación por competencias en la educación media superior en México, respaldado por el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

Asimismo, el Poder Ejecutivo Federal (2007) estableció en el eje 3: Igualdad de oportunidades, del objetivo 13, "fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias" (p. 193), puntualizando en la estrategia 13.1: "impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior" (p. 194). En consonancia, la Cámara de Diputados de la LX legislatura (2007), en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, objetivos, indicadores y metas, publicó en el objetivo 4:

> Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. Escuelas que realizan actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas y prevención de conductas de riesgo en educación media superior (p. 75).

Así, se concretó un marco de pertinencia en las políticas educativas del país, con un respaldo jurídico y legal que influyó para que el gobierno federal recibiera financiamiento y préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Tejeda, 2014). Además, con estos recursos se logró un respaldo económico importante para articular e implementar la RIEMS. Por su parte, Huchim (2013) relata el cambio radical desde su experiencia en el subsistema de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DEGETI) e indica que los docentes y directivos se preocuparon por adoptar el enfoque por competencias que implicaba la generación de un nuevo paradigma en las tareas educativas.

Lo anterior generó que los procesos de transición fueran complejos por la diversidad de subsistemas y las dinámicas diferenciadas dentro de la educación media superior. Con esta heterogeneidad, la RIEMS desarrolló por lo menos siete generaciones de profesores en este esquema de formación por competencias, lo cual hace referencia a que el enfoque no fuera un tema nuevo, el cual sigue en boga en el ámbito académico de la educación media superior.

Políticas de formación en competencias

La RIEMS, a más de una década de su implementación, ha sido el sustento para que el enfoque por competencias se convierta en el proceso de formación más sólido en la educación media superior, lo cual fue posible a través de préstamos financieros y políticas educativas implementadas en México, como se ha puntualizado en apartados anteriores. Un ejemplo de esto es el Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (Proforhcom) que se ejecutó desde 2005 en tres fases: fase I de 2005 a 2009 (préstamo 1579/OC-ME), fase II de 2010 a 2013 (préstamo 2167/OC-ME) y fase III de 2014 a 2020 (préstamo 3136/OC-ME), lo que delineó una política de formación muy clara en el primer tercio del siglo XXI (SEP, 2020b).

Es por ello que el PND 2013-2018 continuó con las políticas establecidas en el PND 2007-2012, en el que se hizo énfasis en la creación de un Servicio Profesional Docente, publicado por el Gobierno de la República (2013), el cual definió en el Eje VI, objetivos, estrategias y líneas de acción, la estrategia 3.1.1: "establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico" (p. 123) para la educación media superior.

En consecuencia, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se publicó el objetivo 2, para el fortalecimiento del enfoque por competencias en los estudiantes, bajo la estrategia 2.1.2, que busca "definir niveles de desempeño de las competencias para la vida y el trabajo en todos los grados, niveles y modalidades de la educación media superior" (p. 49). En este documento, se enfatizó en la estrategia 2.1.3, "promover la certificación de competencias relevantes que desarrollan los jóvenes en el tipo medio superior" (p. 49), la cual desarrolló un tema de política y normatividad educativa en la estrategia 2.2, "consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato, universalizar el Marco Curricular Común y fortalecer la profesionalización docente y directiva" (p. 49).

Esto dio pie a la instrumentación de la estrategia 2.2.8, "diseñar e impulsar esquemas de formación continua para profesores de educación media superior, congruentes con la Ley General del Servicio Profesional Docente" (p. 49). Lo anterior derivó en la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, en 2013, que respaldó la nueva normati-

vidad instaurada como un proceso de reclutamiento, formación y evaluación, lo que dio como resultado que los docentes estuvieran más preocupados por la evaluación que por la formación continua de su labor académica. Esto influyó de tal manera que algunos profesores optaron por retirarse de la actividad docente, lo que generó una serie de jubilaciones anticipadas. El proceso de capacitación docente se desarrolló por medio de convocatorias emitidas por las IES, que ofertaban diferentes temáticas de acuerdo con las necesidades de formación académica y disciplinar en modalidades en línea y presencial.

En 2017, el gobierno federal realizó foros de consulta para desarrollar una nueva reforma educativa, con la que se buscaba capacitar a los docentes en competencias y habilidades pedagógicas. Posteriormente surgió el denominado Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria, un año antes del cierre del sexenio 2013-2018, con el objetivo de concebir a la educación como potenciadora del desarrollo personal y social, un elemento que se subrayó para generar modificaciones a los planes de estudio de educación media superior (SEP, 2018). Por otro lado, al comenzar el nuevo sexenio, el gobierno de México (2019) publicó:

> Garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la mal llamada Reforma Educativa. La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de dignificar los centros escolares y el Ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional se encuentran en un proceso de diálogo para construir un nuevo marco legal para la enseñanza (p. 50).

En este contexto, la nueva administración federal se propuso en 2019 desaparecer el Servicio Profesional Docente y los procesos de evaluación que se desarrollaron de forma punitiva en años anteriores, lo que dio pie al establecimiento del Programa Sectorial de Educación (SEP, 2019c), cuyo objetivo prioritario 3 revaloriza a los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio, y agrega que

> en las reformas educativas anteriores no se consideró prioritaria la formación, capacitación y el desarrollo profesional de las maestras y maestros de educación básica y media superior para hacer frente a los retos derivados

> de las políticas vigentes, las prácticas educativas emergentes y de los cambios sociales (SEP, 2019c, p. 25).

Por lo anterior, se regeneraron procesos formativos para que fueran equitativos en el desarrollo de habilidades docentes y que las políticas, así como la normatividad, no se tomaran como un instrumento coercitivo, sino como sinónimo de certeza para el desarrollo de las actividades docentes; por lo cual, los procesos de ingreso se modificaron a fin de transparentarse y generarar aspectos formativos, con el objetivo de brindar a los docentes elementos transcendentes para su labor en las aulas.

Programas de formación docente

Los programas de formación en competencias dirigidos a docentes han sido una constante en cada administración federal. Desde los antecedentes de la RIEMS se ha delineado una política clara para generar procesos de formación en competencias y habilidades docentes. En el sexenio de Enrique Peña Nieto, se generó una reforma constitucional en 2013, con la que se transformaron los programas de formación en el desarrollo de las competencias del Marco Curricular Común (MCC) iniciado en 2009. En este contexto, el gobierno federal, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, revisó y actualizó el currículum, identificando los contenidos primordiales para lograr los aprendizajes, lo cual derivó en cambios para definir los aprendizajes clave por área disciplinar, incorporando un eje curricular llamado transversalidad (SEP, 2018).

Gallardo (2019) indica que dichos cambios curriculares señalaron un trabajo de desarrollo en competencias para los docentes de forma imperativa: "se establecieron una serie de tareas, productos y atributos para verificar el logro no sólo de éstas, sino la aplicación de las competencias docentes" (p. 7), por lo que los profesores tuvieron primero que desarrollar su propia competencia y, posteriormente, implementar su labor en las aulas para generar las competencias genéricas modificadas del MCC en los estudiantes. Para el logro de este proceso, se capacitaron en diferentes áreas con el fin de formar las habilidades socioemocionales en el Nuevo Modelo Educativo del sexenio 2013-2018.

En 2019, al incio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se implementó una reforma para la educación media superior denominada

la Nueva Escuela Mexicana. El primer paso para su desarrollo fue la definición de los perfiles del personal profesional dedicado al nivel educativo, realizada a través de una consulta que implementó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP, 2019b), cuyos resultados dieron la pauta para crear la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm), que inició sus labores con la publicación de los perfiles profesionales y los requisitos necesarios que deberían cumplirse para la admisión al servicio público educativo (SEP, 2020a). A partir de la implementación de una nueva normatividad publicada por el Usicamm para la formación y capacitación docente de nivel medio superior, se impartieron talleres de inducción regional a las autoridades educativas de dicho nivel, considerando como objetivo principal la capacitación docente y de directivos por medio de programas de formación.

En 2021, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) encabezó el desarrollo de los programas de formación para docentes y directivos, de los que planeaban su ejecución a mediano plazo, con una ruta de avance anual para establecer un nuevo concepto denominado Intervenciones Formativas (IF), que se implementa en todos los subsistemas a partir de 2021 y hasta 2026.

Las IF tienen como objetivo problematizar la práctica educativa para realizar cambios en los propósitos, contenidos y recursos de los planteles educativos. En el caso específico del proceso de formación docente, se prevé fortalecer la comunicación con los estudiantes, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, así como la profundización en los contenidos para la movilización de saberes y conocimientos (Mejoredu, 2021a).

Esta propuesta formativa se había considerado antes de la llegada de la pandemia por COVID-19, que retrasó un año (durante 2020) la implementación de las IF, por lo cual se previó incorporar en los planteles educativos que tuvieron que migrar a la virtualidad (Mejoredu, 2021a). En el caso del personal directivo, el desarrollo de las IF hace alusión a la generación de competencias para la práctica de liderazgos contextualizados a los planteles escolares, con una práctica centrada en la gestión y el trabajo colaborativo, así como la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación que las condiciones de la pandemia por COVID-19 generaron en la vida escolar (Mejoredu, 2021b).

En este sentido, se vislumbró un cambio de paradigma para la formación del personal docente y directivo durante el pasado periodo sexenal, encabezado por elementos de gestión y desarrollo de competencias acorde con los contextos institucionales, lo cual representó un reto debido a la diversidad que se presenta en cada rincón del país, lo que conlleva a la generación de estrategias de implementación en función de la dinámica de las instituciones, así como la gestión de recursos humanos y financieros.

Formación en competencias

En la generación de las políticas educativas en el nivel medio superior, que han derivado en la creación de programas de formación en el enfoque por competencias, se observa que se ha trabajado sobre el tema y los docentes han estado muy activos en el desarrollo de las investigaciones acerca de la generación de las competencias a lo largo de más de una década del siglo XXI. Desde la implementación de la RIEMS, se establecieron procesos de reflexión acerca de los enfoques por competencias, a la luz de un cambio de paradigma en el campo educativo, en el que se aprecia una serie de estudios, investigaciones, así como publicaciones, en las que se identifica el desarrollo de la formación desde las competencias y sus derivaciones en las instituciones de educación media superior.

Entre los ejemplos de este panorama, se encuentra el trabajo de García (2015), quien publicó un análisis de los programas del Plan 06 por competencias desde la mirada de la práctica docente en la Preparatoria Regional Emiliano Zapata, en Puebla, en el cual establecía que se había generado un trabajo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias del perfil del profesorado, que es el marco primordial que desarrolla el MCC en la RIEMS. Indicaba que los docentes estaban desarrollando el marco de competencias desde su práctica educativa dentro de las aulas; desde grupos colegiados en temas de evaluación y formación en valores, este enfoque permeó de tal forma que se comenzó a trabajar también desde la perspectiva disciplinar en las áreas de conocimiento en los bachilleratos del país.

Por ello, Vela (2015) planteó un estudio de caso en el Instituto Politécnico Nacional referente al desarrollo del enfoque por competencias en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en el cual se esboza que en las reformas y políticas que llevaron a cabo a fin de generar enfoque por

competencias, se crearían espacios de reflexión para los procesos didácticos desde las áreas del conocimiento. Esta concepción de experiencias se reflejó en otros rubros, como la habilitación de competencias en el área de las tecnologías de la comunicación y la información, lo que permeó de manera importante para articular nuevas competencias docentes a partir de este enfoque. Díaz, Chávez y Becerril (2015) también relataron estas experiencias en un trabajo de investigación presentado en el Congreso Internacional de Educación, indicando que las competencias digitales eran de las nuevas experiencias a las que los docentes se estaban enfrentando para el desarrollo de su práctica educativa con los estudiantes en los planteles de educación media superior.

Asimismo, Solís (2015) escribió que no sólo las competencias docentes estaban en desarrollo, sino también las competencias genéricas en los estudiantes, lo que explicó desde su experiencia en los bachilleratos tecnológicos. El autor trabajó un proceso de diagnóstico en el que analizaba el ingreso y la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias genéricas del MCC, situación que Lara y Gómez (2015) investigaron en relación con las competencias genéricas basadas en la participación con responsabilidad social, al analizar su progreso en los jóvenes y poniendo en claro que estas competencias implicaban situaciones de aprendizaje sobre áreas de conocimiento específico, así como el desarrollo de competencias actitudinales.

Estas investigaciones denotan que los propios docentes son los que están generando los estados del conocimiento de la formación en competencias, desde la identificación, análisis, aplicación hasta la evaluación del enfoque. Esto se refleja en una investigación de Paredes, Paredes y Espinosa (2015), quienes estudiaron el uso de la realidad aumentada para el desarrollo de competencias disciplinares en el aula; este trabajo anticipaba que el desarrollo de las competencias y la formación también estaba ligado con las habilidades de las tecnologías, lo que hoy se vislumbra de manera clara.

En este contexto, además de evidencias, la formación en competencias desde los docentes y los estudiantes, como se ha mencionado, se ha reflejado en investigadores de los subsistemas de educación superior que han publicado acerca del diseño de instrumentos para evaluar el proceso de formación en competencias. Un estudio sobre la experiencia en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) plantel 11, en el

Estado de México, publicado por Zepeda (2016), expresa el diseño de un instrumento de evaluación para determinar el desempeño docente por competencias. Dichas experiencias se reflejaron asimismo en distintos planteles del país; por ejemplo, en la investigación de Vergara y Valenzuela (2016), que desarrollaron procesos de evaluación de las competencias docentes en un bachillerato (sector privado) en el estado de Puebla.

Como se observa, en el MCC del perfil genérico de los estudiantes de educación media superior, una de las competencias a desarrollar es la comprensión de otros idiomas (principalmente el inglés). Los profesores de esta área también han realizado investigaciones respecto a cómo han avanzado con diferentes técnicas para la generación de esta competencia. Un ejemplo de esta situación es el estudio de caso de Martínez (2017), quien publicó una tesis doctoral en la Universidad Veracruzana acerca de las estrategias de lectura mediadas por multimedia en el desarrollo de la competencia lectora en inglés de los estudiantes.

Los docentes se han diversificado a partir de su formación en las competencias porque están desarrollando aportes no sólo de los estados del conocimiento de sus experiencias en la implementación del enfoque, sino también del desarrollo de estrategias y técnicas para que las competencias se implementen en las aulas. Un ejemplo en este sentido es la investigación de Velarde (2017) en relación con el uso del *chat* para el fomento de competencias genéricas en estudiantes de nivel medio superior, la cual se centra en el fomento de las competencias genéricas relacionadas con el trabajo colaborativo, la adaptabilidad, habilidades comunicativas y el manejo de tecnologías. Estas estrategias reflejan la formación de habilidades que se incluyen en las competencias genéricas 4, 6 y 8, y se establecen en el Acuerdo Secretarial 444 de la RIEMS.

Lo anterior muestra que se ha adquirido experiencia en el uso de las TIC, que se implementan con estudiantes en el aula para fortalecer su perfil. En este aspecto, Novelo (2017) indica que su uso en el desarrollo de competencias genéricas en docentes ha sido un parteaguas para la formación de los profesores, lo que ha permitido que se fortalezcan las prácticas del docente mediante capacitaciones en línea para el logro de las metas planteadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior. A raíz de estos elementos formativos, los profesores han generado sus propias propuestas para elevar la práctica educativa. En este sentido, Trujillo (2018) menciona en un estudio de caso de la Benemérita Uni-

versidad Autónoma de Puebla las propuestas didácticas para mejorar la expresión escrita, en las que previamente se efectuó una revisión de las competencias genéricas de los estudiantes. Así, se observa que los docentes han generado una serie de proposiciones de mejora no sólo para seguir aspectos formativos, sino también aportaciones pedagógicas a la instrumentación del enfoque.

Un elemento clave de la formación por competencias es el desarrollo de perfiles estudiantiles activos y reflexivos, considerados como una competencia genérica en el MCC; desde dichos elementos, Contreras (2019) señala que los docentes han desarrollado procesos del pensamiento crítico en los estudiantes. Asimismo, Martínez (2020) publicó un diagnóstico de la competencia pensamiento crítico que presentan estudiantes en un estudio de caso de la zona 083 Tepeaca del estado de Puebla en la asignatura de Biología.

Lo anterior revela que los docentes han incursionado en todos los aspectos de la formación en competencias desde la visión disciplinar, didáctica-pedagógica y el desarrollo actitudinal, al considerar que las instituciones de educación media superior no tienen recursos para el financiamiento de las investigaciones realizadas por los profesores. Las publicaciones sobre los casos y experiencias del enfoque por competencias en este nivel siguen desluciendo las implementaciones de las políticas educativas de las últimas tres administraciones federales en el país, lo que indica que se ha generado un cambio de paradigma desde dicho enfoque, trascendiendo como un proceso que aún sigue en boga en México.

Educación superior y posgrado

En este apartado se desarrollan las categorías y subcategorías respecto a la Formación en competencias del nivel superior y el posgrado.

Perfil docente

En la categoría Perfil docente se agrupan tres subcategorías: 1) competencias para la práctica docente, 2) competencias interpersonales y 3) competencias en diferentes modalidades: mixta, a distancia, abierta, virtual, digital y semiescolarizada, cuyos estudios siguen una metodo-

logía cualitativa, cuantitativa y mixta, siendo esta última la ruta menos elegida para llevar a cabo estudios en torno a las subcategorías ya mencionadas.

Competencias para la práctica docente

De acuerdo con la primera subcategoría, competencias para la práctica docente, los estudios se inclinan a identificar las competencias que poseen los docentes a fin de impartir sus asignaturas en los programas educativos. Los instrumentos que se utilizan para el análisis de la información están basados en metodologías, modelos integradores universitarios (buenas prácticas docentes, enfoque educativo basado en competencias), propuestas por expertos y organismos internacionales, como Díaz Barriga, Coll, Tobón y la UNESCO, entre otros. Los estudios analizan categorías retomadas por las tendencias de la segunda década del siglo XXI, las cuales tienen que ver con elementos pedagógicos, metodológicos y de evaluación.

Los estudios de Rojas (2014), Padilla (2013), Silva (2018), Jiménez (2017), García y Sánchez (2016), González (2011), Garay (2021), Zaragoza y Gutiérrez (2019), Aparicio, Rodríguez y Beltrán (2015) y Acosta, Cortés y León (2018) parten de un análisis contextual educativo y político para identificar las tendencias y describirlas. El análisis contextual tiende a identificar las estrategias de enseñanza, competencias profesionales, elementos pedagógicos, elementos tecnológicos, desempeño profesional y competencias docentes, con el fin de identificar las áreas de oportunidad para proponer una metodología de formación y actualización docente. En su mayoría, los estudios hacen una propuesta basada en la formación docente y en competencias profesionales que corresponden a una educación de calidad. Como lo indican Acosta, Cortés y León (2018), el docente requiere de un compromiso mayor hacia su formación, cuyos elementos tengan que ver con recursos cognitivos, habilidades del pensamiento, destrezas y valores para reflexionar sobre lo que aprende, cómo lo aprende y de qué forma se desempeña de manera contextuada, con el objetivo de poner en acción sus conocimientos en su práctica cotidiana.

Asimismo, la formación docente implica que los mismos profesores incluyan elementos que impacten en las tendencias actuales, como el uso

de las tecnologías y herramientas digitales (Zaragoza y Gutiérrez, 2019), por lo que su práctica docente se acompaña de una evaluación y retroalimentación que impacten en su formación y compromiso para asegurar una educación de calidad. En el trabajo de Juárez (2015), se describen los criterios que integran las buenas prácticas docentes con el fin de establecer mecanismos de calidad en torno a la elaboración de políticas. Sin duda, una formación en competencias está basada en elementos de aprendizaje constructivistas, colaborativos y autodirigidos para solucionar problemas, producir e innovar en tecnología (Turcio y Palacios, 2015).

Competencias interpersonales

Respecto a la segunda subcategoría, competencias interpersonales, no se obtuvo un gran número de estudios; sin embargo, estas investigaciones fomentan la importancia de la competencia comunicativa como una herramienta fundamental y transformadora que facilita un ambiente de enseñanza y aprendizaje. Según Gracia et al. (2020), el desarrollo de la competencia comunicativa favorece el pensamiento crítico tanto en la formación del estudiante como en su posterior desempeño profesional, por ello la importancia de esta competencia en la formación de futuros profesionales. De la misma manera, la relación entre estudiante y docente debe facilitar la comunicación y el diálogo. Los cambios en las estrategias de enseñanza indican que la formación y el desarrollo profesional de los estudiantes deben estar marcadas en procesos formativos basados en nuevas estrategias metodológicas (Reyes, 2014).

Competencias en diferentes modalidades (mixta, a distancia, abierta, virtual, digital y semiescolarizada)

Sin duda, en un ambiente educativo superior, los docentes desarrollan competencias para sus funciones pedagógicas dentro y fuera del aula, con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes y a los diferentes contextos educativos. Esta tercera subcategoría, competencias en diferentes modalidades (mixta, a distancia, abierta, virtual, digital y semiescolarizada), se centra en identificar, diagnosticar, describir, valorar, evaluar y categorizar las competencias desarrolladas por los docentes en diferentes ambientes de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, un gran

número de investigaciones están inclinadas en el estudio de las competencias digitales o en las TIC que los profesores desarrollan durante su formación o práctica pedagógica. Sin duda, el tema actual es el desarrollo de competencias docentes para el uso de herramientas digitales.

Los objetivos de los estudios hallados, bajo esta tercera subcategoría, se enfocan en dos vertientes: 1) identificar o analizar las competencias de los asesores, tutores o docentes durante su formación en ciertas capacitaciones o cursos que reciben durante su labor y proponer estrategias para desarrollar competencias a partir de estándares de una educación de calidad o un enfoque por competencias en diferentes modalidades educativas y 2) identificar o analizar las competencias que los docentes poseen durante su labor pedagógica en las diferentes modalidades educativas, igualmente, a partir de estándares nacionales o internacionales.

La importancia de desarrollar competencias docentes no se limita a las áreas pedagógica y tecnológica, sino que se consideran otros elementos inminentes para ofrecer una educación de calidad. Se tienen las aportaciones de Chávez (2020) y Pérez (2021), cuyos trabajos y conclusiones hacen referencia a la dimensión humanista y social. Aludiendo a Chávez (2020), la educación debe poner atención a la diversidad para crear condiciones mínimas y, así, desarrollar una educación desde la perspectiva de la realidad humana, individual y social de los estudiantes, ya que la inclusión educativa se vincula con los procesos que se orientan hacia la formación integral de las personas en diferentes dimensiones (humana, ética, moral, social y cultural) en su contexto.

Es inevitable mencionar que la mayoría de los trabajos encontrados para esta tercera subcategoría parte de una supuesta falta de competencias en los docentes, asesores o tutores para dirigir su curso en las diferentes modalidades educativas. Arellano, Torres y Zorrilla (2019) mencionan que, a pesar de los cambios durante los últimos años, el contexto ha favorecido para mirar hacia la innovación pedagógica en las instituciones educativas. Asimismo, otra situación emerge cuando se habla de los conocimientos que tienen los docentes acerca del uso de las TIC. Ellos las utilizan poco o no usan las herramientas digitales. En su mayoría, se destaca que las causas más frecuentes son por la falta de una formación o por la concepción negativa hacia su uso (Arellano, Torres y Zorrilla, 2019). Sin duda, ante la emergencia sanitaria suscitada por la pandemia de COVID-19, los docentes, tutores y asesores están orillados a formarse

bajo las diversas competencias para ofrecer una educación de calidad en las diferentes modalidades educativas.

Medina y Padilla (2016), Chávez (2020), Martínez (2019), Pérez (2021), Moreno (2013), Mora (2014), Domínguez (2013), García y García (2018) y Arellano, Torres y Zorrilla (2019) presentan análisis en los campos de competencias digitales, TIC o herramientas digitales en los docentes de diferentes áreas disciplinares, con el fin de proponer modelos, metodologías y estrategias en pro de la enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, las competencias docentes deben promover nuevas formas de trabajo dentro y fuera del aula que impacten en la educación, no sólo en relación con los contenidos, sino en su formación humana y social; es decir, en la formación integral del estudiante, incluyendo sus propias características sociales, culturales, físicas e intelectuales.

Existen estudios que ubican recursos digitales para la formación de docentes, como es el caso de la plataforma Coursera. Por su parte, Mercado (2016) señala que las propuestas de formación con diferentes temáticas, estrategias de aprendizaje, estrategias evaluativas, espacios de socialización, herramientas tecnológicas y demás componentes tecnopedagógicos son elementos necesarios para comprender el aporte que tiene un MOOC (Massive Online Open Courses, cursos en línea masivos y abiertos), a fin de realizar procesos de formación docente. Asimismo, la educación a distancia presenta un reto para la formación docente. Estudios como los de Macías, García y Arzate (2016), Escobar (2018) y Silva (2018) pretenden conocer los elementos esenciales de esta modalidad para cumplir con la formación docente.

Formación docente para el desarrollo de competencias

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos, se pudo adquirir como categoría esencial la formación docente, para ello es importante señalar que debe aportar a la sociedad, ser espacio de creación, participación y cooperación (Martín, 2015). La investigación realizada reveló que en el periodo 2012-2021, en el nivel superior, la formación docente se ha estudiado a partir de las siguientes categorías: formación docente para el desarrollo de competencias, formación docente para la educación inclusiva, formación de docentes-tutores, en didáctica y evaluación de

competencias en docentes. A continuación, se presentan cada una de éstas, denominadas subcategorías.

La formación docente en competencias, como lo señala Pavié (2011), debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. En el presente estado del conocimiento se identificaron dos variables constantes para esta subcategoría: los intereses, habilidades y creencias, y la didáctica.

En la primera, Martel (2017) señala que en ocasiones se observa el esfuerzo por cambiar rutinas y formas de trabajo que han sido cuestionadas y descalificadas como favorecedoras de aprendizajes significativos en el aula, considerando la importancia de transformarlas, pero generalmente no todos logran un cambio asertivo inmediato o mediato. Por tal motivo, Hernández y Landa (2015) mencionan que los catedráticos que contribuyen en la formación profesional deben tener elementos informativos acerca de los intereses y habilidades para la docencia que tienen los alumnos que atenderán cada semestre, conocer en qué medida los estudiantes se sienten identificados con la profesión, así como la influencia de las creencias sobre su actuar y en relación con el concepto de docente que se han formulado. Para ello, los autores coinciden en que se debe incluir en la formación de los docentes la programación neurolingüística para lograr cambios en la formación de éstos.

La segunda variable, didáctica, se retoma debido a que Cipaguata (2020) indica que en la formación de los docentes es importante considerar las características de la función mediadora, su relación con el empleo de la tecnología en el aula, las estrategias de enseñanza y de evaluación que emplean, la investigación de su práctica, su papel en la sociedad de la información y el conocimiento y, finalmente, las planeaciones didácticas; para estas últimas, Quechol y Minero (2017) señalan que la mayoría de los docentes que elaboran planeaciones didácticas en su formación lo hacen con una laguna didáctica; además, al momento de aplicarla proyectan inseguridad, como reflejo de una autoestima baja y otros rasgos de personalidad que les representan un obstáculo en un desarrollo asertivo como futuros profesores. Dicho problema requiere ser subsanado y atendido para lograr los objetivos de la formación docente de los estudiantes.

Formación docente para la educación inclusiva

La sociedad del conocimiento requiere que las instituciones innoven sus procesos educativos, reconociendo al docente como el principal agente transformador hacia la calidad educativa (Chávez, 2020). Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia (SEP, 2017b). Esto permite reflexionar en torno a uno de los reclamos de los pueblos originarios en cuanto a tener acceso a una educación en su lengua materna, como un medio que fomente la equidad e inclusión educativa con pertinencia cultural (Campo, 2022).

Chávez (2020) y Ortiz (2022) coinciden en que la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo es un asunto pendiente en las instituciones educativas, la cual requiere entendimiento acerca de lo que implica la educación inclusiva y comprender que hay que estar en constante formación, pues siempre habrá retos que afrontar; si bien se podría comenzar por la sugerencia de Piaget: "Empezad por estudiar a vuestros alumnos porque seguro que no les conocéis lo suficiente". Finalmente, García (2022) propone que se retomen los seis subejes que estipula el eje cuatro del modelo educativo: 1) un planteamiento curricular incluyente; 2) condiciones equitativas para las escuelas; 3) atención a niñas, niños y jóvenes indígenas, e hijos de jornaleros migrantes; 4) transición de la educación especial a la educación inclusiva; 5) igualdad de género en el sistema educativo, y 6) becas, segundas oportunidades y otros esfuerzos focalizados para fomentar trayectorias educativas completas.

Formación docente-tutor

Una de las problemáticas y retos educativos que se enfrentan en las primeras décadas del siglo XXI es la formación de los docentes para que puedan desempeñar el papel de tutores. Luna y Jiménez (2017), Sánchez (2015) y Pérez y Elizalde (2016) concuerdan en que la tarea de la tutoría, la formación valoral y una perspectiva de gestión institucional son tres vertientes que no fácilmente confluyen porque reflejan un reto pedagógico fundamental para nuestra época: formar sujetos sociales que desarro-

llen valores para su vida frente a la convivencia, la responsabilidad social, pero también frente a su propia constitución como persona, con el apoyo de un trabajo tutorial y el acompañamiento o generación de condiciones favorables de la gestión institucional.

La mayoría de las IES en México han implementado ambiciosos programas de tutoría desde 2000 para enfrentar, entre otros, los problemas de reprobación, deserción y baja eficiencia terminal, así como contribuir a la formación integral de los estudiantes. La tutoría entre iguales se implementa en la educación superior como una estrategia pedagógica con diferentes fines, como promover la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso, atención a los alumnos con problemas académicos, adquisición de competencias sociales, etcétera. Esta modalidad beneficia tanto a los estudiantes tutorados como a los que realizan la labor de tutor y fue diseñada para que adquirieran competencias profesionales, organizadas en tres dimensiones: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. La tutoría entre pares es una estrategia de orientación personalizada y de aprendizaje cooperativo para atender poblaciones en riesgo y desarrollar competencias (Sánchez, 2015).

Evaluación de competencias en docentes

Evaluar la docencia con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza implica reconocer su complejidad y contar con instrumentos de evaluación válidos que orienten hacia la mejora (Luna y Hernández, 2020). Actualmente, uno de los principales retos es el cambio de paradigma de una evaluación centrada fundamentalmente en los objetivos, los contenidos, los resultados y el número, a un enfoque que prioriza los procesos, el desempeño, la integración, la realimentación, la responsabilidad del alumno en su aprendizaje y la regulación pedagógica (García, Monzón y Hernández, 2016).

La evaluación de competencias en el docente no difiere de lo mencionado anteriormente, Gatica et al. (2018), Flores, Martínez y Gatica (2015), Gómez et al. (2013) y González (2011) concuerdan en que conceptualmente subyacen las siguientes dos dimensiones: 1) competencias técnicas, en las que se encuentran metodología (planear, enseñar, evaluar), tecnologías, lenguas extranjeras, herramientas diversas, capacidad de solución de problemas, conocimiento de la asignatura y 2) metacom-

petencias, las cuales involucran la relación profesor-alumno y motivación, la calidad docente, el compromiso y apoyo, interacción pedagógica, comunicación educativa y evaluación de los aprendizajes y el profesor como modelo.

Los resultados obtenidos muestran, en efecto, que se propicia el desarrollo de competencias técnicas, dejando a un lado las metacompetencias, como si éstas no fueran parte de su misión, y reduciendo a los profesores a su tarea mera y exclusivamente técnica como enseñantes y aplicadores de programas educativos, como se identifican en la racionalidad técnico-burocrática del currículum (Cervera et al., 2016). No obstante, los resultados empíricos señalan que los docentes conocen y aplican la evaluación de competencias de acuerdo con la normatividad académica vigente; sin embargo, es necesario triangular los resultados del instrumento con los planes de curso de los docentes, su intervención en el aula y la valoración de los estudiantes sobre el proceso evaluativo.

Formación de competencias de los estudiantes

Este decenio se caracterizó por la atención que las instituciones dieron a la formación de las competencias de los estudiantes en los diferentes ámbitos. Las publicaciones encontradas muestran que, aunque la producción se elevó en la formación de estudiantes en competencias digitales, también se atendieron otras áreas, como ciencias sociales y humanidades, ingeniería y ciencias exactas, salud y ciencias económico-administrativas. Otro tipo de competencias que se estudiaron como parte de la formación de los estudiantes fueron las interpersonales y para la vida, investigativas y lengua extranjera. Además, se encontraron ejercicios de formación de competencias de estudiantes en trabajos de educación comparada y las que emanaron de las escuelas normales y formadoras de docentes. Cabe señalar que hay investigaciones que se reportan en más de un área del conocimiento, debido a que tienen relación con ambas.

Formación de estudiantes en competencias digitales

La formación de estudiantes en competencias digitales fue la que más publicaciones concentró en el decenio revisado. Se encontraron 12 publicaciones que se refieren a esta competencia.

La investigación de Flores (2012) analiza las habilidades cognitivas e instrumentales para la búsqueda y selección de información. Por su parte, Zuñiga (2013) y Vega, Figueroa y Del Real (2017) se abocan al estudio y reflexión acerca de las competencias digitales en educación superior.

Por otro lado, los trabajos de Soto (2014), Becerra (2015) y Galindo, Martínez y Ruiz (2019) vinculan el uso de las herramientas digitales con el fortalecimiento de las competencias interpersonales y para la vida, tales como la colaboración, la interdependencia y la ciudadanía, principalmente.

Los trabajos de Ambriz (2015), Olivares et al. (2018), Juárez, F. (2020) y Calzada (2020) realizaron propuestas con distintos objetivos. En los dos primeros trabajos están dirigidas hacia el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes. Por su parte, Juárez, D. (2020) trabajó en construir una propuesta didáctica *b-learning* para el desarrollo de la competencia investigativa básica, mientras que Calzada (2020) desarrolló la oferta de un taller *b-learning* con estrategia aprendizaje basado en investigación (ABI) para el fortalecimiento de la competencia investigativa y habilidades informacionales.

Cruz (2020) trabajó una tesis sobre la competencia comunicativa del idioma inglés (como lengua extranjera) en la modalidad virtual. Por su parte, González y Granillo (2020) identificaron las competencias digitales que debe desarrollar un ingeniero industrial, como *big data*, internet de las cosas y simulación.

Estas investigaciones, entre otras, son una muestra de la preocupación de los académicos y las instituciones educativas por desarrollar competencias digitales en los estudiantes.

Formación de competencias de estudiantes de diferentes áreas del conocimiento

La formación de competencias de los estudiantes fue ampliamente trabajada por los investigadores educativos en el decenio revisado, en el que se encontraron resultados de investigaciones dirigidas a fortalecer las competencias mediante diagnósticos y estudios particulares realizados principalmente en el nivel superior.

En el área de ciencias sociales y humanidades hay seis investigaciones acerca de la formación de competencias de estudiantes pertenecientes a esta área.

Los trabajos de Pacheco (2018), Ortega (2013) y García (2018) abordan la formación de las competencias profesionales de los estudiantes en las licenciaturas de Trabajo Social, Sociología y Pedagogía, respectivamente. En estos estudios, se reconoce una preocupación de los autores por fortalecer el desarrollo de estas competencias profesionales y la importancia que tiene apoyarse en el plan de estudios.

Por su parte, Pineda (2018) realiza su tesis sobre un diagnóstico de la competencia escrita de los alumnos de la licenciatura en Procesos Educativos. A su vez, Amador (2018) analiza la opinión de los profesores y estudiantes respecto a la formación en competencias propuesta en el plan de estudios de la licenciatura en Psicología, ambos trabajos se realizan en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Por último, González, Jiménez y Luna (2016) presentan parte de los resultados de una investigación sobre ética y valores profesionales en estudiantes de posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Como se puede observar, estas investigaciones hacen énfasis en la preocupación que se tiene en la formación de competencias profesionales, la competencia escrita, la ética y los valores, así como las sugeridas en el plan de estudios.

En el área de ingeniería y ciencias exactas, se encontraron cinco publicaciones que se dirigen a apoyar la formación de competencias de los estudiantes. El trabajo de Raichman y Mirasso (2018) se vincula con la generación de un modelo pedagógico para el aprendizaje complejo y la formación en competencias, asociado con un espacio curricular genérico de carreras de Ingeniería. Por su parte, Jiménez (2019) se centró en el desarrollo de las competencias transversales de creatividad e innovación para la solución de problemas planteados a los estudiantes de educación superior del Instituto Politécnico Nacional en las 34 carreras de ingeniería.

De la misma manera, Cuesta, Escalante y Méndez (2013) analizaron el impacto de los cursos universitarios en la formación de competencias algebraicas. Aguilar (2017) examinó el papel de las competencias blandas en la formación de los ingenieros industriales. Por último, Vargas, Cristóbal y Carmona (2018) realizaron un trabajo sobre competencias

matemáticas a través de la implementación de actividades provocadoras de modelos.

Como se aprecia, el desarrollo de competencias de los estudiantes en relación con la solución de problemas, matemáticas, álgebra, así como las ciencias blandas, continúa siendo una preocupación en el nivel universitario, situación que se ha manifestado con esta muestra de investigaciones.

Por su parte, en el área de la salud se encontraron tres estudios que aluden al desarrollo de las competencias de los estudiantes en esta área. En la primera investigación, Escobar y Sánchez (2020) realizan un estudio cualitativo basado en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional en estudiantes de Kinesiología/fisioterapia.

Por otro lado, Ochoa (2014) realizó un trabajo sobre el aprendizaje basado en problemas como estrategia para desarrollar competencias profesionales. Por último, Rodríguez (2017) encontró tres niveles de integración de las competencias clínicas de los estudiantes: superior, satisfactorio e insatisfactorio.

En el área de ciencias económico-administrativas, se hallaron dos publicaciones vinculadas con la formación de competencias de los estudiantes. Montoya y Farías (2013) reportan los resultados de la experiencia docente en la formación de competencias en estudiantes universitarios de Contaduría de España y México. Por su parte, Juárez (2015) trabajó una investigación acerca de las competencias profesionales que requiere un egresado como contador público para realizar la auditoría gubernamental en el ámbito federal. Estos trabajos representativos del área aluden a temas estratégicos de la formación de competencias de los estudiantes en diferentes contextos.

Con esta muestra de investigaciones se reconoce que la formación en competencias de los estudiantes permean las diferentes áreas del conocimiento del nivel universitario, reconociendo la importancia que este desarrollo tiene para los futuros egresados

Formación de estudiantes en competencias interpersonales y para la vida

La formación de competencias interpersonales y para la vida representó una preocupación constante para diversos autores e instituciones educa-

tivas. Los estudios encontrados sobre este tema hacen énfasis en revalorar las cualidades de los estudiantes que han estado descuidadas en un mundo que vive de prisa.

Entre estas publicaciones se encontraron seis investigaciones que proponen rescatar la formación en competencias de los estudiantes en esta temática. La tesis de Juárez, F. (2020) evalúa el nivel de dominio de competencias sobre automotivación, apreciación de la diversidad, comunicación interpersonal, tratamiento de conflicto y negociación, adaptación al entorno y trabajo en equipo de los estudiantes.

Por su parte, Mederos (2016) sostiene que la formación de competencias para la vida es el resultado de una educación de calidad que prepara a los escolares para asumir los retos de un mundo que avanza rápidamente, haciendo énfasis en la equidad e igualdad de oportunidades. Por su parte, en el trabajo de Pérez, J. (2015) se analizan las competencias y rasgos de ética profesional que, de acuerdo con los estudiantes de posgrado, son los más relevantes para su formación.

Soto (2014) hace énfasis en el desarrollo de la competencia de colaboración en línea a través de Virtu@mi. Con un fin semejante, Aguilar (2018) realizó una tesis sobre el desarrollo de una propuesta de la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes normalistas. Por último, Ochoa (2014) identificó que el aprendizaje basado en problemas (ABP) apoyó el desarrollo de competencias profesionales integrales y se incrementaron las habilidades de los estudiantes para trabajar en equipo, la tolerancia, el respeto y la motivación.

Con estas investigaciones, se reconoce una preocupación por rescatar y fortalecer los valores que las personas debemos tomar en cuenta en nuestra vida cotidiana. Se aprecia también que estas características están presentes en procesos de formación de competencias de los estudiantes universitarios.

Formación de estudiantes en competencias investigativas

La formación de estudiantes en competencias investigativas continúa siendo un eje transversal de la educación superior que se aprecia en los cinco trabajos que se encontraron en este decenio.

Las publicaciones respecto a este tema en el nivel de licenciatura hacen énfasis en las competencias de investigación de los estudiantes. Tal es

el caso de los trabajos desarrollados por Flores (2012), Juárez, F. (2020), Calzada (2020) y Calderón, Rubio y Naranjo (2019), quienes identifican las competencias investigativas y realizan propuestas para su desarrollo. Sus trabajos los orientan hacia la búsqueda y selección de información en internet (Flores, 2012); propuestas *b-learning* (Juárez, F., 2020; Calzada, 2020) y pasantías internacionales desde la conformación de redes entre Cuerpos Académicos (Calderón, Rubio y Naranjo, 2019). A través de diversas estrategias, los autores pretenden desarrollar las competencias de los estudiantes.

Por otro lado, el libro coordinado por Colina y Díaz Barriga (2019) presenta un conjunto de trabajos en los que participan investigadores de instituciones públicas del país, a través de los cuales se manifiesta que la formación de investigadores educativos y, por lo tanto, el desarrollo de competencias de investigación, es una tarea de los posgrados en Educación en México.

Con estos aportes, se identifica que los procesos de investigación son considerados de gran importancia para generar nuevo conocimiento o aplicar el ya existente en la solución de los problemas educativos y en dirigir las acciones hacia los objetivos esperados.

Formación de estudiantes en competencias de lengua extranjera

La formación en competencias de lengua extranjera también ha representado una preocupación constante para las instituciones y los investigadores que laboran en esta área de estudios. En esta subcategoría se encontraron cuatro publicaciones.

Valenzuela (2016) desarrolla una investigación con el fin de explorar la docencia e instrumentación de procesos para el desarrollo de la competencia del idioma inglés en los programas de la licenciatura en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

Por su parte, Mena (2019) y Cruz (2020) identifican el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en estudiantes de licenciatura y realizan recomendaciones importantes para su fortalecimiento. Por último, Vázquez (2016) se centra en un estudio comparativo entre lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE) sobre la cortesía y la competencia pragmática en hablantes de español.

Si bien el desarrollo de competencias de los estudiantes en lenguas extranjeras ha constituido un reto importante para las instituciones de educación superior, este hecho se ha incrementado al trasladar el idioma como una asignatura no cursativa en el currículum y pasar a ser acreditable, lo que constituye un cuello de botella para la eficiencia terminal de este nivel educativo.

Investigaciones que aplican los aportes de la educación comparada en la formación de competencias de estudiantes

En las publicaciones encontradas se identificaron cinco investigaciones que se apoyan en los aportes de la educación comparada para realizar sus estudios. Pérez, J. (2015) realiza un estudio comparativo en 10 instituciones educativas, a través del cual analiza las competencias y rasgos de ética profesional más relevantes de los estudiantes de posgrado.

Montoya y Farías (2013) desarrollan un estudio comparativo entre los profesores y estudiantes de Contaduría de España y México. Por su parte, Sanromán y Morales (2016) revisan las competencias en el campo del derecho que provee el sistema educativo mexicano, frente a las que proveen los sistemas de Chile, Perú y Colombia en el marco de la Alianza del Pacífico.

Leyva et al. (2015) analizan los alcances y limitaciones sobre la formación por competencias en la educación superior desde los referentes de México, España y Chile. Por último, Vázquez (2016) realiza un estudio comparativo entre lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE) y sostiene que desarrollar competencias como hablante de un idioma extranjero implica integrar las competencias ya desarrolladas en la lengua materna.

Estas publicaciones rescatan los aportes que la educación internacional y comparada han aportado al campo educativo, lo cual se considera una metodología que aporta referentes para ubicarnos en relación con diferentes contextos y ámbitos.

Formación de competencias de estudiantes de escuelas normales o formadoras de docentes

En los hallazgos encontrados en el decenio revisado se identificaron dos publicaciones sobre la formación de competencias de estudiantes reali-

zadas en las escuelas normales o formadoras de docentes. Eudave et al. (2015), preocupados por las competencias genéricas y las profesionales, realizaron un trabajo para conocer las competencias en el manejo y análisis de información estadística y las dificultades que enfrentan los alumnos. Por su parte, Cuestas (2016) elaboró un trabajo acerca de las competencias de los educadores físicos en su último año de formación desde la teoría de la autoeficacia. El compromiso de fortalecer las competencias de los estudiantes en estas instituciones se refleja en trabajos de investigación que muestran que la investigación es un medio para lograrlo.

Competencias en el currículum

La educación por competencias ha resurgido en todo el mundo con gran fuerza desde finales del siglo pasado. Las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en el decenio revisado y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículum con un enfoque basado en competencias (Moreno, 2012). Las modificaciones y actualizaciones curriculares son consecuencia de las necesidades y exigencias de los mercados laborales, las tendencias en políticas educativas que permean en las IES y en las actividades propias de la profesión de los egresados, quienes deberán adaptarse a las competencias que exige el mundo actual (León, 2021).

Por lo anterior, autores como Jerónimo et al. (2019), Amador y Arroyo (2019), Moreno (2012) y Contreras (2015) convergen en que el perfil del profesional del siglo XXI debe responder a las condiciones y demandas de la sociedad, a los avances científicos y tecnológicos, al desarrollo sustentable de la nación y al mercado laboral, por mencionar algunos aspectos, de manera que el profesional contribuya a resolver la problemática inherente a su desarrollo y formación. Sin embargo, Díaz Barriga (2014) y Moreno (2012) señalan que en México estamos viviendo una efervescencia por las competencias; no obstante, la confusión y la incertidumbre parecen ser el signo distintivo de estas reformas.

Es cierto que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículum basado en competencias. Si a esto sumamos la dificultad que entraña la evaluación

del aprendizaje, diremos que las condiciones están puestas para que la ambigüedad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como está sucediendo. Por lo tanto, es urgente articular un enfoque pedagógico de competencias con la visión didáctica del trabajo docente para obtener una formación integral.

Formación de competencias de egresados, profesionales o laborales

Por otro lado, se encontraron 10 publicaciones que hacen referencia a la formación de competencias de los egresados, las competencias profesionales o laborales, que denotan una preocupación por atender a este grupo que se encuentra fuera de las aulas escolares. Sanromán y Morales (2016) identifican las principales competencias profesionales requeridas en la formación de los licenciados en Derecho para atender los problemas sociales que se les presentan en el ejercicio de la profesión. Por su parte, Ávila (2018) promueve la competencia mediática a partir de la reflexión sobre la práctica docente.

Por otro lado, los trabajos de Uribe (2016) y López (2017) se apoyan en el campo de la evaluación para realizar sus investigaciones. Uribe (2016) evalúa la relación de las competencias de los egresados de la especialidad en Enfermería en cuidados del paciente en estado crítico, con el perfil de egreso y con la práctica profesional en el ámbito hospitalario. López (2017) analiza la relación que existe entre las competencias profesionales del perfil de egreso y las que desempeñan en la estancia profesional de los psicólogos para proponer un modelo de evaluación formativa continua.

Los trabajos de Ramírez (2019), Cisneros (2015) y González y Granillo (2020) se desarrollan en el área de las ingenierías. Ramírez (2019) analiza las competencias del ámbito laboral y su impacto en el campo profesional de ingeniería eléctrica. La tesis de Cisneros (2015) analiza la formación integral alcanzada por los estudiantes de las carreras de Ingeniería Química, Mecatrónica e Industrial de la Universidad Politécnica de Tlaxcala. Además, en el trabajo de González y Granillo (2020) se identifican las principales competencias que debe desarrollar un ingeniero industrial.

Por último, Gómez et al. (2014) presentaron una metodología para el desarrollo y el diseño de cursos de capacitación en competencias de acuerdo con normas laborales del programa Conocer. Chávez (2018) desarrolló una tesis para determinar el perfil de las competencias que permiten el desarrollo profesional de los ejecutivos en las empresas multinacionales del sector químico industrial ubicadas en la Ciudad de México, mientras que Arriaga (2017) realizó una propuesta de perfiles por competencias para el Servicio Judicial de Carrera Federal en México.

Evaluación de competencias

El tema de la evaluación de competencias considera varios elementos para ser analizados a partir del enfoque por competencias o metodologías que se diseñan a través de la búsqueda de información y el marco teórico. La información hallada respecto a la subcategoría evaluación de competencias se orienta sobre tres vertientes: 1) evaluación de competencias en los docentes, alumnos y egresados de diferentes diciplinas, 2) evaluación de programas educativos y 3) valoración de instrumentos de evaluación por competencias. Respecto a la evaluación de competencias en alumnos y egresados, los estudios tuvieron como objetivo identificar y evaluar las competencias específicas que desarrollan los alumnos para insertarse al sector laboral o mejorar procesos de aprendizaje a partir de las tendencias actuales; asimismo, para evaluar las competencias docentes con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.

Según García (2015), el desarrollo de competencias no es una finalidad en sí misma, sino un medio para lograr que la persona, de manera consciente, especializada y sensible a diversos contextos, sea autónoma y se sumerja en un proceso de humanización permanente, por lo que no se reduce a un desempeño profesional. Por tal motivo, se puede deducir que la evaluación de competencias es un término que toca varios elementos que componen a la formación integral tanto para el estudiante como para el docente. Muchos de los estudios hallados se inclinan en la evaluación de competencias de estudiantes, con el fin de mejorar escenarios de aprendizaje, métodos o el perfil de egreso. Se citan los estudios de Medina, Sánchez y Pérez (2012), Juárez, F. (2020), Popoca y Sánchez (2019), Domínguez, López y Hernández (2019) y Gómez et al. (2013).

Asimismo, por el lado de la evaluación de competencias de docentes, existen trabajos como los de Gómez, Suárez y Espinoza (2015), Moreno (2012) y Carrera, Madrigal y Lara (2016).

Estudios de evaluación de programas educativos, como los de Rodríguez (2016) y Aguilar (2012), tienden a identificar, analizar y evaluar las competencias genéricas y profesionales más relevantes del programa a evaluar, con el fin de proponer modelos de evaluación o identificar las limitaciones del mismo programa. Por su parte, Flores (2019) indica que la educación por competencias representa una de las tendencias más utilizadas en el ámbito educativo y empresarial de los últimos años, por lo que se requiere de la capacidad de profesionales competentes que logren ventajas competitivas reales.

La valoración de instrumentos de evaluación por competencias es una tendencia más que se encontró en las investigaciones. En este caso, se analizan y evalúan los instrumentos que se utilizan para evaluar los programas, competencias de docentes y estudiantes. De la misma manera, se proponen instrumentos válidos y fiables para la evaluación de competencias, con el fin de mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje o métodos de evaluación. Para llevar a cabo los estudios sobre la evaluación de competencias, se retoman metodologías o enfoques como el de la educación basada en competencias y propuestas trabajadas por Tobón y Díaz Barriga.

Una característica muy importante en estudios realizados por Flores (2019), Rocha (2018), Ruiz (2019), Solórzano (2017) y López et al. (2015) es la evaluación de competencias disciplinares que estudiantes, en su etapa de prácticas profesionales, desarrollan durante su estancia. El objetivo es identificar las competencias que desarrollan y, al mismo tiempo, las estrategias y mecanismos de enseñanza-aprendizaje en el programa educativo.

Balance del decenio y comparación del Estado del Conocimiento 2002-2011 con el de 2012-2021

Como se observa, el alcance de las investigaciones y trabajos desarrollados en el decenio revisado comprenden una amplia gama de áreas del

conocimiento, ámbitos de acción y posibilidades, las cuales pretenden fortalecer las competencias desarrolladas en las instituciones educativas.

En la producción del decenio analizado se encontró que, de las 169 publicaciones revisadas, 18% corresponden al nivel básico, 15% al nivel de educación media superior y 64% al nivel de educación superior y de posgrado (aunque el posgrado tuvo una presencia incipiente y débil), mientras que 3% aborda investigaciones que no se refieren a ningún nivel en particular.

Con esta información, se aprecia que el nivel de educación superior y posgrado, por el fomento que da a la investigación, es el que concentra el mayor número de publicaciones.

Por otro lado, se encontró que la mayor producción realizada sobre formación de competencias durante el periodo 2012-2021 se concentró en las tesis, las cuales representan 39% del total, le siguen los artículos, con 22%, las ponencias integran 19%, los documentos institucionales y normativos, 12%; los libros, 5%, y los capítulos de libro, 3%. Estos porcentajes muestran que 80% de la producción encontrada se centra en las tesis, los artículos de revistas y ponencias, mientras que los libros que se vinculan con el tema de formación en competencias representan la menor fuente de publicaciones.

En relación con el nivel de educación básica, se identificó que el mayor porcentaje de publicaciones se concentra en los documentos normativos (36%), los cuales describen los criterios y lineamientos para orientar los trabajos que se desarrollan a nivel nacional. Al tomar como base estos documentos, se desarrollaron tesis (17%), artículos (27%) y ponencias (7%), siendo mínima la publicación de libros (10%) y capítulos de libro (3%).

En este nivel educativo, se continúa observando una centralización de las políticas y programas educativos que permean el trabajo realizado en la comunidad educativa. Si bien los resultados de las investigaciones superan a los encontrados en educación media superior, son mucho menores a los de la educación superior. Esto se explica a que se promovieron acciones importantes de formación en competencias debido a que los programas educativos se fundamentan en este enfoque, lo que hace necesaria la formación de los actores educativos en competencias para su adecuada instrumentación.

Por otra parte, se observó que en el nivel medio superior predominó la elaboración de tesis que abordan el tema de la formación en compe-

tencias (46%), le siguen los documentos normativos que también tienen un porcentaje importante (35%), después se encuentran las ponencias (19%). En este nivel no se encontraron artículos, capítulos de libros ni libros que aborden la problemática estudiada. Las políticas educativas permearon los cambios curriculares en el nivel básico, lo que hizo necesarios procesos de formación en competencias de los actores educativos.

El último nivel educativo estudiado es el superior, en éste se concentran la mayor parte de las publicaciones, en el que el más alto porcentaje se encontró en las tesis (44%), los artículos (27%) y las ponencias (22%), los porcentajes más bajos están en los capítulos (4%) y libros (3%). En este nivel no se encontraron documentos institucionales.

Además de estas tendencias, en el decenio estudiado se identifica que hubo una influencia muy marcada de los autores extranjeros sobre los mexicanos. La influencia de ambos impactó en las orientaciones y enfoques de las investigaciones desarrolladas en el tema de formación en competencias.

Se identificó un predominio de trabajos de investigación aplicada, los cuales estuvieron orientados a la atención o solución de problemáticas educativas específicas, principalmente en la educación superior. Las aportaciones teóricas, generación de nuevo conocimiento o reflexiones sobre formación de competencias fueron mínimas en el análisis de los trabajos encontrados.

En el Estado del Conocimiento 2002-2011 se reportaron los principales enfoques teóricos desde los cuales se han trabajado las competencias, tales como "conductual, funcionalista, constructivista, socioformativo, sistémico complejo o complejo" (Tobón, Pimienta y García, 2010, en Valenzuela, 2011, p. 543). Al tomar como referencia estos enfoques, se puede afirmar que el socioformativo, sistémico complejo o complejo fue el que predominó en el periodo 2012-2021.

De manera general, se identificó un campo de estudio vivo, dinámico, productivo y activo en relación con la formación en competencias. Como consecuencia, se observó en los investigadores una confianza generalizada en que las competencias van a resolver gran parte de la problemática educativa existente, la cual tiene sus orígenes en los enfoques tradicionales, de ahí que la formación en competencias se aprecia como un proceso continuo y permanente de los diversos actores educativos.

Al comparar los resultados obtenidos en este decenio con los hallazgos de 2002-2011, se aprecia que en el periodo 2012-2021 hubo un incremento de 258% sobre los 65 documentos encontrados en el decenio pasado. Esto tiene varias explicaciones, mientras que en el periodo anterior la formación en competencias respondió a un proceso en el que los cambios de los planes y programas de estudio iniciaron su incorporación hacia el enfoque por competencias, en el último decenio estudiado esta orientación se fortaleció y se incrementó en todos los niveles educativos. De la misma manera, durante este último periodo se observó una confianza generalizada no sólo en las competencias, sino en las metodologías vinculadas con este enfoque, motivo por el cual la formación en competencias continuó siendo altamente demandada. Cabe señalar que en los dos decenios la principal aportación de publicaciones se concentró en la educación superior.

Por otro lado, se aprecia que el enfoque socioformativo, sistémico complejo o complejo, aunque no fue el único que se aplicó, sigue predominando en los trabajos de investigación sobre los procesos de formación en competencias, tal y como se observó en el decenio pasado.

Además, el proceso de formación en competencias en los niveles básico y medio superior continúan respondiendo a una demanda centralizada de los planes y programas de estudio que siguen presentando una orientación por competencias, pretendiendo con esto homogeneizar el trabajo que se desarrolla en estos dos niveles.

Ante estas situaciones, se aprecia que durante los dos últimos decenios revisados la formación en competencias ha estado presente y se ha fortalecido, lo que permite pronosticar que continuará estando vigente en los próximos años.

Referencias

Del tratamiento teórico

Banco Mundial. (2011). Learning for All: investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020. https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/169531468331015171/

learning-for-all-investing-in-peoples-knowledge-and-skills-to-promote-development-world-bank-group-education-strategy-2020

Bernal, J. L. y Teixido, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Síntesis.

Cámara de Diputados LX Legislatura. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: escenarios, programas e indicadores*. https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa, 161*, 34-39. https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacic3b3n-escolar.pdf

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2009). Acuerdo número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria. http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5108390

DOF. (2008). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf

DOF. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. 22 de noviembre de 2007. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008

García, J. A. y Tobón, S. (2008). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. A. B. Representaciones Generales.

García, J. A., Tobón, S. y López, N. (2009). *Guía sistemática para la gestión del currículum por competencias. Enfoque sistémico complejo*. A. B. Representaciones Generales.

González, A. (2011). Situaciones de docencia: una alternativa para evaluar competencias en posgrados. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(3), 75-91. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652341008

OEI. (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final

OIT/Cinterfor y BID. (2006). *Orientaciones conceptuales para la enseñanza y la evaluación en formación profesional. Primera parte*. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/cap1.pdf

ONU. (2015). La asamblea general adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, *14*(1), 67-80.

Perrenoud, P. (2008). *Transmisión de conocimientos y competencias. El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Octaedro.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.

Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. https://paot.org.mx/centro/programas/federal/07/pnd07-12.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículum, didáctica y evaluación*. Ecoe.

Tobón, S., Pimienta, H. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación de México.

Valenzuela, G. A. (2011). Formación en competencias en México: Una década de avances y experiencias. En P. Ducoing, (cord.), *Procesos de Formación 2002-2011* (vol. 1). ANUIES; COMIE.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave, Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Corpus analizado

Acosta, M., Cortés, E. y León, I. (2018). *Competencias profesionales de los docentes en formación en las escuelas normales* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, Tlaxcala.

Aguilar, C. M. (2018). *Desarrollo de la competencia trabajo colaborativo en estudiantes normalistas en Puebla. Propuesta para fortalecer su formación docente* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Aguilar, M. (2012). *Evaluación de competencias en estudiantes de Enfermería de la ESEM-UAS* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Aguilar, S. (2017). *Competencias laborales que demanda el mundo actual. Vinculación alumno-institución-empresa* [Tesis de licenciatura]. Instituto Politécnico Nacional.

Alcántar, R., Déniz, L. y De Oca F. (2015). Docencia en el marco del desarrollo de competencias digitales en estudiantes del quinto y sexto grado de la escuela primaria. REMEIED: *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia, 4.* http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied/index.php/memorias/article/view/199

Amador, K. (2018). *La formación en competencias en estudiantes de Psicología de la BUAP* [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Amador, K. y Arroyo, A. (2019). *Las competencias en el plan de estudios de la licenciatura en Psicología de la BUAP* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Ambriz, C. (2015). *La competencia digital de los estudiantes. Estudio de caso: alumnos de nuevo ingreso a la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Azcapotzalco* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Aparicio, J., Rodríguez, C. y Beltrán, J. (2015). *Desarrollo de competencias docentes en la Universidad Autónoma de Guerrero* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Arellano, R., Torres, S. y Zorrilla, M. (2019). Competencias digitales en académicos de la UAEM: estudio de caso. En R. Pérez, A. Jiménez y J. Castellanos (coords.), *Nuevos retos para la gestión y las políticas de profesionalización de los académicos* (pp. 279-312). Universidad de Guadalajara.

Arriaga, J. (2017). *Perfiles por competencias para el Servicio Judicial de Carrera Federal en México* [Tesis de doctorado]. Instituto Politécnico Nacional.

Ávila, L. (2018). *Educomunicación. La competencia mediática en la formación universitaria* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Barraza, J. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. En J. Trujillo y J. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 39-47). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Becerra, M. (2015). Desarrollo de competencias ciudadanas: una experiencia desde el *m-learning* en la formación de antropólogos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación, 4*(2), 23-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5148026

Berumen, R., Arredondo, J. y Ramírez, M. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Revista Ra Ximhai, 12*(6), 487-505. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194032.pdf

Calderón, E., Rubio, L. y Naranjo, B. (2019). *El desarrollo de competencias investigativas en la formación de estudiantes normalistas a través de pasantías internacionales desde la conformación de redes entre Cuerpos Académicos* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Calzada, A. (2020). *Propuesta de taller* b-learning *con estrategia* ABI *para el fortalecimiento de la competencia investigativa y habilidades informacionales, para alumnos de primer semestre,* UPIIH-IPN [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Campo, L. (2022). La formación de jóvenes indígenas en la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). En E. Ruiz (coord.), *Formación e inclusión* (vol. 8) (pp. 183-196). UNAM; AFIRSE.

Carrera, C., Madrigal, J. y Lara, Y. (2016). *Evaluación de competencias para la intervención educativa* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

Cervera, C., Martí, M., Estrada, J. y Alejo, S. (2016). *Evaluación de "competencias docentes" en el posgrado. De la técnica a las personas* [Po-

nencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

Chávez, J. (2020). *Modelo virtual colaborativo de formación docente para la inclusión educativa en el nivel superior* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana.

Chávez, Y. (2018). *Las competencias para el desarrollo profesional de los ejecutivos en las empresas multinacionales del sector químico industrial en el Distrito Federal* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Cipagauta, M. (2020). Perspectivas de la formación permanente de los docentes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.738

Cisneros, F. (2015). *La formación de competencias genéricas y específicas en el nivel superior. El caso de los egresados titulados de Ingeniería Química, Mecatrónica e Industrial en la Universidad Politécnica de Tlaxcala (UPT)* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Colina, A. y Díaz Barriga, A. (eds.) (2019). *Formación de investigadores: una tarea de los posgrados en Educación en México.* Gedisa

Contreras, A. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículum por competencias, desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de indicadores de desempeño de competencias del psicólogo* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.

Contreras, E. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico en la competencia genérica 5, que presentan estudiantes de bachillerato en la asignatura de Historia de la sociedad mexicana* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Cruz, M. (2020). *Desarrollo de la competencia comunicativa en cursos de inglés en línea* [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Cuesta, A., Escalante, J. y Méndez, M. (2013). Impacto de los cursos universitarios en la formación de competencias algebraicas. *Revista Educación Matemática, 25*(1), 35-62. https://bit.ly/3rlaz1v

Cuestas, L. (2016). *Competencias de los educadores físicos en su último año de formación: Desde la teoría de la autoeficacia* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020). Programa Sectorial en Educación 2020-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020&print=true

DOF. (2019a). Ley General de Educación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

DOF. (2019b). Anexo al Acuerdo número 33/12/19 por el cual se emiten Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2020. http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_33_12_19.pdf

DOF. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección). http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

DOF. (2013). Acuerdo número 676 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288952&fecha=26/02/2013

DOF. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718

Díaz, J., Chávez, S. y Becerril, F. (2015). *Competencias digitales, literacidad crítica y la* webquest *en estudiantes del* NMS [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Díaz, R. (2012). *Planeación de aula y la formación docente. Representación y poder* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Puebla.

Díaz Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos, 36* (143), 142-162.

Domínguez, J. (2013). Diagnóstico de competencias de formación tecnológica en profesores de ciencias de educación básica del sureste de México. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación*

en la Sociedad del Conocimiento, 13(1), 107-127. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4783235

Domínguez, R., López, G. y Hernández, G. (2019). *Perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios respecto a la evaluación por competencias* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Echevarría, L. y De los Reyes, C. (2017). *El modelo de educación basado en competencias: genealogías, análisis y propuestas* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Escobar, A. (2018). *Plan de formación en competencias de bibliotecología y archivología para docentes en educación a distancia* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Escobar, M. y Sánchez, I. (2020). Renovación metodológica y evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional. *Revista Investigación en Educación Médica, 9*(34), 76-86. https://bit.ly/3wuT1CP

Eudave, D., Carvajal, M., Macías, A., Muñoz, M. y De Lara, A. (2015). *La formación estadística en la educación normal: entre las competencias genéricas y las profesionales* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, Tlaxcala.

Flores, F., Martínez, A. y Gatica, L. (2015). *Evaluación de las competencias del desempeño docente del área clínica: un modelo curricular por asignaturas basado en competencias en la Facultad de Medicina de la UNAM* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Flores, J. (2019). *Evaluación de competencias profesionales durante la estadía práctica de los alumnos de Ingeniería Industrial, UTP* [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Flores, S. (2012). *El desarrollo de habilidades cognitivas e instrumentales para la búsqueda y selección de información en internet* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Puebla.

Frade, L. (2015). *Desafíos a superar para desarrollar competencias en el aula: de 2008 a 2014*. Patria.

Galindo, R., Martínez, N. y Ruiz, E. (2019). La importancia de la formación en TIC en los procesos de aprendizaje colaborativos; en estudiantes de posgrado del SUV. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y*

Grupos de Investigación, 6(12), 1-22. https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/199/394

Gallardo, R. (2019). *Competencias docentes, contextos y ambientes de aprendizaje en la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Garay, J. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8*(2). https://bit.ly/2RqMc6r

García, A. (2022). Formación inicial de docentes y la transversalidad de género ante la implementación del nuevo modelo educativo. En E. Ruiz (coord.), *Formación e inclusión* (vol. 8) (pp. 171-182). UNAM: AFIRSE.

García, C., Monzón, M. y Hernández, M. (2016). *Evaluación de competencias en la formación inicial de docentes* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

García, E. (2015). *Análisis de los programas del plan 06 por competencias y la práctica docente en la Preparatoria Regional Emiliano Zapata que sustente la importancia del trabajo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias genéricas* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

García, J. y Sánchez, J. (2016). Las competencias profesionales en la formación docente: un programa de transición, la reforma curricular en las escuelas normales en México. *Ra Ximhai, 12*(6), 269-284. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194018.pdf

García, J. A., López, M., López, N. y Aguilar, A. (2012). *Gestión curricular por competencias en la educación media y superior. La perspectiva humanística del enfoque socioformativo*. GAFRA Editores.

García, L., Figueroa, S. y Esquivel, I. (2015). *Desarrollo de la competencia de manejo de la información a través del basado en proyectos en Historia* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

García, L., López, A., Alvarado, A. y Vargas, V. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una metodología para los retos educativos de este milenio*. Colofón.

García, N. y García, H. (2018). Perspectiva teórica sobre las competencias tecnológicas en la formación de los profesionales de la informa-

ción en México. *Tlatemoani, 9*(29), 186-203. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7337185

García, S. (2018). *Las competencias en la formación profesional universitaria. Un estudio de caso de la licenciatura de la* FES *Acatlán* [Tesis de maestría]. UNAM.

Gatica, F., Lara, F., Alpuche, A. y Ortiz, A. (2018). *Evaluación de las competencias docentes en medicina a través de la narrativa del estudiante y las puntuaciones objetivas* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0

Gómez, A., Suárez, I. y Espinoza, O. (2015). *Diseño de evidencias de desempeño para la evaluación por competencias* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Gómez, L., Ortega, L., Ramírez, A., Mendoza, E., Garfias, E. y Cortés, 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.

Gómez, M. (2018). *Las competencias docentes en el aula de preescolar. Planteamiento de un estudio de caso en el desarrollo de competencias del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social.* [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana.

Gómez, S., Rangel, A., Romero, A., Tapia, P., Petronilo, P. y García, L. (2014). *Programa de capacitación para el desarrollo de competencias laborales del puesto de cuidadores apoyados en la norma* NUASS006.01 *en* FOSSVI, IAP, *asegurando un servicio integral* [Tesis de licenciatura]. Instituto Politécnico Nacional.

González, I. y Granillo, R. (2020). Competencias del ingeniero industrial en la Industria 4.0. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*(30), 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e30.2750

González, L., Jiménez, M. y Luna, A. (2016). *Formación y competencia profesional, un análisis desde la perspectiva de estudiantes de posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala* [Ponen-

cia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

Gracia, M., Jarque, M., Astals, M. y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial demaestros.*RevistaIberoamericanadeEducaciónSuperior,11*(30),115-136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000100115

Hall, J. (2021). Educational training program to increase the moderate to vigorous physical activity index in physical education teachers. *Retos, 39*, 192-199. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7588207

Hernández, M. y Landa, T. (2015). *Intereses y competencias para iniciar la formación docente desde la mirada de los estudiantes. Licenciatura en Educación Preescolar: Generación 2014-2015* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Huchim, D. (2013). *Los ciclos de vida profesional de los docentes de la educación media superior tecnológica* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Incháustegui, J. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), 57-67. https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35657597006/html/index.html#redalyc_35657597006_ref8

Jerónimo, R., Almeida, M., López, L. y Gómez, J. (2019). *Propuesta para el tratamiento de competencias genéricas en programas informáticos para su acreditación, mediante el uso de rúbricas* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Jiménez, H. (2017). El desempeño profesional docente en la formación de la competencia para realizar proyectos de intervención. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa, 8*(14). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458101011

Jiménez, Y. (2019). ¿Cómo desarrollar competencias de creatividad e innovación en la educación superior? Caso: carreras de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9*(18), 1-21. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000100356

Juárez, A. (2015). *Buenas prácticas docentes. Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATx* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Juárez, D. (2020). *Propuesta didáctica* b-learning *para el desarrollo de la competencia investigativa básica en estudiantes de ciencias de la educación* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana.

Juárez, F. (2020). *Las competencias en la educación superior en México. Evaluación del dominio de competencias* [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Juárez, M. (2015). *Las competencias profesionales que requiere un egresado como contador público de la* ESCA *Santo Tomás para realizar la auditoría gubernamental en el ámbito federal* [Tesis de licenciatura]. Instituto Politécnico Nacional.

Lara, M. y Gómez, E. (2015). *Desarrollo de las competencias genéricas basadas en la "participación con responsabilidad social" en el bachiller Conalep* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

León, E. (2021). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias de la* BUAP*: el caso de la licenciatura en Procesos Educativos de la* BUAP [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J. y Hernández, A. (coords.). (2015). *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Humanidades.

López, J., Trejo, J., Sánchez, J., Muñoz, G., González, A., García, C. y Narro, J. (2015). Evaluación integral de competencias en la formación de médicos en México: estudio interinstitucional. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(1), 55-61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5111275

López, N. (2017). *Desempeño de competencias del psicólogo en la estancia profesional hospitalaria* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Luna, A. y Jiménez, M. (2017). *Fundamentos para la acción tutorial y de formación en valores*. Universidad de Tlaxcala.

Luna, E. y Hernández, A. (2020). Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(2), 307-328. https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171016/html/

Macías, C., García, P. y Arzate, N. (2016). *Competencias en la modalidad educativa presencial, a distancia y semipresencial en el nivel superior* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación). Tlaxcala, Tlaxcala.

Madrigal, G. y Solís, A. (2015). Competencias docentes para la planeación didáctica multigrado, Taller autoadministrable. http://ciide.educacion.durango.gob.mx/es/TALLERES

Martel, F. (2017). *Las creencias en el desarrollo de competencias en la formación docente* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, *41*(1), 337-349. http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf

Martínez, J. (2020). *Diagnóstico de la competencia pensamiento crítico que presentan estudiantes de la zona 083 Tepeaca de Bachillerato General en la asignatura de Biología* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Martínez, M. (2012). *La formación de profesoras de educación preescolar en el área de la geometría a partir de la reflexión sobre sus creencias y prácticas* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Puebla.

Martínez, W. (2017). *Estrategias de lectura mediadas por multimedia en el desarrollo de la competencia lectora en inglés* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana.

Martínez, Y. (2019). *El efecto Cuerpo Académico en el desarrollo de competencias digitales de docentes: Estudio de casos* UV-BUAP [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana.

Mederos Piñeiro, M. (2016). La formación de competencias para la vida. *Ra Ximhai, 12*(5), 129-144. https://www.redalyc.org/pdf/461/46147584009.pdf

Medina, A., Sánchez, C. y Pérez, E. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Innovación Educativa, 12*(58), 133-150. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179424061008

Medina, N. y Padilla, M. (2016). Formación en competencias digitales para asesores y apoyos técnicos de las plazas comunitarias e-Méxi-

co. El caso Aguascalientes. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 67*, 54-61. https://doi.org/10.33064/iycuaa2016672276

Mejoredu. (2021a). *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026.* https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-directivos-2021-2026-educacion-media-superior

Mejoredu. (2021b). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026.* https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-docentes-2021-2026-educacion-basica

Mena, L. (2019). *Desarrollo de la competencia comunicativa a través de secuencias didácticas para presentar exámenes certificadores en inglés* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Mercado, M. (2016). *Desarrollo de competencia para movilizar recursos educativos abiertos en un ambiente masivo* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.

Montoya, J. y Farías, G. (2013). Formación en competencias de futuros contadores públicos: una experiencia docente en el ámbito internacional. *Revista de Ciencias Sociales, 19*(3), 484-499. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572011

Mora, A. (2014). *Impacto del desarrollo de competencias docentes y el uso de las TIC durante clase en la formación de competencias matemáticas y estadísticas universitarias* [Tesis de maestría]. Universidad Panamericana.

Morales, X. y Chacón, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de educación primaria sobre la educación artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23*(77), 527-546. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-527.pdf

Moreno, G. (2013). *Competencias docentes del uso de las TIC dentro de la Universidad de Sonora* [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora.

Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (39), 1-20. https://www.redalyc.org/pdf/998/99826889010.pdf

Novelo, C. (2017). *El uso de tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de competencias genéricas en docentes en el CECATI 74* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Ochoa, L. (2014). *El aprendizaje basado en problemas como estrategia para desarrollar competencias profesionales en alumnos de la licenciatura en Gericultura* [Tesis de maestría]. Autónoma de Sinaloa.

Olivares, K., Angulo, J., Prieto, E. y Torres, C. (2018). EDUCATIC: implementación de una estrategia tecnoeducativa para la formación de la competencia digital universitaria. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (53), 27-40. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.02

Ortega, L. (2013*). La formación de competencias profesionales en un ambiente semiescolarizado. Caso de la carrera de Sociología en la UABC*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.

Ortiz, G. (2022). Retos de formación para la educación superior inclusiva. En E. Ruiz (coord.), *Formación e inclusión* (vol. 8) (pp. 65-76). UNAM; AFIRSE.

Osorio, J. (2018). *Formar en secundaria. Retos y problemas*. Fontamara.

Pacheco, C. (2018). *La adquisición de competencias profesionales en Trabajo Social: un estudio de percepción en estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Padilla, M. (2013). *Los desafíos de la nueva práctica docente universitaria en el contexto de la globalización* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Paredes, E., Paredes, D. y Espinosa, M. (2015). *El uso de la realidad aumentada para el desarrollo de competencias disciplinares en el aula* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Pérez, G. y Elizalde, L. (2016). *La evaluación de las competencias docentes para la acción tutorial en el nivel superior* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

Pérez J. (2015). La ética profesional en la formación universitaria en México. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (47), 93-107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349005

Pérez, J. C. (2015). *Diplomado en competencias educativas para escuelas de tiempo completo. Experiencias educativa* b-learning *encauzada*

desde el desarrollo curricular y la cibercultura [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Pérez, I. (2021). *Promoción de competencias digitales, disciplinares y sociales del docente de educación a distancia: un análisis del contexto profesional del programa de licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa del Sistema de Universidad Virtual* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Pineda, R. (2018). *Diagnóstico de la competencia escrita de los alumnos de la licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Popoca, A. y Sánchez, C. (2019). *Análisis de las competencias específicas de la licenciatura de Cirujano Dentista de la UATX* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Quechol, D. y Minero, M. (2017). *El desarrollo de la planeación educativa basada en el enfoque por competencias en la formación docente* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Raichman, S. y Mirasso, A. (2018). Modelos pedagógicos para el aprendizaje complejo y la formación en competencias en carreras de ingeniería. *Revista Académica de la Facultad Ingeniería, 22*(3), 1-15. https://www.redalyc.org/journal/467/46759491008/46759491008.pdf

Ramírez, C. (2019). *Modelo sistémico para diagnosticar las competencias específicas de un egresado de Ingeniería Eléctrica* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Regalado, J. (2013). Las competencias digitales en la formación docente. *Ra Ximhai, 9*(4), 21-29. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004002

Reyes, J. (2014). *Reflexión de la relación facilitador-alumno en el contexto de la formación docente basada en competencias: el caso IPN* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Rocha, C. (2018). *Evaluación por competencias en la asignatura desarrollo motor de la licenciatura en Fisioterapia de la UAS* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Rodríguez, M. (2017). *Competencias clínicas: el caso de estudiantes del quinto semestre en la asignatura de Enfermería pediátrica* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Rodríguez, M. (2016). *Evaluación de las competencias en el diseño gráfico. Estudio de caso la licenciatura en Diseño Gráfico de la Facultad de Estudios Superiores-Acatlán, perteneciente a la* UNAM [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

Rojas, V. (2014). *Estrategias de enseñanza y su relación con el modelo por competencias de la* ESEM-UAS [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Ruiz, L. (2019). *Evaluación de competencias en la práctica clínica en alumnos de la Escuela Superior de Enfermería Mazatlán* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Sánchez, M. (2015). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacal, 17*(1). https://repositorio.unam.mx/contenidos/44952

Sanromán, R. y Morales, L. (2016). La educación por competencias en el campo del derecho. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (146), 179-203. https://repositorio.unam.mx/contenidos/12443

Santillana, H. (2019). *Aprendizaje cooperativo y competencias profesionales: El caso del licenciado en Educación Preescolar* [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020a). *Disposiciones generales del proceso de selección para la admisión del personal con funciones docente y técnico docente en educación media superior.* http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EMS/Disposiciones_generales_admision_EMS.pdf

SEP. (2020b). *Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias.* http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11976/8/images/PROFORHCOM_SEMS_Dic2020.pdf

SEP. (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

SEP. (2019b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión.* SEP.

SEP. (2019c). *Programa Sectorial de Educación 2020-2014.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf

SEP. (2018). *Programa de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la educación media superior*. https://www.gob.mx/sep/documentos/planes-de-estudio-educacion-media-superior

SEP. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica.* https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

SEP. (2017b). Antecedentes. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/curriculoems

SEP. (2013). *Plan 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

Segovia, Z. (2017). *La importancia de la capacitación y actualización docente en el enfoque por competencias* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Puebla.

Silva, V. (2018*). Las competencias docentes en la modalidad no escolarizada y mixta del IPN: Una propuesta pedagógica de formación* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Solar, H., García, B., Rojas, F. y Coronado, A. (2014). Propuesta de un modelo de competencia matemática como articulador entre el currículum, la formación de profesores y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Educación Matemática, 26*(2), 33-67. https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/revista/2016/05/15/vol26-2-2/

Solís, M. (2015). *Competencias genéricas desarrolladas desde la percepción del egresado del nivel medio superior tecnológico* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala.

Solórzano, J. (2017). *Evaluación de competencias en residentes de primer año de otorrinolaringología del Hospital Civil de Culiacán* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Soto, J. (2014). *Desarrollo de la competencia de colaboración en línea: estudio de casos de Virtu@mi* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana.

Tejeda, A. (2014). *El logro de las competencias docentes en el Profordems: Caso* UATX [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, *10*(5), 307-322. https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf

Trujillo, M. (2018). *Propuesta didáctica para mejorar la competencia expresión escrita en educación media superior* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Turcio Ortega, D. y Palacios Alquisira, J. (2015). Experiencias en la enseñanza experimental basada en competencias. *Educación Química*, 26(1), 38-42. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X15720963

Uribe, M. (2016). *Competencias en egresados de especialidad en Enfermería en cuidados del paciente en estado crítico* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Valenzuela, L. (2016). *La competencia de inglés en licenciaturas de ciencias de la salud: caso Universidad Autónoma de Sinaloa* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Valle, M. (coord.). (2014). *Formación en competencias y certificación profesional.* IISUE-UNAM.

Vargas, V., Cristóbal, C. y Carmona, G. (2018). Competencias matemáticas a través de la implementación de actividades provocadoras de modelos. *Revista Educación Matemática, 30*(1), 213-236. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-80892018000100213&script=sci_abstract

Vázquez, I. (2016). *Cortesía y competencia pragmática en hablantes de español: un estudio comparativo entre L1 y LE* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Vega, U., Figueroa, M. y Del Real, F. (2017). Reflexiones sobre la formación de competencias transversales y digitales en las instituciones de educación superior de México. *Ensayos Pedagógicos, 12*(1), 17-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6095690

Vela, M. (2015). *La naturaleza del enfoque por competencias en matemáticas, estudio de caso* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Velarde, D. (2017). *Uso del* chat *para el fomento de competencias genéricas en estudiantes de nivel medio superior de Conalep, en el módulo*

Manejo del Proceso Administrativo [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Vergara, L. y Valenzuela, G. (2016). *Evaluación de las competencias docentes en un bachillerato particular en Puebla* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Evaluación), Tlaxcala, Tlaxcala.

Zaragoza, O. y Gutiérrez, M. (2019). Efecto de la certificación docente en el cambio de las prácticas pedagógicas. Un análisis documental. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa, 19*(10).

Zepeda, M. (2016). *Diseño de un instrumento de evaluación para determinar el desempeño docente por competencias en el nivel medio superior. Caso CECyT 11 Wilfrido Massieu* [Tesis de maestría]. Instituto Politécnico Nacional.

Zúñiga, J. (2013). *Competencias digitales en el perfil universitario: El caso de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana.

11. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Graciela Cordero Arroyo (coordinadora),
Jihan García-Poyato Falcón y José Alfonso Jiménez Moreno

Introducción

El campo de la formación ha avanzado en su conceptualización y modelos teóricos, tal como muestra esta edición de los Estados del Conocimiento. Se observa un gran interés en el sector académico y entre el profesorado por realizar investigación y desarrollar propuestas en el campo de la formación; sin embargo, los estudios centrados en la evaluación de los programas y procesos de formación son escasos. Tal como plantea Cano (2016), una de las dimensiones de la formación que ha sido menos atendida por la investigación es la evaluación de la formación o de las acciones formativas.

Este capítulo tiene el objetivo de aportar al estado del conocimiento de la evaluación de la formación a partir del repaso de los estudios empíricos identificados en el periodo 2012-2021 en México. El capítulo está estructurado en cuatro secciones. En primer término, se presenta la conceptualización del objeto de estudio, organizado en dos temáticas: diagnóstico de necesidades de formación y evaluación de los resultados de la formación. En un segundo apartado, se presenta el método que se siguió para realizar este trabajo. El tercer apartado está dedicado a los resultados del estudio. En una cuarta sección, se presenta la discusión y las conclusiones.

Conceptualización del objeto de estudio

La formación de los profesionales de la educación, ya sea inicial o en servicio, se reconoce como una estrategia fundamental para la mejora de la educación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sostiene que, para cumplir el objetivo de Desarrollo Sostenible 4: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2015, p. 20), es necesario contar con maestros adecuadamente calificados en todos los niveles educativos que "han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo, formación pedagógica), inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia en un nivel pertinente en un país determinado" (UNESCO, 2015, p. 74).

La importancia de la formación de los profesionales de la educación destaca en las recomendaciones de organismos internacionales (OREALC, 2013; UNESCO, 2015), así como de organismos involucrados en la definición de políticas nacionales (Mejoredu, 2020) y de la propia investigación educativa (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017; Imbernón, 2017; Vezub, 2019).

La literatura es amplia en lo que se refiere a modelos y modalidades de formación del profesorado; no obstante, la evaluación de la formación es un aspecto que no ha sido suficientemente abordado en la literatura (Cano, 2016). En la edición de los Estados del Conocimiento 1992-2002 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ducoing, 2003), la evaluación de la formación no fue incluida como un apartado específico, en virtud de que la producción no reflejó el interés de la comunidad académica en esta temática, aunque se abordó transversalmente en los apartados correspondientes a la formación de profesores en educación superior y a la formación y ejercicio profesional. Cobró relevancia en el decenio siguiente y se incluyó en los Estados del Conocimiento 2002-2011 con un capítulo denominado Formación y evaluación, certificación, acreditación (Moreno, 2013). En dicho capítulo, se recuperaron productos de evaluación centrados en distintos actores, enfocados en distintos momentos de la evaluación, así como con la evaluación de los programas formativos. Del amplio espectro temático que se abordó la edición pasada de los estados del conocimiento acerca de la evaluación,

la revisión del presente estado del conocimiento se centró en la evaluación de la formación a partir del marco analítico de Guskey (2002), en tanto que se consideró abona de mejor manera a la delimitación del campo de la formación.

En esta revisión, se entiende que la evaluación de la formación puede concretarse en dos momentos que configuran tipos de estudios diferentes. En una primera etapa de todo proceso formativo, se refiere a los diagnósticos de necesidades de formación. En un segundo momento, se ubican los estudios evaluativos de los resultados de todo proceso formativo. A continuación, se conceptualizan ambos tipos de estudios.

Identificación de necesidades de formación docente

Los diagnósticos de necesidades de formación cobran cada vez más relevancia por el hecho de que la vida profesional de un docente ya no puede sostenerse únicamente con los conocimientos adquiridos en la formación inicial. Por lo tanto, los cambios de las demandas sociales, los avances en la investigación pedagógica o en enfoques educativos o los continuos avances tecnológicos hacen necesaria la actualización del profesorado.

Los diagnósticos pueden considerarse un tipo de evaluación formativa que permite recuperar información para la toma de decisiones (Scriven, 1991). Desde la perspectiva de la intervención educativa, se considera la etapa inicial del proceso de planificación que permite conocer el problema, antes de definir los pasos por seguir y los recursos por invertir en su solución (Malgesini, 2010).

En el caso del campo de la formación del profesorado, los diagnósticos de necesidades de formación son una etapa previa al diseño de los programas formativos. Sus resultados pretenden maximizar la probabilidad de que el programa logre sus resultados al asegurar que la oferta sea de interés o se adapte a las condiciones de los participantes (González y González, 2007; Febrianis, Muljono y Susanto 2014; Estrada, 2016). Esta fase debería ser mejor atendida para realizar una planificación adecuada al perfil, contexto e intereses de los destinatarios (Jarauta, Serrat e Imbernón, 2014).

El concepto de necesidad de formación es objeto de discusión dado su carácter polisémico. Aränega (2013) sostiene que "diversos autores han definido el término *necesidad* desde diferentes perspectivas: como una carencia personal o como una carencia social que se observa por comparación con los demás, o bien como lo que los expertos consideran que se debería tener" (p. 21).

Se pueden identificar dos tipos básicos de necesidades formativas: 1) necesidad normativa o prescriptiva y 2) necesidad sentida. La necesidad normativa refiere a la discrepancia; es decir, la diferencia entre lo que el profesorado *sabe, hace o es* y lo que debería *saber, hacer o ser* de acuerdo con algún criterio definido por la autoridad educativa (Jarauta, Serrat e Imbernón, 2014). La necesidad normativa deriva, por ejemplo, de identificar la distancia que existe entre lo que el profesor sabe y lo que los documentos que regulan su actividad determinan que debe saber; por ejemplo, en cuanto al dominio de planes y programas de estudio. En este caso, el diagnóstico establece esta distancia y la acción formativa debe intentar reducirla. Por otro lado, la necesidad sentida expresa lo que, a partir de su experiencia en el aula, el profesional considera que requiere para atender de mejor manera su práctica docente (Aränega, 2013). Ambos tipos de diagnósticos recuperan esencialmente cómo el profesorado conceptualiza el problema por atender y la manera en que el colectivo docente lo comprende (Jarauta, Serrat e Imbernón, 2014), ya que ofrecen un estimado de necesidades, sea a través de lo normativo, o bien desde la perspectiva del agente educativo en lo particular.

Evaluación de los resultados de los procesos formativos

Los programas de formación destinan mucha energía para definir los propósitos, enfoques y acciones del programa, pero pocas veces incluyen en la planeación un apartado específico de evaluación del programa o de acciones formativas particulares. En caso de que se haga, en contadas ocasiones se publican los resultados de la evaluación de un programa de formación.

De acuerdo con Imbernón (1997), la evaluación de la formación se entiende como "investigar los resultados de la aplicación del modelo en la práctica y buscar evidencias que indiquen cambios o diferencias en la

realidad educativa institucional" (p. 67). Por lo tanto, en este campo, la tarea de la investigación es identificar y reconocer si dichos resultados son evidencias de cambio asociados con la intervención formativa.

Guskey (2000) y Garet et al. (2001) plantearon la importancia de evaluar la efectividad de la formación. Los autores señalaron que todas las acciones formativas tienen como propósito algún tipo de cambio (Opfer y Pedder, 2010) y, en este sentido, sus beneficios se pueden valorar al identificarlo.

Dos autores ampliamente conocidos por proponer modelos para evaluar los procesos formativos son Kirkpatrick (1999; 2007; 2016) y Guskey (2002). El modelo de Kirkpatrick fue desarrollado en el ámbito empresarial, mientras que el de Guskey fue planteado específicamente para la formación de profesionales de la educación.

Kirkpatrick (1999; 2007; 2016) propone un modelo integrado por cuatro niveles subsecuentes, en el que los de mayor complejidad pueden considerar o no los anteriores. El modelo se estructura en los siguientes niveles:

1. *Reacción o respuesta.* Se valora la satisfacción de los participantes de la intervención. Este nivel ha sido por décadas el que más se ha utilizado en la evaluación de los programas de formación (Sparks, 2000; Cano, 2016). Cabe señalar que una reacción positiva en este nivel no garantiza que el participante aprenda, pero una reacción negativa sí reduce considerablemente esta posibilidad.
2. *Aprendizaje*. Esta evaluación busca tener evidencia de los aprendizajes logrados por los participantes al término de la acción formativa.
3. *Conducta*. En este nivel, se valora el cambio de las prácticas educativas en el contexto laboral; es decir, la implementación en aula de lo aprendido, lo cual se define como transferencia (Ornelas, Cordero y Cano, 2016).
4. *Resultados*. Se indagan los resultados de la acción formativa relacionadas con el logro educativo de los estudiantes. Éste es el nivel más complejo, ya que existen muchas variables que condicionan el logro educativo y, por lo tanto, es difícil identificar el posible impacto de la formación.

Guskey (2002) propone un modelo de cinco niveles de evaluación para mejorar programas de desarrollo profesional (véase el cuadro 1), los cuales orientan de manera concreta la evaluación de la formación. El nivel adicional que propone el autor está relacionado con el apoyo al cambio que puede dar la organización para sostener al profesorado. En este sentido, Guskey (2002) se diferencia de Kirkpatrick al reconocer que en el ámbito educativo el logro de los propósitos de la formación está relacionado con el contexto y las condiciones institucionales en las que labora el profesorado. En el cuadro 1 se presentan y describen los niveles de Guskey, así como los posibles usos que se dé a la información en cada uno de estos niveles. De los dos marcos considerados, la propuesta de Guskey (2002) representó una opción viable para la categorización de los documentos revisados, particularmente debido a la diversidad de fines para el uso de información que la propuesta permite.

Cuadro 1
Niveles de evaluación de la formación continua

Nivel	Objeto de la evaluación	Uso de la información
1. Reacciones de los participantes	Satisfacción inicial con la experiencia de formación	Mejorar el diseño y la entrega del programa
2. Aprendizaje de los participantes	El conocimiento y habilidades logrados por los participantes	Mejorar el contenido, el formato y la organización del programa
3. Apoyo y cambio organizacional	La promoción, el apoyo, la adaptación, la facilitación y el reconocimiento en el ámbito institucional	Documentar y mejorar el apoyo institucional e informar los futuros esfuerzos de cambio
4. Uso de nuevos conocimientos y habilidades por parte de los participantes	El grado y calidad de implementación de lo aprendido en la formación al contexto escolar	Documentar y mejorar la implementación de lo aprendido
5. Resultados de aprendizaje de los estudiantes	Los resultados de aprendizaje de los estudiantes en términos cognitivos (rendimiento y logros), afectivos (actitudes y disposiciones) y psicomotrices (habilidades y comportamientos)	Dar cuenta del impacto en general de la formación docente y mejorar todos los aspectos del diseño, implementación y seguimiento del programa

Fuente: Guskey (2002), traducción de León (2020, p. 31)

Precisiones de orden metodológico

Con el fin de clarificar el campo de estudio que se revisó en este capítulo, es necesario hacer cinco puntualizaciones, las cuales delimitaron la búsqueda de información y, a su vez, el espectro de trabajos que se presentan:

1. Sólo se incluyeron trabajos de investigación con resultados empíricos, independientemente del enfoque y la metodología. En el caso de los diagnósticos de formación, se incluyeron trabajos empíricos que definieron líneas de contenido o acción para futuras acciones formativas. En la evaluación de la formación, se consideraron trabajos de investigación que derivaran de la implementación de una acción o programa formativo; es decir, que estuvieran relacionados con una intervención formativa dirigida al profesorado o a profesionales de la educación.
2. Se excluyeron estudios de evaluación del aprendizaje, evaluación del desempeño docente o profesional, evaluación o seguimiento de egresados y evaluación curricular. Esta decisión se tomó en función de que estas líneas de investigación parten desde diferentes perspectivas conceptuales y se enfocan en objetivos de otra índole, por lo cual son consideradas en otros libros de la colección Estados del Conocimiento.
3. Se consideraron los siguientes niveles educativos: básico, medio superior y superior. Se identificó como una categoría adicional a los estudios enfocados en escuelas normales, a fin de reconocer los estudios que se han hecho en la formación inicial de docentes de educación básica.
4. Se consideraron acciones formativas instrumentadas a partir de tres tipos de dispositivos de formación:
   a) Planes de estudio (por ejemplo, programas educativos de licenciatura o posgrado).
   b) Programas de asignaturas particulares.
   c) Programas de formación continua (por ejemplo, cursos, talleres o diplomados).
5. Se revisaron obras publicadas desde 2012, ya sea libros o capítulos de libro, artículos de revistas mexicanas de prestigio especializadas en el

área de la investigación educativa, ponencias presentadas en las últimas cinco ediciones del Congreso Nacional de Investigación Educativa (en sus ediciones XII a la XVI), así como tesis de maestría y doctorado de programas educativos inscritos en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) con repositorios digitales de acceso abierto.

A partir de la búsqueda realizada, se conformó un corpus de 54 productos académicos publicados entre 2012 y 2021 (véase el cuadro 2).

Cuadro 2
Distribución de materiales seleccionados por tipo de publicación

Tipo de publicación	Cantidad de materiales seleccionados
Libros	2
Capítulos de libro	2
Artículos	10
Ponencias	34
Tesis de doctorado	4
Tesis de maestría	2
Total	54

Para clasificar las obras seleccionadas, se establecieron una serie de categorías que orientaron su análisis. Se conformaron dos grupos. En el grupo A, se colocaron los textos que presentan diagnósticos de necesidades de formación. En el grupo B, se ubicaron aquellos documentos cuyo contenido se relaciona con la evaluación de intervenciones formativas específicas para la formación de profesores de distintos niveles educativos. En el grupo A, se incluyeron 17 documentos (31%), mientras que en el B se identificaron 37 trabajos (69%).

En el grupo A, tal como se precisó en el apartado introductorio, las necesidades de formación se clasificaron en dos niveles: prescriptivas y sentidas (Jarauta, Serrat e Imbernón, 2014), las cuales a su vez se subclasificaron de acuerdo con los niveles educativos ya indicados (véase el cuadro 3). Se encontró que 77% de los estudios se centraron en el diagnóstico de necesidades sentidas.

Cuadro 3
Distribución de materiales de diagnósticos de necesidades de formación seleccionados por tipo de diagnóstico

Tipos de diagnósticos	Número de trabajos seleccionados
Diagnósticos de necesidades prescriptivas	4
Diagnóstico de necesidades sentidas	13
Total	17

En el grupo B, los trabajos se clasificaron de acuerdo con los niveles de Guskey (2002), como se indica en el cuadro 4. Se agregó un nivel más a fin de reconocer aquellos trabajos que incorporan varios niveles de evaluación. Del total de trabajos seleccionados, 38% de los estudios se referían a la reacción o satisfacción de los participantes.

Cuadro 4
Distribución de materiales de evaluaciones de intervenciones formativas seleccionados por nivel evaluativo

Niveles	Número de trabajos seleccionados
N1 Reacciones de los participantes	14
N2 Aprendizaje	8
N3 Apoyo organizacional y cambio	1
N4 Uso de los nuevos conocimientos y habilidades por parte de los participantes	4
N5 Resultados de aprendizaje de los estudiantes	1
N6 Varios niveles evaluativos estudiados	9
Total	37

En el cuadro 5, se resume el sistema categorial de análisis de la información seleccionada. Las claves asignadas, las cuales se determinaron en función de los niveles educativos de las intervenciones formativas y los diagnósticos seleccionados, permitieron categorizar el espectro de la información recolectada. A su vez, son los ejes mediante los cuales se redactan los hallazgos que más adelante se presentan.

Cuadro 5
Sistema de análisis del corpus

Tema general	Nivel educativo	Niveles de evaluación
A. Diagnósticos para la implementación de acciones formativas	1. Básico	Necesidades prescriptivas Necesidades sentidas
	2. Medio superior	
	3. Superior	
	4. Normal	
B. Evaluación de intervenciones formativas	1. Básico	N1 Reacciones de los participantes N2 Aprendizaje N3 Apoyo organizacional y cambio N4 Uso de los nuevos conocimientos y habilidades por parte de los participantes N5 Resultados de aprendizaje de los estudiantes N6 Varios niveles evaluativos estudiados
	2. Medio superior	
	3. Superior	
	4. Normal	

Tratamiento analítico

En primer término, se presentan los trabajos de tipo diagnóstico. En un segundo apartado, se presentan los estudios evaluativos de intervenciones formativas clasificadas por los niveles educativos. Cabe hacer notar que no en todas las categorías evaluativas se presentaron documentos de todos los niveles educativos; sin embargo, el orden de descripción de las publicaciones se redactó de manera ascendente, clasificando a la educación normal de forma independiente, como se ha mencionado.

Necesidades de formación

Tal como se definió en la primera sección de este capítulo, se presentan los resultados en dos tipos de diagnósticos: necesidades prescriptivas y necesidades sentidas.

Necesidades prescriptivas

Como se indicó en el apartado introductorio, se entiende por diagnósticos de necesidades prescriptivas o normativas aquellos que se realizan para identificar la distancia que existe entre lo que el profesor sabe y hace y lo que los documentos que regulan su actividad determinan que debe

saber o debe hacer. En este caso, se encontraron cuatro trabajos de investigación, dos en educación básica, uno en media superior y uno más en un posgrado.

En el nivel primaria, Flores (2013b) presentó un estudio para diagnosticar el conocimiento disciplinar de español y matemáticas del profesorado, así como su dominio de los planes y programas de estudio del profesorado. Con este fin, se aplicaron tres pruebas a los docentes de primaria de varias escuelas de la zona metropolitana de Guadalajara y se realizó un análisis estadístico correlacional de los resultados de las evaluaciones. Se encontró que existe una relación entre el conocimiento de español y el conocimiento de matemáticas de los profesores, y también que los maestros no dominan los conocimientos curriculares, por lo que el conocimiento de estas dos dimensiones se adquiere de manera independiente. A partir de estos resultados, se estableció una línea base con el fin de incidir en la política educativa para diseñar trayectos formativos para el profesorado.

Barraza, Armenta y Villalba (2015) hicieron un diagnóstico de necesidades formativas del profesorado de secundaria de matemáticas en el uso de la tecnología digital. Con este objetivo, se diseñó una encuesta para conocer el uso de la tecnología, la capacitación recibida, la existencia de recursos tecnológicos en su escuela y la disponibilidad para participar en acciones de formación docente. Esta ponencia presenta los resultados de un cuestionario que se aplicó a 110 docentes de Sonora. Entre los hallazgos, se encontró que no hacen un uso adecuado de la tecnología digital y que requieren capacitación para su uso adecuado a fin de promover el desarrollo del pensamiento matemático del alumno.

El trabajo de Rodríguez, Lavigne y Aguirre (2013) es un diagnóstico centrado en el profesorado de educación media superior para conocer el perfil docente del bachillerato a partir de las competencias docentes que se refieren en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En el estudio, participaron profesores del municipio de Ensenada del Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios. Se diseñó un cuestionario a partir de las ocho competencias docentes indicadas en la reforma integral y se aplicó a maestros que imparten matemáticas y español de primer semestre. El análisis permitió identificar las principales necesidades de formación del profesorado para

cumplir con el perfil competencial propuesto por la RIEMS. Las áreas de formación identificadas son estrategias de enseñanza, área disciplinar, formación pedagógica, actualización disciplinar y tecnología educativa.

Una ponencia más describe una investigación diagnóstica realizada con estudiantes de maestría en una escuela normal en Baja California. La investigación de Martínez, Santos y Córdova (2019) indaga las necesidades de formación de los 19 estudiantes de primer ingreso a la maestría en Dirección y Supervisión Escolar. Con este propósito, se aplicó un instrumento de 40 reactivos diseñado por el equipo estatal de docentes para identificar el conocimiento de los estudiantes en cuatro ejes formativos: 1) Gestión y supervisión escolar en la educación básica; 2) Currículo para la educación básica y el aprendizaje en el aula; 3) Intervención educativa en el campo de la gestión y supervisión, y 4) TIC en la educación. Se encontró que las necesidades de formación más importantes están en el eje de TIC en la educación y en el de Gestión y supervisión escolar en la educación básica. Con base en los resultados, se elaboró un plan de acción que comprendió talleres extracurriculares y una certificación en el manejo de plataformas digitales.

Necesidades sentidas

Se seleccionaron 13 publicaciones, tres artículos, una tesis doctoral y el resto ponencias, orientadas al diagnóstico de necesidades sentidas de profesores de educación básica y educación superior.

El artículo de Izquierdo et al. (2014) presenta un diagnóstico que buscó identificar las fortalezas y las necesidades de desarrollo profesional de 74 profesores de inglés de 37 escuelas secundarias públicas de Tabasco. Se llevó a cabo a través de un cuestionario para identificar el grado de formación profesional. Se aplicó una autoevaluación docente y observaciones de 60 horas de clase para analizar la práctica educativa de los profesores. Se observó que la mayoría de los profesores cuentan con una formación didáctica y lingüística anterior a las reformas educativas del Plan y Programas de Estudios de Lengua Extranjera. Los resultados mostraron que los maestros presentaban problemas con los aspectos estructurales del idioma y carecían de vinculación con los campos de formación del currículum. No se encontró el empleo de la tecnología como un medio alternativo para el desarrollo profesional.

En el artículo de Buendía et al. (2019), se realizó un diagnóstico en una escuela primaria de San Luis Potosí con el fin de diseñar un programa educativo formal dirigido a alumnos de primaria para favorecer la adopción social de las ecotecnias y temas de sustentabilidad. Se realizó el diagnóstico en dos grupos de estudio, uno de agentes escolares adultos (maestros, directivos y presidente de la sociedad de padres de familia) y otro de los niños. La recolección de información se llevó a cabo a través de la investigación documental, observación, entrevistas y grupos focales, información con la que se elaboraron diagramas de árbol de problemas, matrices de factores y mapas conceptuales. Los profesores dijeron tener poco conocimiento acerca de temas ambientales y sustentabilidad, por lo que no consideran tener la capacitación suficiente para ser educadores ambientales.

La ponencia de Contreras, Cordero y Patiño (2013) presenta un diagnóstico que tuvo como propósito precisar la temática del trayecto formativo de un ciclo escolar a cargo de la Coordinación de Formación Continua de Maestros en Servicio en Baja California. Se aplicó un cuestionario en línea que fue contestado por 9 744 participantes (profesores, asesores pedagógicos, directores y funcionarios de educación básica), en el cual se solicitó que escribieran cinco contenidos académicos que debían formar parte del trayecto del siguiente ciclo escolar. Las respuestas se analizaron a través de la categorización inductiva y el análisis de prioridades. Las categorías con mayor frecuencia fueron currículum y estrategias didácticas, lo cual se asocia con la preocupación de los participantes ante los cambios del Acuerdo 592, al tratarse de un nuevo currículum orientado al desarrollo de competencias.

Gracia, Chacón y Ramírez (2013) indagaron en las necesidades de formación continua de 7 678 docentes de educación inicial y preescolar. Se aplicó un cuestionario compuesto por 22 reactivos a una muestra representativa de 763 participantes: 641 docentes, 79 administrativos, 10 directivos y 30 educadores en otras funciones. En los resultados, se encontró que 449 participantes querían continuar su formación profesional estudiando una maestría y en las temáticas de formación se halló la educación por competencias, desarrollo y aprendizaje infantil, planeación pedagógica y estratégica, psicología infantil y evaluación de los aprendizajes. Se concluye que es imprescindible que la formación continua se relacione estrechamente con el quehacer profesional del docente.

Guevara y Pons (2013) realizaron un diagnóstico con el objetivo de determinar en qué áreas de desarrollo personal deseaban profundizar los profesores de educación básica para proponer cursos de actualización que puedan incidir en su desempeño profesional. Se aplicó la Encuesta de detección de necesidades de formación continua y profesionalización de los maestros de educación básica ciclo 2009-2010 a 763 profesores de cinco municipios de Guanajuato. Se llevó a cabo un análisis de independencia de las muestras y de las frecuencias en los reactivos. Los resultados muestran que prefieren formarse en el conocimiento de sí mismo, luego en aspiraciones y expectativas de su plan de carrera, en una proporción similar en valores, después en liderazgo y motivación, finalmente en resolución de conflictos.

En la ponencia de Velázquez, Torres y Barona (2013), se buscó constatar en qué nivel de implementación y apropiación se encontraba la Reforma de Educación Secundaria 2006. Se aplicó un cuestionario a 120 docentes de dos escuelas secundarias generales con las secciones formación, competencias docentes y evaluación. Se usó un análisis factorial exploratorio para verificar la estructura del instrumento y se examinaron las frecuencias de los reactivos. Se encontró que los docentes no recibieron la formación adecuada para implementar el Plan 2006 y tampoco fue significativa la formación recibida durante el proceso, al no relacionarse con las necesidades en el aula. Los profesores perciben que hay un interés en saturar al docente de información relacionada con temas diversos.

Galicia, González y García (2015) describen los resultados de una evaluación exploratoria para valorar la factibilidad de un programa de posgrado mediante una encuesta a docentes para identificar sus necesidades de formación. Participaron 99 docentes, 74% de educación básica y 26% de educación especial. El cuestionario tuvo las siguientes dimensiones: 1) conocimientos, 2) habilidades y 3) actitudes y valores. Las respuestas se analizaron por medio del conteo de frecuencias. Los docentes manifestaron la necesidad de conocer más acerca de temas de psicología y multiculturalidad, así como profundizar en la atención a la diversidad. De forma particular, los docentes de educación especial mostraron necesidad en temas como discapacidad auditiva, intelectual y autismo, así como en el desarrollo de estrategias de atención para el manejo conductual, psicomotricidad, comunicación y lenguaje.

En la ponencia de Navarro, Pesqueira y Santiago (2017), se presenta un diagnóstico aplicado para identificar las principales necesidades formativas de 20 directores principiantes de educación primaria, con la intención de contar con insumos para el diseño de ofertas formativas más adaptadas al contexto. La información se obtuvo a través de entrevistas a profundidad. Se integró cada caso y se analizaron de forma comparada para identificar incidentes críticos en las narraciones, así como elementos coincidentes en periodos determinados. Los resultados se agruparon en tres tipos de dificultades: 1) administración de recursos humanos, 2) administrar el tiempo y 3) toma de decisiones. Por ejemplo, mencionaron que lo más complicado es cumplir con el plan de trabajo establecido, pues constantemente se deben atender problemas que interrumpen los horarios.

Leal, Ramos y Loya (2017) muestran un diagnóstico surgido de un estudio comparativo entre Bolivia, Cuba y México que buscó identificar aquellas capacidades que se asumen como indisociables para desarrollar una docencia ajustada a las necesidades actuales. En la ponencia, se mostraron las necesidades de formación de 198 docentes de 12 instituciones chihuahuenses de primaria y secundaria, quienes respondieron un cuestionario. En los resultados se muestra que 40% de los participantes recibieron formación o capacitación en torno a esta temática en los últimos cinco años, por lo que se detecta como una importante área de oportunidad de formación para el resto. Asimismo, 50% respondió que conoce, aplica y requiere apoyo acerca de cómo orientar a los estudiantes para consultar diferentes fuentes de información.

En cuanto a la educación superior, Alarcón (2013) compartió los resultados de un diagnóstico de formación de profesores universitarios en investigación y uso de TIC en la Universidad Veracruzana. El objetivo fue identificar lo que los docentes saben, hacen y les gustaría aprender respecto de sus funciones. A través de un cuestionario, se preguntó a 1 139 docentes de la Universidad Veracruzana respecto a las temáticas planeación didáctica, evaluación de los aprendizajes, investigación y procesos de enseñanza y aprendizaje con apoyo de TIC. Como resultado, los docentes manifestaron una clara necesidad de formación en uso de las TIC, pero un tercio expresó que no sabía realizar las actividades de investigación con apoyo de TIC, al tiempo que no declararon su deseo de aprenderlas, por lo que se concluye que es importante la sensibilización hacia estos procesos formativos.

La ponencia de Jiménez, Hernández y Serrano (2015) se enfocó en realizar un diagnóstico de las necesidades de formación que perciben 296 docentes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en el uso de las TIC mediante una encuesta tipo Likert. Como resultado, los autores expusieron que los encuestados consideran necesario recibir capacitación en el uso de *software* libre (89%), en la elaboración de materiales didácticos para el ambiente de aprendizaje (94%), así como formarse en cursos de informática y nuevas tecnologías aplicadas a la educación (90%).

Cortaza, Aquino, García y De la Cruz (2018) analizan las necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual de profesores universitarios en México. Se realizaron entrevistas a cuatro docentes. Los resultados reflejan la necesidad de formación en medios de comunicación, como Braille, en el trato hacia los estudiantes con este tipo de condiciones, así como en obtener materiales e infraestructura institucional acorde con las necesidades de estudiantes con discapacidad visual.

El último de los trabajos revisados en el ámbito de la formación de profesores en educación superior fue el de Cutti (2012), quien realizó un diagnóstico sobre necesidades de formación pedagógica del personal académico de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Para la detección de necesidades de formación, se utilizó la técnica colaborativa de análisis de proceso. En un taller, 37 profesores identificaron, categorizaron y jerarquizaron las necesidades de formación pedagógica centrales para su práctica docente. Los profesores consideraron como más importante realizar sus procesos formativos en planificación de la enseñanza (selección, organización y secuencia de los contenidos). En cuanto a la metodología de la enseñanza, expresaron interés en motivación, estrategias didácticas y recursos didácticos. En lo que se refiere a la relación profesor-alumno, el profesorado requiere algunas técnicas que les permitan comunicarse con los estudiantes.

Evaluación de la formación

A continuación, se presentan los resultados de los seis niveles de evaluación de la formación identificados en este estudio.

Nivel 1. Reacciones de los participantes

Esta primera categoría presenta el nivel más común en la evaluación de la formación. Su propósito es conocer la opinión de los participantes acerca del proceso formativo. En los materiales revisados, se identificaron 14 experiencias de todos los niveles educativos: cinco de educación básica, uno de educación media superior, cinco de educación superior y tres de educación normal.

Vélez, Ruiz y Reyes (2013) realizaron una evaluación de cursos de actualización obligatorios para profesores de educación básica en servicio ofrecidos por instancias gubernamentales en Aguascalientes y Puebla entre 2008 y 2010. A través de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas, los maestros manifestaron opiniones favorables en las interacciones entre compañeros del curso, así como sobre la contribución de los cursos en su práctica docente. Asimismo, coincidían en que los facilitadores de los cursos presentan deficiencias. No obstante, los autores observan que la opinión del profesorado es distinta en pasillos de lo que responde a un cuestionario de opinión.

En el mismo nivel educativo, Contreras, Serrato y Alfaro (2017) evaluaron un dispositivo formativo para diseñadores de cursos virtuales en el marco del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (Sinadep) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Buscaron analizar el impacto que tiene la asesoría virtual en la formación de diseñadores curriculares en el marco de la Convocatoria para el Diseño de Cursos Sinadep 2016. Se aplicó una encuesta a 19 participantes que indagó acerca de dos aspectos: 1) el proceso general de la convocatoria y 2) la asesoría en el diseño curricular e instruccional. Como resultado, los participantes calificaron de excelente o bueno el proceso de la convocatoria. En cuanto al asesoramiento y acompañamiento en el proceso de formación y diseño de cursos, los docentes opinaron favorablemente respecto a la guía recibida por el grupo de diseño curricular del Sinadep.

Martínez, Peral y Álvarez (2017) evaluaron un dispositivo de formación para directivos y supervisores de la propuesta pedagógica y operativa 2016 del Programa de Escuelas de Verano. Este programa se organizó en conjunto con la Coordinación Nacional del Programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y trabajadores de Papalote, Museo del Niño. Los participantes de este estudio fueron responsables del programa en

Sonora, quienes después de ser capacitados reprodujeron la información brindada a un equipo seleccionado de trabajadores de la SEP del área de formación. La evaluación se enfocó en conocer la percepción sobre la capacitación recibida a través de entrevistas semiestructuradas a 35 directores. Como resultado, se consideró que el programa tiene objetivos claros y sugiere una propuesta innovadora; sin embargo, la capacitación para los directivos no fue específica en las funciones que debían desempeñar.

Canett (2014) analizó las propuestas de desarrollo profesional continuo que se ofrecen a los docentes del Subsistema de Educación Indígena en Ensenada, Baja California, a través de un cuestionario de opinión dirigido a 59 docentes adscritos al subsistema de educación indígena; además, entrevistó a los formadores de docentes que coordinaron dichos cursos. Encontró que los cursos siguen un formato rígido (con espacios y tiempos reducidos), sin mucha posibilidad para que se realicen actividades diversas, por lo que la oferta no responde a las necesidades de formación de los docentes y la mayoría de los participantes indicó que ésta ha sido limitada y dirigida.

Santiago, Carrillo y Madero (2019) evaluaron una estrategia formativa del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson) mediante el acompañamiento y asesoría en línea sobre temáticas relacionadas a los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente (SPD). Para la estimación se llevaron a cabo grupos de enfoque con docentes y directivos. Como resultado, se reporta que es necesario que el tiempo dedicado a la capacitación sea de mayor duración; asimismo, el uso de herramientas en línea requiere una formación adicional en habilidades digitales.

En lo que respecta a las experiencias de intervención formativa de profesores de educación media superior, Navarro et al. (2013) realizaron la evaluación de un diplomado en formación de competencias docentes llevado a cabo en la Universidad La Salle Noroeste enfocado en estrategias didácticas, evaluación de los aprendizajes, planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, uso educativo de las tecnologías y sistemas de información, la investigación como estrategia didáctica y tutorías, gestión y vinculación. Se aplicó un cuestionario a 89 docentes, así como a un grupo focal de 10 profesores egresados del diplomado. Como resultado, se encontró que los contenidos son pertinentes, con

niveles de aceptación de 90% de los participantes y con una expectativa de alta aplicabilidad de los contenidos de curso en el trabajo en el aula.

En educación superior, Farías, Pedraza y Lavín (2013) evaluaron un programa de capacitación en línea para fortalecer las competencias en el uso de las TIC en docentes de escuelas de negocios en México. En el curso se revisaron temas como la práctica docente mediante recursos educativos abiertos, diseño instruccional y formación de redes académicas. Se aplicó un cuestionario a 49 docentes para conocer la autopercepción de sus competencias y una entrevista para retroalimentar la formación recibida. La información recolectada fue analizada a través de estadísticos descriptivos. Los docentes participantes identificaron como obstáculos algunos problemas tecnológicos y, como ventajas, la promoción del uso de tecnología, el autoaprendizaje, participación en grupos multidisciplinarios e interinstitucionales, así como la optimización del tiempo.

Campillo et al. (2019) evaluaron la experiencia de los cursos de Educación Basada en Evidencias (EBE) ofrecidos por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (Codeic) a los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 2016 a 2019. Los cursos se llevaron a cabo en la modalidad mixta, con una duración de 20 horas, de las cuales 12 se dividieron en dos sesiones presenciales. Por medio de formatos de evaluación (no se aclara el tipo de instrumento utilizado), indagaron la opinión de los participantes acerca del cumplimiento de los objetivos, pertinencia de los materiales y contenidos, calidad de los instructores y gestión administrativa. Se reporta que prácticamente 100% de los docentes dijo que podrían aplicar la metodología vista en el curso y que lo recomendaría a otros colegas.

Guzmán et al. (2013) evaluaron los resultados de una estrategia de práctica reflexiva basada en el trabajo en tríadas para el desarrollo de competencias docentes. Esta estrategia se basa en el modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas (M-DECA) de Marín y Guzmán, la pedagogía de la integración de Roegiers y el trabajo reflexivo de Brockbank y McGill. Su valoración retoma conceptos de la evaluación auténtica de Monereo y el estudio de casos de Stake. En el curso participaron 12 docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana. En los resultados, estos tres participantes estimaron que la experiencia en el programa de formación permitió la reflexión sobre su desempeño

docente y se trabajó con respeto y ayuda dados los intereses pedagógicos comunes.

En un estudio realizado en Guanajuato por Gómez, Pérez y Sansores (2017), se identificaron evidencias de la contribución del Programa de Formación en el Modelo de Docencia (PFMD) de la Universidad de La Salle Bajío. El PFMD se integra por cuatro áreas de formación: espíritu y estilo lasallistas, planeación del proceso aprendizaje-enseñanza, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje. Se contó con la participación de 183 profesores de licenciatura que cursaron el nivel básico del programa. Se aplicó un cuestionario con 16 reactivos de respuesta cerrada con escala tipo Likert y tres de respuesta abierta. La percepción de satisfacción de los docentes sobre el PFMD es muy favorable y, por lo tanto, puede generar acciones encaminadas a la mejora de la práctica.

Solano (2019) valoró la experiencia de los estudiantes de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) que se ofrece en la UNAM para la formación de profesionales de la educación. En el estudio se contó con 298 participantes, 198 estudiantes del último semestre del programa, 153 titulados y 37 de recién egreso que respondieron un cuestionario con un espacio para recomendaciones, así como 12 académicos de la MADEMS que fueron entrevistados. En los resultados, se muestra que la percepción general del programa es positiva; sin embargo, los participantes sugieren revisar la selección de los profesores, el plan de estudios y su conducción. Los tutores sugieren fortalecer la profesionalización docente y cuidar la coherencia entre las actividades académicas, ya que los profesores generalmente son expertos en la disciplina, pero no cuentan con una formación pedagógica y didáctica.

Por último, se presentan las producciones centradas en el ámbito de las escuelas normales. Cordero, Figueroa y Gastélum (2019) documentaron en un libro el diseño, impartición y evaluación de un curso de licenciatura optativo ofrecido conjuntamente a estudiantes de tres programas distintos: licenciatura en Educación Preescolar, en Educación Primaria (de una escuela normal) y de la licenciatura en Ciencias de la Educación (de una institución universitaria). Participaron 18 estudiantes. Al finalizar el curso se aplicó un cuestionario de satisfacción diseñado por las responsables del curso a partir de instrumentos similares. Se encontró que 90% de los participantes consideró sentirse satisfecho al haber participado en esta experiencia de aula conjunta entre normalistas y

universitarios, a 81% le pareció interesante trabajar con compañeros de otras licenciaturas y 72% declaró que esta experiencia tenía un impacto positivo en su formación.

García y García (2013) difundieron la opinión de los estudiantes normalistas que participaron en la implementación de una Comunidad de Aprendizaje como metodología didáctica en el ciclo escolar 2012-2013. Se evaluó la experiencia de forma censal a los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria a través de un cuestionario compuesto por 10 reactivos de escala Likert y cuatro preguntas de respuesta breve, analizados con el conteo de frecuencias y el análisis cualitativo de contenido. En ambos grupos, se encontraron resultados favorables; por ejemplo, se mejoró el desempeño docente y la integración en el grupo. En general, reconocieron que esta metodología didáctica posibilita la toma de decisiones en conjunto y fortalece el desarrollo de rasgos como la responsabilidad, la organización del tiempo, la búsqueda de información, el respeto y la tolerancia.

Chacón, Mungarro y Álvarez (2015) valoraron la calidad del curso obligatorio denominado: El sujeto y su formación profesional como docente, que se impartió de forma virtual. Participaron 240 alumnos normalistas, 150 de la la licenciatura en Educación Primaria y 90 de Educación Preescolar, así como los tres docentes responsables. La evaluación se hizo por medio de un instrumento de 20 reactivos que se aplicó en línea, integrado por una escala estimativa con 12 afirmaciones, dos preguntas de opción múltiple y seis preguntas abiertas, junto con un grupo focal conducido por los docentes. Se encontró que 98% de los estudiantes consideraron que la estrategia de investigación en contexto real fue valiosa, pues permite conocer el trabajo de los docentes en servicio; específicamente mencionaron que un ejercicio de entrevistas a docentes fue muy valioso.

Nivel 2. Aprendizaje de los participantes

En este nivel, se identifica si los participantes adquirieron los aprendizajes y las habilidades propuestas en la intervención formativa. Al igual que el resto de las categorías, la información que a continuación se presenta se organiza en función de los niveles educativos: cuatro documentos de educación básica, uno de educación media superior, dos de educación superior y otro enfocado en la educación normal.

De los Santos (2013) trabajó la evaluación de un dispositivo formativo para operar un programa de cómputo que permitiera a profesores en servicio mejorar sus pruebas de aula mediante el uso de la técnica del análisis gráfico de ítems. Se instrumentaron cuatro cursos-taller con 78 docentes distribuidos en Baja California, Tamaulipas y la Ciudad de México con el fin de revisar los conceptos necesarios para la interpretación gráfica de los ítems y entender la interfase gráfica. Los resultados indican que la aplicación de la guía para el análisis e interpretación de ítems que se utilizó en la formación permitió que los participantes lograran identificar los ítems que se tienen que eliminar o modificar por no cumplir con los parámetros de validez y discriminación, con lo que se alcanzó el nivel de aprendizaje esperado.

En otro ejercicio, Lara (2013) realizó un estudio para evaluar un curso-taller de 50 horas de duración en modalidad híbrida (presencial y en línea) enfocado en implementar la metodología del aprendizaje cooperativo en educación primaria en tres escuelas de Hidalgo. Esta metodología se propuso para el desarrollo de competencias académicas (cognitivas) y socioafectivas (valores, actitudes) articuladas con los planteamientos del currículum integrado de educación básica. Por medio de una investigación-acción, se instrumentó el curso y se hizo su evaluación. Las planeaciones iniciales y finales de las lecciones cooperativas de 11 profesores se evaluaron conforme a un cuestionario acerca de las dimensiones del aprendizaje cooperativo, tomado de Serrano y González (1996, como se citó en Lara, 2013). Se reportó que los profesores no lograron indicar adecuadamente en sus planeaciones la estructura de la tarea, de la recompensa ni definieron el proceso de evaluación. La autora señala que los profesores no cuentan con un bagaje teórico suficiente para estructurar lecciones cooperativas.

Por otra parte, Morales y Reyes (2019) realizaron un estudio sobre un curso-taller para asesores técnico pedagógicos (ATP) desde un modelo de asesoramiento colaborativo con el propósito de que los participantes desarrollaran competencias profesionales para el proceso de asesoramiento. La evaluación consideró la participación de 10 profesores que tomaron el curso a través de registros de observación videograbados y una encuesta de 42 preguntas sobre las actividades desarrolladas y los procesos de comprensión y autorregulación que se suscitaron en la formación. Los hallazgos muestran que los asesores reflexionaron acerca de

su función y con esto avanzaron hacia su empoderamiento académico ante la comunidad educativa, y mediante un proceso metacognitivo lograron identificar las áreas de oportunidad y sentar las bases para establecer compromisos de mejora.

En el ámbito de la educación continua, Anguiano, Cervantes y Elías (2019) se enfocaron en la evaluación de un curso-taller de evaluación de aprendizajes, con duración de 40 horas, distribuidas a lo largo de ocho semanas en el estado de Chihuahua. Para la evaluación se contó con la participación voluntaria de 200 docentes de educación básica en su segundo año de servicio, quienes laboran en distintas comunidades. La evaluación se realizó a través del análisis de textos generados por los docentes participantes a lo largo del curso, y en los cuales se presentaron sus opiniones y experiencias acerca de la evaluación formativa de aprendizajes. Los resultados muestran que los docentes noveles identificaron adecuadamente la manera de desarrollar evaluaciones formativas; además, se cuenta con datos de sus retos para elaborar, seleccionar o adaptar instrumentos pertinentes de evaluación formativa e incorporarlos de manera adecuada en la planeación didáctica.

En el nivel de la educación media superior, el trabajo de Santiago, Aquino y Jiménez (2017) tuvo por objetivo conocer el desempeño de docentes tabasqueños que cursaron el diplomado de Competencias docentes, organizado por la SEP y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el cual pretendía formar a los docentes para la RIEMS. A través de entrevistas a 20 docentes del Colegio de Bachilleres de Tabasco y 465 cuestionarios aplicados a estudiantes de diferentes municipios de Tabasco, se identificó que, derivado de la intervención formativa, los docentes tienen claridad conceptual de la educación basada en competencias, particularmente respecto a cómo esta perspectiva se implementa en sus planificaciones didácticas. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, teóricamente, los docentes ubican los tipos y momentos de la evaluación; no obstante, se percibe resistencia o dudas en el empleo de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En el nivel de la educación superior, Dehesa (2015) publicó el proyecto Las capacidades genéricas en la formación de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma Metropolitana, con el objetivo de impulsar el desarrollo de las capacidades de los alumnos de licenciatura. Para ello, se

organizaron seis cursos-taller dirigidos a docentes en las tres unidades de dicha universidad. Participaron 28 profesores de distintas unidades y divisiones de la universidad. En la fase final del proyecto se realizaron algunas entrevistas a los participantes. Como resultado del ejercicio de evaluación, los participantes manifestaron inquietud de someterse a un proceso de reflexión sistemática como parte de la mejora continua; sin embargo, se vieron sobrepasados por el poco tiempo que tenían para posteriores sistematizaciones.

Por su parte, el trabajo de Monsiváis (2014) tuvo como objetivo fomentar la apropiación tecnológica de docentes universitarios de una institución privada. Con tal fin, se diseñó un modelo tecnopedagógico de formación docente que se aplicó en un curso-taller intensivo en modalidad híbrida en el que participaron 16 docentes. Se realizó una clasificación inicial de docentes, en función de sus conocimientos tecnológicos y pedagógicos (principiantes, intermedios y avanzados). Al término de la implementación didáctica, se observó que 12 de los 16 docentes adquirieron las habilidades necesarias para cambiar de nivel y que incluso los avanzados utilizaron herramientas nuevas.

Mientras que, en la educación normal, la ponencia de García, Valenzuela y Solís (2015) muestra el resultado de la evaluación de la implementación de comunidades de aprendizaje (CA) en la formación normalista en Baja California, a través de entrevistas —y un grupo focal— a nueve estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, ocho de la licenciatura en Educación Preescolar y cinco docentes de la escuela normal. Los participantes consiguieron los objetivos propuestos para las CA, ante lo que afirmaron que se vio favorecida su reflexión durante el proceso formativo; asimismo, coincidieron en que el trabajo colaborativo se logra con respeto, responsabilidad y tolerancia, propiciando la formación de un grupo cohesionado, que a su vez impacta positivamente en el logro de sus aprendizajes como docentes en formación.

Nivel 3. Apoyo y cambio organizacional

Corresponde al tercer nivel de la clasificación propuesta por Guskey (2002), en el que se plantea como objeto de evaluación las condiciones institucionales que hacen posible la transferencia de los aprendizajes generados de la formación recibida. Se encontró un trabajo en este nivel.

Hernández, Cabrera y Pons (2013) presentaron la experiencia de un diplomado para profesores de educación primaria coordinado por un equipo de investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México en 11 sedes en distintas regiones de Chiapas, con el fin de preparar a formadores para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 en una estructura *en cascada*. La formación se dio desde la perspectiva del aprendizaje situado. En el estudio se entrevistó a 15 de los formadores participantes del diplomado, cuyas respuestas se interpretaron respecto a las funciones que desempeñaban y a la imagen que lograron construir frente a los profesores. Como resultado, se encontró que el perfil del formador no se cubrió de manera efectiva a través del diplomado. Los autores señalan que una de las mayores limitantes para cumplir con los objetivos formativos es que las imposiciones administrativas en términos de política educativa no benefician el aprendizaje de los sujetos de formación.

Nivel 4. Uso de los nuevos conocimientos y habilidades por parte de los participantes

Esta categoría de análisis de la evaluación de la formación considera a los estudios enfocados en identificar si los participantes tienen posibilidades o expectativas de aplicar el nuevo conocimiento y las habilidades que se pretendían desarrollar a través de la intervención formativa. Se identificaron cuatro estudios en cuatro niveles educativos.

La ponencia de Martínez y Ávila (2013) se enfocó en evaluar un taller orientado a la formación para la enseñanza de la geometría en preescolar impartido a 10 educadoras de una zona escolar de la Ciudad de México. Tuvo una duración de seis sesiones mensuales. Se trabajó con las participantes de manera individual y por equipos para discutir y argumentar el logro de los aprendizajes específicos. A partir del análisis de los diferentes productos del taller, videos y audiograbaciones, se concluyó que el espacio formativo ayudó a las participantes a cuestionar la enseñanza perceptiva que se remite a presentar y nombrar las figuras. A partir de las entrevistas realizadas después de concluir el taller, las autoras señalan que cuentan con indicios de que algunas de las educadoras participantes modificaron sus prácticas de enseñanza de la geometría.

También en el nivel de educación preescolar, el trabajo de López y Pedroza (2013) se enfocó en identificar si la asesoría pedagógica a las educadoras favorece las prácticas educativas esperadas en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004. La intervención formativa en este caso fue brindar asesoría pedagógica a educadoras y a centros escolares en su conjunto, y utilizar las sesiones de los consejos técnicos escolares para que las docentes realizaran trabajo colaborativo en torno a su práctica. Participaron 4 555 docentes y 1 460 escuelas. Mediante una encuesta y un análisis de modelos jerárquicos lineales, se determinaron las variables en las que la intervención formativa tenía mayor impacto. Los resultados obtenidos muestran que el trabajo docente es más congruente con los planteamientos del PEP 2004 cuando las docentes tienen acceso a un trabajo colegiado que favorece el análisis y la reflexión sobre la práctica; también se reconoce como importante que la supervisora brinde un acompañamiento al personal de la escuela.

Por otra parte, respecto a los trabajos en el nivel superior, se registraron dos trabajos. La tesis de doctorado de Ornelas (2016) analizó las condiciones que favorecen o dificultan la transferencia del aprendizaje logrado por los profesores de la UABC Campus Ensenada que participaron en dos cursos seleccionados del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD). A través de un enfoque interpretativo, se realizaron entrevistas a cuatro participantes para conocer sus intenciones de transferencia al término del curso. También hicieron entrevistas a mediados y al final del semestre para conocer la transferencia realizada. Los profesores que participaron en este estudio reportaron haber realizado diversas acciones en las que utilizaron la formación pedagógica obtenida en los cursos del PFFDD. Se observa que las acciones de transferencia están asociadas con las condiciones que los profesores tienen en su respectivo ámbito, lo cual permite o no su desarrollo.

Por último, Ornelas, Cordero y Luna (2017a), derivado del estudio de la tesis referida previamente, se centraron en definir si el diseño de un programa formativo favorece el logro de la transferencia del aprendizaje al contexto de trabajo. Para tal fin, se hizo un análisis de contenido con enfoque deductivo. Se analizaron cuatro categorías principales del programa, basadas en la propuesta de Imbernón (2007), que considera elementos filosóficos, contextuales, curriculares y pedagógicos de la formación. Concluyeron que las características del diseño del PFFDD

que son favorables para la transferencia son el análisis de necesidades de formación, metas de aprendizaje explícitas y contenidos formativos relevantes. Por otra parte, los contenidos mal enfocados o insuficientes, escasez de oportunidades de práctica y retroalimentación e insuficiencia de actividades formativas basadas en el aprendizaje activo son factores que obstaculizan este propósito.

Nivel 5. Resultados de aprendizaje de los estudiantes

En este nivel, se evalúan los resultados de aprendizaje de los estudiantes a partir de la intervención formativa en términos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Al ser el último nivel de la clasificación, se pretende valorar el impacto general de la formación a partir de los resultados de logro educativo de los estudiantes. La única publicación ubicada en este nivel es una ponencia enfocada en una experiencia de formación continua de docentes de educación básica.

Gómez y Rodríguez (2013) evaluaron el impacto del nivel de capacitación de los profesores en un taller de informática en secundarias técnicas sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Utilizaron una metodología cuantitativa para medir las variables actualización y capacitación y aprendizaje de los alumnos en el campo de la informática conforme a los programas del taller. En la encuesta participaron 22 profesores que impartían el taller de computación en 44 escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal y la muestra de 450 alumnos de los tres grados de secundaria. De los profesores, 22% dijo que aplica sus conocimientos directamente en el taller. Se encontró que 60.88% de los alumnos contestó adecuadamente las preguntas sobre *hardware*. En cuanto a los temas de *software*, 54.22% contestó correctamente. Los resultados de aprendizaje de los estudiantes se consideraron bajos. El estudio no presenta un análisis estadístico acerca de sus variables.

Nivel 6. Diversos niveles de evaluación

Se encontraron siete publicaciones en las que el nivel de evaluación de la formación no sólo se ubicaba en uno, sino que se presentaba una combinación de éstos. A continuación, se describen los nueve documentos se-

leccionados: tres corresponden a educación básica, tres a media superior y tres al nivel universitario.

El artículo de Reyes y Fernández (2015) analiza un diplomado de formación docente en línea orientado a la prevención y manejo de la violencia escolar. En el diplomado, se procuró el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica, realizadas de manera colaborativa a través de una plataforma virtual. En el estudio, se hizo análisis documental de una selección de 38 producciones escritas y 10 entrevistas con participantes destacados en el diplomado. La información se analizó bajo la técnica de análisis de discurso elegido propuesto por Cassany (2008, como se citó en Reyes y Fernández, 2015), en el que se distinguen aspectos contextuales, discursivos y lingüísticos. En el nivel de la evaluación del aprendizaje de los participantes (N2), se concluye que los docentes presentan problemas de diverso tipo en su proceso de alfabetización académica. Las entrevistas, por otro lado, revelaron intenciones de transferencia (N5); es decir, consideran que la escritura académica ayuda a generar cambios y transformar la realidad de sus contextos educativos.

El libro de Dea (2017) expone las experiencias de tres seminarios especializados de la maestría en Desarrollo Educativo del Centro Nacional de las Artes desde una perspectiva interdisciplinar. En la investigación, participaron siete estudiantes del programa que se desempeñaban como profesores de educación artística de educación básica. Se llevó a cabo un registro etnográfico de las sesiones a través de un observador participante, una bitácora grupal y una entrevista, además de la revisión de planeaciones y anotaciones de los profesores. En la entrevista grupal abierta realizada al finalizar cada semestre, los estudiantes expresaron su opinión de la experiencia (N1). Destacan como favorable la metodología de enseñanza, su implicación en el desarrollo del curso y las repercusiones de éste en las ideas, emociones y valores de los participantes. Dos años después del cierre, se contactó a los estudiantes a través de correo electrónico para indagar el cambio en su práctica profesional a partir de la maestría (N4). Los docentes consideraron que la experiencia fue enriquecedora.

León (2020) evaluó las reacciones de los participantes (N1) y las posibilidades de transferencia de las actividades de aprendizaje incluidas en los cursos para docentes de educación primaria (N4) de los MOOC (Massive Online Open Courses) de la Colección de Aprendizajes Clave, diseñada para la

actualización del profesorado mexicano en el nuevo modelo curricular. La investigación se desarrolló desde una metodología cualitativa de métodos mixtos. Se hizo un análisis del nivel taxonómico de las actividades de aprendizaje de todos los cursos de primaria. Asimismo, se entrevistó a tres usuarios para conocer sus reacciones. Se identificó que los MOOC analizados se orientaron principalmente en la comprensión del contenido del currículum de acuerdo con el nivel taxonómico del proceso cognitivo. El estudio concluye que los profesores no reconocen la transferencia y que su posibilidad debe preverse desde el diseño instruccional.

En el nivel de educación media superior, se identificó la ponencia de Guerra, Rentería y Balderas (2015), que tuvo por objetivo analizar un programa de desarrollo profesional para docentes de biología en el formato de pasantía, así como valorar el impacto de dicha formación en la movilización de aprendizajes en esa asignatura, su didáctica, habilidades de planeación y reflexión de la práctica docente. Se aplicaron exámenes al inicio y al final de la pasantía para efectos de comparación, así como una encuesta de seguimiento a los 36 participantes. En los resultados, se encontró una mejoría considerable en el examen posterior a la pasantía, mostrando los aprendizajes de los participantes (N2). Respecto a la implementación (N3), solamente tres becarios reportaron que no implementaron la unidad didáctica diseñada debido a problemáticas personales. Las actividades de transferencia tuvieron distintos alcances (N4), desde el compartir experiencias y materiales con colegas hasta la organización de seminarios en sus instituciones. Quienes no realizaron actividades de mayor impacto mencionaron algunas dificultades, como la falta de interés de los directivos y el poco tiempo disponible en la institución.

El artículo de Macías y Valdés (2014) analizó la reconstrucción del rol de los docentes para cambiar de enseñante tradicional a enseñante mediador desde la experiencia de 37 profesores egresados del Programa de Formación de Docentes para la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En la primera fase, se aplicó un cuestionario no estructurado para obtener información respecto de sus aprendizajes y su uso en la práctica docente. En la segunda fase, se realizó una entrevista a profundidad para entender el proceso de reconstrucción y, en la tercera fase, se entrevistó a los profesores que no modificaron su práctica. En cuanto a los aprendizajes de los docentes (N2), se observó

que se da en distintos niveles, al variar la naturaleza de las experiencias, posturas y actitudes que en él intervienen. Mientras que identificaron como condiciones para el cambio (N3) la formación inicial y continua, el trabajo colaborativo, los efectos positivos de la práctica y la propia actitud del profesor. Finalmente, muestran evidencias de la transferencia (N4) de lo aprendido en la intervención formativa.

En la ponencia de Godina y Morales (2015), se presenta la evaluación de un programa de formación para 76 directivos de educación media superior en Nuevo León. El dispositivo de formación fue el diplomado ejecutivo en Liderazgo y dirección de instituciones de educación media superior, que buscó fortalecer las competencias básicas para directivos, con la intención de conformar equipos de líderes académicos sólidos que impulsen el logro del perfil de egreso y una alta eficiencia terminal. El programa tuvo una duración de cuatro meses e incluyó una estancia en la Universidad de Columbia, en Nueva York. Se utilizó la observación, análisis de documentos y entrevista indagando los efectos previstos y no previstos. En los resultados, se encontró la necesidad de conformar comunidades de práctica y aprendizaje para mejorar la intervención en términos curriculares (N3). Los directores afirmaron que sus expectativas se cumplieron, por lo que calificaron el dispositivo de formación como exitoso (N1). Además, reportaron las transformaciones que lograron en sus centros escolares con base en lo aprendido en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales (N4).

En educación superior, se identificó la ponencia de Ornelas, Cordero y Luna (2017b). Es un estudio de caso de un profesorado universitario que participó en el curso Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en tres momentos: al finalizar el curso, dos meses después y al concluir el semestre posterior; también se revisaron productos de trabajo. Al concluir el curso, se encontró que el participante expresó haber obtenido aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales (N2). Manifestó sus intenciones de transferir lo aprendido a su práctica docente en cuatro aspectos: la planeación, la forma de evaluar basada en competencias, llevar a cabo una evaluación más objetiva y comunicar a los alumnos los criterios de evaluación dentro de un instrumento. Se encontró que sí intentó realizar la transferencia (N4), pero tuvo problemas debido a que le dieron cursos en modalidad no presencial, condición que cambió el

diseño de su clase (N3). Se concluye que es necesario brindar los apoyos institucionales oportunos para el uso de los nuevos aprendizajes.

En la tesis doctoral de Flores (2013a), se diseñó y aplicó el seminario-taller El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación, dirigido a docentes universitarios que imparten asignaturas relacionadas con la enseñanza de la ética para desarrollar habilidades reflexivas en torno a su práctica profesional y construir su portafolio electrónico como herramienta de formación docente. Se impartió en modalidad híbrida, tuvo una duración de 60 horas y participaron seis profesores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Para evaluar la satisfacción, se aplicó un instrumento de validación global del proceso formativo en línea (N1). La presentación de la información, ayuda del profesor, tipo de material utilizado, actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades de evaluación fueron evaluados con grado de satisfacción alta y muy alta. En cuanto a sus aprendizajes (N2), se hizo un análisis de contenido de los textos que elaboraron los docentes y se encontró que modificaron su percepción teórica sobre el portafolio electrónico, desarrollaron habilidades de análisis y reflexión crítica, así como para el uso de la tecnología de la información y la comunicación.

Por último, se seleccionó el trabajo de Ramírez y Peña (2020), en el que se explicó la aplicación de un modelo alternativo para la reflexión durante la formación inicial docente, el cual permitió tanto a docentes como estudiantes incursionar en la transformación de su práctica. La intervención formativa se basa en el enfoque centrado en el desarrollo de competencias, con un referente constructivista y sociocultural del aprendizaje. Participaron 23 alumnas del tercer semestre de la licenciatura en Educación Preescolar en una experiencia de investigación-acción, en la que se hicieron registros en diario de campo y se aplicaron cuestionarios y entrevistas aleatorias a algunas de ellas. Las autoras identificaron en los resultados que 80% de las participantes se mostró satisfecha en el acompañamiento (N1) cuando el formador respeta el papel de guía, al ayudarles a construir las estrategias de trabajo docente. También se identificaron como aprendizajes las estrategias utilizadas durante el acompañamiento, como la investigación, la reflexión y el análisis de la práctica, acciones que realizan tanto las alumnas como el docente formador (N2).

Balance

A partir de los resultados de este análisis, se concluye que el campo de la evaluación de la formación aún está en proceso de consolidación en México. No es posible valorar si el número de trabajos y su perspectiva de aproximación teórica cambió entre el estado del conocimiento del decenio pasado y el presente en tanto que el sistema de categorías utilizado fue distinto. En la presente revisión, se trabajó con las categorías derivadas de la aproximación teórica de Guskey (2002), mientras que en la revisión anterior se utilizaron categorías analíticas a partir de actores y tipos de evaluación (Moreno, 2013). Además, se agregó el análisis de estudios relativos al diagnóstico de necesidades de formación, temática no considerada en el estado del conocimiento pasado.

El número de documentos encontrados (54) es bajo en comparación con la cantidad de textos analizados en otros capítulos de este volumen, por lo que representa una posibilidad de desarrollo para el ámbito educativo, siendo un campo fértil de investigación y productividad académica.

Los documentos seleccionados se identificaron en 16 entidades federativas de la República Mexicana, lo cual indica que la información publicada en el periodo reportado se enfoca solamente en la mitad del territorio nacional; de tal suerte que la productividad de este ámbito es aún limitada en lo que a distribución geográfica se refiere. En cuanto al tipo de publicación, se encontró coincidencia en ambos grupos de análisis, diagnósticos y evaluaciones, pues 63% de los documentos seleccionados corresponden a ponencias. En lo que respecta al nivel educativo en el que se enfocaron las investigaciones, 50% de éstas lo hicieron en educación básica, seguido por 26% en educación superior; esta tendencia se observa en cada uno de los grupos de análisis (véase el cuadro 6).

En el aspecto epistemológico, se identificó que únicamente en tres de los documentos seleccionados los autores expresan de forma explícita el posicionamiento de esta índole en su trabajo, por lo que en el resto se identificó a partir de las inferencias de los revisores, considerando para esto los indicios generales por los que se puede clasificar la perspectiva epistemológica de un trabajo de investigación educativa. En el cuadro 7 se muestra el concentrado de los resultados obtenidos en la revisión de la epistemología de base, donde se encontró que 60% de los estudios

corresponden a la posición constructivista. En lo que respecta al método, se encontró variedad; sin embargo, en 26% de los estudios revisados no se expresa explícitamente cuál fue el método utilizado; en el resto predominan 22% como estudios de caso y 24% como estudios tipo encuesta. En consecuencia, las técnicas de recolección de datos utilizadas mayormente fueron la encuesta y cuestionario en 65% de los estudios, y la entrevista en 39%. Estos datos se asemejan a las técnicas de análisis identificadas en las investigaciones revisadas, en las que se encontró el uso del análisis de contenido cualitativo en 50% de los estudios y cuantitativo en 20%, además de 24% de las investigaciones en las que se utilizó la estadística descriptiva y dos de tipo inferencial.

Cuadro 6
Documentos seleccionados por nivel educativo

Nivel educativo	Diagnósticos			Evaluaciones							Total
	Prescriptivas	Sentidas	Subtotal	N1	N2	N3	N4	N5	N6	Subtotal	
Básico	2	9	11	5	4	1	2	1	3	16	27
Medio superior	1	0	1	1	2	0	0	0	3	6	7
Superior	0	4	4	5	1	0	2	0	2	10	14
Normal	1	0	1	3	1	0	0	0	1	5	6

Cuadro 7
Documentos seleccionados por epistemología de base

Epistemología de base	Diagnósticos			Evaluaciones							Total
	Prescriptivas	Sentidas	Subtotal	N1	N2	N3	N4	N5	N6	Subtotal	
Constructivista: fenomenológica, dialéctica, hermenéutica, crítica	1	6	7	9	4	1	3	0	8	25	32
Empírico analítico/ positivista	3	4	7	0	1	0	1	1	0	3	10
No explícito	0	3	3	5	3	0	0	0	1	9	12

Los estudios de los diagnósticos localizados son un tercio de los trabajos analizados. De éstos, la mayoría (77%) son del tipo de diagnósticos de

necesidades sentidas, desarrollados por la iniciativa de equipos de académicos. Esto refiere a la manera en que este campo de ejercicio y análisis se publica o difunde en menor medida por iniciativa normativa. En ese mismo sentido, el nivel de mayor interés es la educación básica; sin embargo, el campo formativo considera una amplia diversidad de espacios a lo largo de todos los posibles niveles educativos que valdría la pena conocer.

En cuanto a la evaluación de los resultados de los procesos formativos, se concluye que realizar la evaluación de la formación implica problemas metodológicos que los autores deben considerar, al estar necesariamente ligado con el desarrollo empírico de ejercicios formativos de alguna índole, lo cual lo diferencia de otros ejercicios investigativos y evaluativos. Dada esta condición, se identificó el dispositivo de formación que fue evaluado y la modalidad en la que se llevó a cabo la intervención. En el cuadro 8 se muestra la distribución de los dispositivos de formación en los seis niveles de evaluación determinados. Se identificó que en 41% de los estudios seleccionados se evaluó un programa de formación continua en forma de curso. En cuanto a la modalidad, se encontró que en 70% de los documentos revisados se llevó a cabo la formación de manera presencial.

Cuadro 8
Dispositivos de formación evaluados en los estudios seleccionados

Dispositivo de formación	N1	N2	N3	N4	N5	N6	Total
Plan de estudios licenciatura	1	0	0	0	0	0	1
Plan de estudios maestría	1	0	0	0	0	0	1
Programa de asignatura	1	1	0	0	0	2	4
Programa de formación continua: curso	9	0	0	3	0	3	15
Programa de formación continua: taller	0	0	0	1	1	0	2
Programa de formación continua: curso-taller	0	5	0	0	0	0	5
Programa de formación continua: diplomado	2	1	1	0	0	3	7
No explícito	0	1	0	0	0	1	2

Incursionar en la evaluación de la formación implica, necesariamente, clarificar cuáles son los objetivos de la formación y las intenciones de la evaluación, definiciones que suelen estar sujetas a discusión (Quinn et al., 2019). Un primer tema de debate es definir si los alcances de una

acción formativa están relacionados con cambios en los conocimientos y actitudes del profesorado o con la mejora de las prácticas para sostener el logro educativo de los estudiantes. De acuerdo con Opfer y Pedder (2010):

> Por lo tanto, es particularmente difícil establecer si la participación en una actividad de formación en particular tuvo un impacto en la práctica de los maestros, la mejora de la escuela y el aprendizaje de los alumnos, a pesar de las afirmaciones hechas en la mayor parte de la literatura (pp. 414-415).

En cuanto al debate de los objetivos de la evaluación de la formación, algunos de estos trabajos no hacen un planteamiento claro de lo que implica metodológica o analíticamente cada uno de éstos, por lo que los propósitos de la evaluación son confusos para el lector. Se observó que el mayor número de trabajos están en el nivel de reacciones de los participantes (38%), tal como indica la literatura (Sparks, 2000; Cano, 2016). En contraste, sólo se encontró un trabajo que afirma hacer una evaluación de la formación en función de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Esto se explica por la dificultad de aislar las variables directamente relacionadas con la intervención formativa y por el hecho de que un proyecto de evaluación de la formación en los resultados de aprendizaje de los estudiantes implica ampliar el tiempo y costo de la intervención, así como involucrar a otros actores (Cano, 2016).

Asimismo, es interesante observar que nueve de los 37 trabajos evaluativos pretenden valorar varios niveles a la vez; seis de éstos incluso consideran valorar tres niveles. El nivel que más se observa en este trabajo es el de las intenciones de transferencia. Estos hallazgos reflejan la complejidad de delimitación intencional de los dispositivos formativos, lo cual, a su vez, se ve reflejado en la categorización de los niveles de evaluación. Adicionalmente, una intervención formativa rara vez considerará un objetivo o intención aislada, como ya este ejercicio empírico demuestra.

Por otro lado, muy pocos trabajos recuperan la importancia de valorar el apoyo y cambio organizacional para propiciar que la formación sea efectiva. Sólo se encontró un trabajo al respecto y tres más que reconocieron en los estudios de varios niveles evaluativos, por lo que aún

es importante seguir estudiando cuáles son las condiciones que pueden hacer más efectivas las propuestas de formación.

También es común que los estudios indiquen un objetivo y el instrumento evalúe otro objeto y que, por lo tanto, las conclusiones no necesariamente coincidan con el objetivo originalmente planteado. Esto no contribuye a la definición y consolidación del campo de la evaluación de la formación; sin embargo, es importante para refinar procesos de evaluación de esta naturaleza, ya que quienes aborden esta problemática deberán considerar este tipo de ambigüedades y complejidades propias de su objeto de estudio.

Este tipo de evaluaciones, al menos las consideradas en el periodo en particular y con los criterios de inclusión determinados, ofrecen información valiosa para la valoración y retroalimentación de cada intervención. A pesar de esto, queda claro que hay elementos que este ejercicio deja como aprendizaje, desde la necesidad de explicitación epistemológica de los ejercicios que se publican, la diversificación del formato de publicación, lo limitado de la distribución geográfica que han avanzado en la publicación de estos ejercicios, hasta la necesidad de delimitación de las intenciones de los trabajos formativos y su respectiva evaluación. No obstante, es un claro espacio de desarrollo para la investigación educativa, dado el valor que la evaluación de la formación tiene como espacio de desarrollo gracias a su rol como aspecto de mejora de procesos de intervención en diversos niveles.

Referencias

Del tratamiento teórico

Aránega, S. (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, (25). Octaedro. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf

Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(2), 133-150. DOI: 10.15366/reice2016.14.2.008

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu]. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación.* Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf

Darling, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Learning Policy Institute.

Ducoing, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación* (tomo II). COMIE.

Estrada, A. (2016). Instrumento para detectar las necesidades de formación docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 3*(6), 1-18. https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/618

Febrianis, I., Muljono, P. y Susanto, D. (2014). Pedagogical competence-based Training Needs Analysis for Natural Science Teachers. *Journal of Education and Learning, 8*(2), 144-151. https://media.neliti.com/media/publications/72473-EN-pedagogical-competence-based-training-ne.pdf

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. y Suk Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945. https://www.researchgate.net/publication/237817648_What_Makes_Professional_Development_Effective_Results_From_a_National_Sample_of_Teachers/link/5481cd790cf21427b173f57e/download

González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*(6), 1-14. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership, 59*(6), 45-51. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/7

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.

Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Graó.

Jarauta, B., Serrat, N. e Imbernón, F. (2014). La detección de necesidades formativas como herramienta de mejora institucional. El caso del Instituto Normal Superior "Sedes Sapientae" de Cochabamba (Bolivia). *Revista Iberoamericana de Educación, 64*(1), 1-11. https://doi.org/10.35362/rie641347

Kirkpatrick, D. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Gestión 2000.

Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Gestión 2000.

Kirkpatrick, J. D. y Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation.* Association for Talent Development.

León, R. (2020). *Transferencia de la formación de los docentes de educación básica. Estudio de caso de los* MOOC *de la colección de Aprendizajes Clave para docentes de educación primaria* [Tesis de maestría]. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-Universidad Autónoma de Baja California.

Malgesini, G. (2010). *Guía metodológica del proyecto de intervención social*. European Anti Poverty Network. https://www.eapn.es/publicaciones/27/guia-metodologica-sobre-el-proyecto-de-intervencion-social

Moreno, T. (2013). Formación y evaluación, acreditación, certificación. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.), *Procesos de formación 2002-2011* (vol. II) (pp. 282-287). COMIE; ANUIES.

Opfer, D. y Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England. *The Curriculum Journal, 21*(4), 413–431. https://www.researchgate.net/publication/254251837_Benefits_status_and_effectiveness_of_Continuous_Professional_Development_for_teachers_in_England

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC]. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. OREALC. http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/OEI-InformeMiradas2013.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desa-*

rrollo Sostenible 4. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Ornelas, D., Cordero, G. y Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles Educativos, 38*(154), 57-75. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-57-75

Quinn, F., Charteris, J., Adlington, R., Rizk, N., Fletcher, P., Reyes, V. y Parkes, M. (2019). Developing, situating and evaluating effective online professional learning and development: a review of some theoretical and policy frameworks. *The Australian Educational Researcher, 46*, 405-424. https://eric.ed.gov/?id=EJ1218048

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Sage.

Sparks, D. (2000). Foreword. En T. Guskey, *Evaluating professional development* (pp. ix-xiii). Corwin.

Vezub, L. (2019). *Las políticas de Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE Unesco, Oficina para América Latina. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf

Corpus analizado

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. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1246.pdf

Anguiano, B., Cervantes, D. y Elías, A. (2019). *La evaluación formativa desde la mirada de docentes principiantes. Características y retos a partir de una experiencia de formación continua* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0909.pdf

Barraza, Z., Armenta, M. y Villalba, M. (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. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0761.pdf

Buendía, M., Algara, M., Cubillas, A. y Domínguez, G. (2019). La importancia del análisis del contexto en el diseño de un programa educativo basado en el uso de ecotecnias. El caso de la escuela Francisco González Bocanegra. *Perfiles Educativos, 49*(166), 105-123. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59019

Campillo, M., Pompa, M., Hernández, F. y Sánchez, M. (2019). Una experiencia de formación: la educación basada en evidencias. *Revista Digital Universitaria, 20*(6), 1-10. 10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a6

Canett, Z. (2014). *El desarrollo profesional continuo de los docentes de la modalidad indígena de Ensenada, B.C.* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California. https://drive.google.com/file/d/0ByZyFBRL67c0eklkVTRWaWFKN0U/view?resourcekey=0-MHDBdsrBQZCXNCgFgd4zEA

Chacón, Y., Mungarro, G. y Álvarez, L. (2015). *Evaluación cualitativa del rediseño de curso con modelo* e-learning *y aprendizaje basado en la indagación: primera experiencia virtual en la formación normalista* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1392.pdf

Contreras, B., Serrato, Y. y Alfaro, J. (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, L., Cordero, G. y Patiño, N. (2013). *Diagnóstico de necesidades de formación del profesorado de Educación Básica en Baja California* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0660.pdf

Cordero, G., Figueroa, K. y Gastélum, G. (2019). *Compartir el aula. Una experiencia entre normalistas y universitarios.* Plaza y Valdés.

Cortaza, N., Aquino, S., García, V. y De la Cruz, 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. http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/447

Cutti, L. (2012). *Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del académico de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.

De los Santos, G. (2013). *Operación del programa para el análisis gráfico de ítems (PAGI®), para habilitar a docentes en servicio en la mejora de sus pruebas de aula* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1155.pdf

Dea, A. (coord.) (2017). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la maestría en Desarrollo Educativo.* Centro Nacional de las Artes; Universidad Pedagógica Nacional.

Dehesa, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos, 37*(especial), 17-34. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-e-la-investigacion-en-el-aula-en-el-proceso-de-formacion-docente.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. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(1), 45-61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528262004

Flores, A. (2013a). *El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente* [Tesis de doctorado]. UNAM. TESIUNAM Digital. http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0704005/Index.html

Flores, C. (2013b). *Evaluación del conocimiento profesional del maestro como diagnóstico de la formación* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0017.pdf

Galicia, L., González, A. y García, L. (2015). *Necesidades formativas para la atención a la diversidad en Educación Básica* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1481.pdf

García, J. y García, J. (2013). *El impacto de la metodología de Comunidades de Aprendizaje desde la opinión de los docentes en formación* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1724.pdf

García Poyato, J., Valenzuela, K. y Solís, 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. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0742.pdf

Godina, L. y Morales, G. (2015). *Formación de directivos de educación media superior para fortalecer su liderazgo y gestión, facilitando procesos innovadores en la escuela* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2700.pdf

Gómez, R. y Rodríguez, I. (2013). *La actualización y capacitación de profesores del taller de informática de secundarias técnicas y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0004.pdf

Gómez, T., Pérez, G. y Sansores, J. (2017). *Evaluación del programa de formación en el modelo de docencia en la Universidad de La Salle Bajío* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0600.pdf

Gracia, M., Chacón, Y. y Ramírez, J. (2013). *Un acercamiento a las necesidades de formación docente de educadoras* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0867.pdf

Guerra, M., Rentería, Y. y Balderas, R. (2015). *Valoración de una experiencia de desarrollo profesional para docentes de biología de educación media a través de sus logros en conocimientos y sus autorreportes sobre la implementación de una innovación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1989.pdf

Guevara, M. L. y Pons, F. M. (2013). *Formarse en desarrollo personal: intereses diferenciados por contexto laboral y formación previa de los profesores de la Región I, norte del estado de Guanajuato* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2274.pdf

Guzmán, I., Marín, R., Arbesú, M. y Barón, V. (2013). *El trabajo en "tríadas": los diálogos reflexivos como estrategia para el desarrollo de competencias docentes* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1499.pdf

Hernández, N., Cabrera, J. y Pons, L. (2013). *Experiencias de formadores al frente del diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica en Chiapas 2009* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0739.pdf

Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H. y Adame, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica, 42*, 1-24. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/71/63

Jiménez, Y., Hernández J. y Serrano, G. (2015). *Formación de docentes universitarios en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0836.pdf

Lara, R. (2013). *La evaluación de lecciones cooperativas basadas en el desarrollo de competencias académicas y sociales dentro del proceso de formación docente* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0595.pdf

Leal, A., Ramos, J. y Loya R. (2017). *Necesidades de formación de docentes chihuahuenses para ayudar a aprender a aprender* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San

Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2911.pdf

León, R. (2020). *Transferencia de la formación de los docentes de educación básica. Estudio de caso de los MOOC de la Colección de Aprendizajes Clave para docentes de educación primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California. http://catalogocimarron.uabc.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=248105

López, A. y Pedroza, H. (2013). *¿Qué condiciones favorecen que las educadoras desarrollen una práctica pedagógica congruente con el programa en educación preescolar?* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2022.pdf

Macías, A. y Valdés, G. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica* (43), 1-14. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/23/813

Martínez, M. y Ávila, A. (2013). *Formación de docentes de educación preescolar en el área de geometría* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2097.pdf

Martínez, M., Peral, G. y Álvarez, L. (2017). *Capacitación para el Programa Nacional Escuelas de Verano: percepción de los directores* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2411.pdf

Martínez, S., Santos, G. y Córdova, P. (2019). *Necesidades de formación de estudiantes de maestría en una escuela normal de Ensenada, B.C.* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0758.pdf

Monsiváis, M. (2014). *Diseño, aplicación y evaluación de un modelo tecno-pedagógico de formación docente mediante una plataforma educativa virtual para lograr la apropiación tecnológica* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California. http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/DCE/2010/Monica_Ines_Monsivais_Almada.pdf

Morales, I. y Reyes, C. (2019). *Hacia la profesionalización de los asesores técnico pedagógicos en México: una estrategia de formación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2662.pdf

Navarro, C. Pesqueira, N. y Santiago, J. (2017). *Las dificultades en el puesto directivo y las de necesidades formativas de los directores principiantes* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0885.pdf

Navarro, L., Bojórquez, G., Ramírez, G. y Juárez, H. (2013). *Evaluación de un diplomado de formación docente* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1323.pdf

Ornelas, D. (2016). *Transferencia de la formación pedagógica de los profesores de la UABC. Estudio de caso en el campus Ensenada* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California. http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/DCE/David_Alejandro_Ornelas_Gutierrez.pdf

Ornelas, D., Cordero, G. y Luna, E. (2017a). Diseño de la formación como factor influyente en la transferencia del aprendizaje a la práctica docente. En E. Luna y G. Cordero (coords.), *Contribuciones a la investigación educativa desde la formación doctoral* (pp. 131-157). Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma de Baja California. https://www.redalyc.org/journal/132/13248313004/html/

Ornelas, D., Cordero, G. y Luna, E. (2017b). *Aprendizajes pedagógicos y su uso en la práctica docente: influencia del contexto en las acciones de transferencia de la formación pedagógica de un profesor universitario* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2266.pdf

Ramírez, M. y Peña, M. (2020). El acompañamiento en la formación docente de la licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal Valle del Mezquital. En I. Lozano y M. Guzmán (coords.), *Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas* (pp. 121-143). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Reyes, S. y Fernández, J. (2015). La estructura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(2), 1-15. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/412/1232

Rodríguez, J., Lavigne, G. y Aguirre, L. (2013). *Diagnóstico del perfil docente de los profesores de matemáticas y español en la educación media superior en la ciudad* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0028.pdf

Santiago, M., Carrillo, A. y Madero, A. (2019). Diagnóstico de necesidades formativas en las jornadas de capacitación docente y directiva del estado de Sonora. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, 10*(19), 59-66. https://rieege.mx/index.php/rieege/article/view/571/460

Santiago, P., Aquino, S. y Jiménez, M. (2017). Evaluación de las competencias docentes de profesores de educación media superior del estado de Tabasco, México. *Sinéctica, 48*, 1-17. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/754

Solano, M. (2019). *Debilidades y fortalezas en la formación docente para la EMS: la experiencia de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2371.pdf

Velázquez, A., Torres, S. y Barona, C. (2013). *La formación docente en la Reforma de Educación Secundaria 2006* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1787.pdf

Vélez, T., Ruiz, G. y Reyes, A. (2013). *Formación continua: opiniones de maestros de secundaria sobre los cursos básicos* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2065.pdf

12. FORMACIÓN ÉTICA Y EN VALORES

Malena Domínguez González (coordinadora)
y Lourdes López Pérez

Introducción

El campo Formación ética y en valores ha sido considerado en los Estados del Conocimiento de 1992-2002 bajo el título Formación en valores, mientras que en el de 2002-2011 se llamó Formación en ética y valores (Ducoing, 2013). Debido al gran desarrollo que tuvo este campo en el último decenio estudiado, en el actual estado del conocimiento ha sido dividido en dos campos: el relativo a este capítulo, denominado Formación ética y en valores, y el que se intitula Formación para la ciudadanía y en derechos humanos, que corresponde a otro capítulo del presente estado del conocimiento del área Procesos de formación y que, de alguna forma, da continuidad al que aquí se muestra. En este capítulo, se analizan las producciones académicas vinculadas con la formación ética, la formación moral y en valores éticos.

El objetivo del análisis de los estudios producidos en este campo durante el periodo 2012-2021 es identificar qué aspectos de la formación ética, la formación moral y en valores éticos han sido trabajados y de qué manera han sido abordados. Al igual que el estado del conocimiento anterior, en el decenio analizado los estudios no siempre "se centran en la formación en sí" (Ornelas y Moreno, 2013, p. 367); es decir, que no abordan la formación en un sentido estricto. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, se verá que está presente el problema de la formación —en especial aquélla desarrollada en instituciones educativas— y la ética, la moral o los valores éticos.

Las categorías que se presentan son dos, divididas a su vez en subcategorías. En la primera se analizan los trabajos relacionados con la forma-

ción de adolescentes y jóvenes en educación secundaria. En la segunda categoría se analizan los trabajos vinculados con la universidad. La división no tiene que ver sólo con la diferencia de niveles educativos, sino con los temas que en cada uno de éstos abordan los estudios. La primera categoría es Formación y valores en educación secundaria. Las subcategorías son: estudiantes de secundaria y valores; propuestas didácticas para la formación en valores, y asignatura de formación cívica y ética. la segunda categoría es formación y ética en educación superior, con las subcategorías: formación ética profesional; ética y docencia; ética e investigación, y responsabilidad social universitaria (RSU).

Mientras en la primera categoría el tema principal es la formación ética en un sentido estricto, en la segunda categoría se atiende la dimensión ética de la educación. Aunque actualmente son temas que se tocan, originalmente el tema de la formación ética correspondía al ámbito disciplinar de la ética o de la filosofía moral, sin por eso negar que siempre hubo un aspecto pedagógico. Desde diferentes posturas éticas, el problema central ha sido en qué consiste la formación ética y cuáles son las mejores condiciones para que suceda dicha formación. No obstante, la dimensión ética y de los valores en la educación ha sido una discusión desarrollada en el ámbito pedagógico o de las ciencias de la educación, llevado a cabo principalmente por la filosofía de la educación. En este terreno, es fundamental el concepto de educación o de formación y algunas de las preguntas clásicas han sido: ¿qué es y qué implica educar o formar? ¿Qué dimensiones del ser humano debe abarcar la educación? Para los Estados republicanos ha sido una constante la pregunta ¿de qué se debe ocupar la escuela pública? Actualmente, y como elemento fundamental de los contextos de ambos niveles educativos analizados, son las políticas educativas nacionales e internacionales que inciden en la forma de concebir a la institución educativa, la docencia, el currículum y las finalidades de los sistemas educativos.

Los temas que constituyen las subcategorías no son nuevos, la mayoría de éstos estaba presente en el estado del conocimiento anterior, aunque de distinta manera. La formación en valores en educación secundaria fue abordada ampliamente en Formación en valores para la ciudadanía y la democracia, así como en Formación en ética y valores en la vida cotidiana escolar. La formación en ética profesional y la RSU fueron tratadas en la categoría Formación ética en educación superior y

ejercicio profesional. El tema de la docencia y la ética fue analizado en la categoría Formación de valores en formadores. La formación en valores de docentes, que se analiza ahora de manera conjunta con las demás formaciones profesionales, también estaba presente en Formación de valores en formadores.

Se presenta el análisis de 41 trabajos: un libro, 20 capítulos de libros, 10 artículos de revistas, seis tesis de maestría y cuatro tesis de doctorado. El material localizado y revisado constituye un número mayor al que ha sido presentado en ocasiones anteriores. La división del estado del conocimiento exigió una selección muy cuidadosa para excluir aquellos trabajos vinculados con la formación ciudadana y en derechos humanos, que en un sentido más amplio atienden la formación en valores. Entre el material seleccionado, hay un vacío de estudios pertenecientes al nivel de educación primaria.

El capítulo comienza con una sesión dedicada a los referentes teóricos que guían el análisis de las autoras. Se define el concepto de valor, de educación moral y ética. Dada la relevancia de los documentos de las organizaciones internacionales en el ámbito de los valores, también se dedica un apartado al análisis de algunos de éstos. Después se revisan los documentos mexicanos que definen los valores que orientan el desarrollo del sistema educativo en el decenio analizado, y se realiza una comparación entre lo propuesto por los organismos internacionales y lo formulado a nivel nacional. Posteriormente se presenta el análisis de las categorías construidas, antes señaladas, y los marcos teóricos que surgieron del análisis de los insumos, así como los aspectos metodológicos. Por último, se realiza un balance de la producción del decenio estudiado en este campo.

Concepto de valor y su relación con la educación

Asumir una concepción de valor implica abordar el debate acerca de su constitución objetiva o subjetiva, tratado en el ámbito de la disciplina axiológica. Desde una perspectiva objetiva, se entiende que el valor "existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa", mientras que para un enfoque subjetivo el valor "debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora" (Frondizi, 1975, p. 13). Frondizi (1975) señala que se ha establecido una falsa oposición entre ambas doctrinas y que no ne-

cesariamente los valores tienen que ser objetivos o subjetivos. Desde su mirada, el valor se presenta como una relación o tensión entre el sujeto y el objeto. Los estados psicológicos de agrado, deseo e interés son una condición necesaria, pero no suficiente, y tales estados no excluyen elementos objetivos, sino que los suponen.

Respecto a los valores éticos, se pueden identificar al menos dos grandes problemas relacionados con la educación. Por un lado, se encuentra la dificultad para comprender el proceso de formación ética o moral del ser humano y las formas de intervención que incentivan dicho proceso. La educación moral es un tema clásico en el ámbito de la pedagogía, de los que han generado respuestas diversas a lo largo de la historia y que, sin embargo, siguen estando abiertos a nuevas miradas o reinterpretaciones (Fuentes, 2018). Las diferencias entre los enfoques de educación moral radican no solamente en el formato metodológico, sino sobre todo en los presupuestos éticos; es decir, en la ética que está en la base, la cual responde a una concepción del ser humano y a una postura teórica de formación.

Por otro lado, está el problema de los valores de la educación, de aquellos que la sustentan implícita o explícitamente. Reboul (1990; 1992) plantea que no se puede concebir la educación moral solamente como una rama de la educación, es la educación misma la que tiene el deber de formar moralmente al ser humano. Para Merieu (2021), todo modelo pedagógico tiene un polo relacionado con los valores, que junto al polo de los conocimientos y de las prácticas lo caracteriza y lo diferencia de otros modelos. Es el polo de las finalidades (teológicas, filosóficas o políticas) el que responde a la pregunta: ¿qué niños queremos formar y para qué sociedad?

Por lo tanto, los proyectos educativo, nacional, institucional o de aula tienen una dimensión valoral, incluso aquellos que pretenden no adherirse a una propuesta particular de valores. Esta postura también tiene un fundamento axiológico. Así, la observación de los docentes en clase permite identificar los valores que los inspira, no los que proclaman, sino los que los anima. Se pueden identificar los conocimientos en que se apoyan y ver cómo los valores y conocimientos sostienen los métodos (Merieu, 2021). El problema reside entonces en identificar qué fundamento axiológico sustenta las propuestas educativas: "número o conjunto [de valores], sentido de cada uno de ellos, jerarquía y orden preferencial" (Gervilla, 2000, pp. 39-40).

Meirieu (2021) señala la presencia de dos grandes modelos pedagógicos en la actualidad que se oponen y que no pueden coexistir, por lo cual nos exige una elección a favor de uno u otro. Es el paradigma de la escuela eficaz y el de la escuela solidaria. El paradigma de la escuela eficaz implica una que forma capacidades adaptadas al servicio del éxito individual, busca formar a niños con muchas competencias para una sociedad individualista; considera que la emancipación consiste en el proceso que permite dejar de ser dominado para ser dominante. La escuela emancipadora es la que habilita a los dominados a volverse dominantes. En cambio, el segundo paradigma, el de la escuela solidaria, tiene dos finalidades: propiciar el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo; permitir a cada uno la participación en un colectivo y la posibilidad de ser implicado en la construcción del bien común. Desde esta perspectiva, la escuela es emancipadora en la medida en que sus estudiantes logran pensar por sí mismos y pueden sentirse parte activa de la sociedad en la que viven (Merieu, 2021).

Valores propuestos por los organismos internacionales

En la Conferencia General de la UNESCO de 1999 se expresó la necesidad de encontrar maneras para reforzar los valores en el entorno educativo y escolar de los niños pequeños, puesto que en sus palabras éstos se estaban erosionando (UNESCO, 2000). En *La Educación encierra un tesoro*, la UNESCO enuncia la propuesta de una dimensión universal de la educación en valores, un ideal social de la educación para el futuro, definido por una cultura de la paz y la compresión mutua entre los hombres. En el informe se refiere a los valores del aprender a vivir juntos como un saber para la convivencia, "desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz" (Delors, 1996, p. 36).

En La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe final de la I Conferencia mundial sobre la educación superior, la UNESCO (1998) señala que

> la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior ha de velar porque prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz (p. 2).

Para el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2003):

> Los valores constituyen componentes inevitables en el mundo humano por lo que educar en valores es una necesidad ineludible en la sociedad actual. Es imposible imaginar una vida humana sin valores, especialmente sin valores éticos, pues no existe ningún ser humano que pueda sentirse más allá del bien y del mal, sino que todas las personas somos inevitablemente morales. En el mundo de hoy surge con mucha fuerza la necesidad de educar en valores, de reconquistar la práctica de los valores éticos (…) urge educar en este tipo de valores, sea a través de la educación formal, es decir, en la escuela, sea a través de la familia, la calle, los medios de comunicación (p. 12).

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se destaca el objetivo 4 y, específicamente, la meta 4.7, que invita a

> Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015, s.p.).

Según Iracheta (2011), la UNESCO busca favorecer y promover una educación ética sustentada en la dignidad de las personas que enuncia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque "su realización está lejos de ser alcanzada por el privilegio que los Estados miembros otorgan a un sistema educativo basado en 'consideraciones utilitarias y económicas'. Consideraciones que (…) no son ajenas a los avances científicos y tec-

nológicos" (p. 149). No obstante, la Declaración de los Derechos Humanos, proclamada por la ONU en 1948, pone de relieve la dignidad humana y sigue siendo una orientación válida para el mundo contemporáneo. Esta declaración busca ser una guía para el desarrollo y el bienestar individual y colectivo de los ciudadanos en las sociedades actuales.

Valores propuestos en las políticas educativas nacionales

El análisis de la política pública de México permite identificar una propuesta educativa que impulsa de manera implícita determinados valores. Al mismo tiempo, en los documentos se plantean una serie de valores con la intención de guiar la formación de las nuevas generaciones, algunos vinculados con las necesidades sociales del país y otros relacionados con las propuestas de organismos internacionales. En este apartado, se revisa la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los programas sectoriales de educación (PSE) 2013-2018 y 2020-2024, y la Ley General de Educación de 2019.

El artículo tercero constitucional afirma que toda persona tiene derecho a recibir educación. La educación es un derecho humano, basado en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas y en la igualdad sustantiva. La educación deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, el respeto de todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, la justicia; también deberá promover la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021).

El artículo sexto constitucional señala que, como servicio público, la radiodifusión debe fomentar los valores de la identidad nacional, contribuyendo a los fines que enuncia el artículo tercero constitucional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021). En el mismo sentido, el artículo transitorio 11 establece la necesidad de asegurar que la programación en radio y televisión dirigida a la población infantil respete los valores y principios a que se refiere el artículo tercero de la Constitución.

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 establecía que, en la educación media superior y superior, cada estudiante debía lo-

grar un sólido dominio de las disciplinas y valores correspondientes a las profesiones (SEP, 2013). Se afirmaba que las actividades físicas y deportivas constituían un componente fundamental de la educación integral, ya que favorecen la convivencia, la cooperación, la disciplina y otros valores que forman parte del currículum no académico (SEP, 2013).

En el primer objetivo del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en el que se establecía la obligación del Estado de asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, se señalaba que a los docentes les atañe no sólo las tareas de preparación académica de sus estudiantes, sino que ellos son ejemplo y guía para la formación en valores y en los derechos humanos (SEP, 2013). El segundo objetivo, que refiere al fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y la formación para el trabajo, enfatiza que en la educación media superior y superior cada estudiante debe lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores que deben caracterizar a las distintas profesiones. Dichos niveles educativos debían orientarse al logro de las competencias para el desarrollo democrático, social y económico del país. Queda de manifiesto que la educación media superior (EMS) no sólo profundiza en la formación integral de los jóvenes, sino que conforma el inicio de sus trayectorias laborales y profesionales, y es la antesala de la ciudadanía (SEP, 2013). El cuarto objetivo, que refería al fortalecimiento de la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral, reitera que estas actividades promueven un estilo de vida saludable y favorecen la convivencia, la cooperación, la disciplina y otros valores asociados con la formación integral (SEP, 2013).

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2014, señala que:

> La Nueva Escuela Mexicana sentará las bases para la regeneración moral del país, a partir de una orientación integral basada en valores como la *honestidad, honradez, ética, libertad y confianza*, principios rectores del PND 2019-2024. En este sentido, se impulsará una educación de excelencia para formar mexicanas y mexicanos incorruptibles, responsables, con sentido comunitario y de solidaridad, conciencia ambiental, respeto por la diversidad cultural y un profundo amor por la Patria (SEP, 2020, s.p.).

Se vincula la educación de excelencia con la promoción del desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, que implica una formación cognitiva, el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades socioemocionales y los valores (SEP, 2020). Al igual que el programa anterior, se indica la importancia del deporte como promotor de valores y de calidad de vida.

El objetivo prioritario 2 del Plan Sectorial de Educación 2020-2024, que establece el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, destaca que no es posible hablar de calidad sin considerar la equidad. Es necesario que los niños y los jóvenes accedan a las escuelas y que permanezcan en éstas hasta el final del trayecto obligatorio para garantizar la calidad de la educación, para que egresen con los aprendizajes que se traduzcan en una vida plena, productiva y sustentada en valores individuales y sociales (SEP, 2020). Señala que en la búsqueda de la mejora continua se impulsará tanto la participación de la comunidad escolar como el fomento de los valores y el uso de las evaluaciones de logro de aprendizajes en la toma de decisiones.

El objetivo prioritario 3 del PSE 2020-2024, que versa sobre la importancia de revalorizar a los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio, señala que

> es injusto esperar que un plan de estudios, por más moderno y pertinente que sea, funcione si la formación inicial y continua de las maestras y maestros no permite desarrollar los conocimientos, habilidades y valores indispensables para garantizar su exitosa implementación en el aula (SEP, 2020, s.p.).

La Ley General de Educación, en su artículo 13, señala que se fomentará una educación basada, entre otras cosas, en "la responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros" (Ley General de Educación, 2019). En tanto que el artículo 14 considera, entre sus acciones en el marco de un Acuerdo Educativo Nacional: "concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas

de convivencia en la comunidad y en la Nación" (Ley General de Educación, 2019). El artículo 15 refiere que la educación que imparta el Estado persigue entre sus fines:

> Fomentar el amor a la Patria, el aprecio por sus culturas, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores, símbolos patrios y las instituciones nacionales; Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias; (…) Fomentar la honestidad, el civismo y los valores necesarios para transformar la vida pública del país (Ley General de Educación, 2019).

El artículo 16 destaca la necesidad de inculcar "los conceptos y principios de las ciencias ambientales, el desarrollo sostenible (…) las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible, como elementos básicos para el desenvolvimiento armónico e integral de la persona y la sociedad" (Ley General de Educación, 2019, art. 16). Mientras que el artículo 18 señala que la orientación integral dentro del Sistema Educativo Nacional considerará "los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base en una educación cívica" (Ley General de Educación, 2019). El artículo 30 señala

> el fomento de los valores y principios del cooperativismo (…) la promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz (Ley General de Educación, 2019).

En tanto, el artículo 78 enmarca la corresponsabilidad de las madres y padres de familia o tutores en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de 18 años, destacando el papel de las autoridades educativas en la medida de sus competencias, para

> desarrollar actividades de información y orientación para las familias de los educandos en relación con prácticas de crianza enmarcadas en el ejer-

> cicio de los valores, los derechos de la niñez, buenos hábitos de salud, la importancia de una hidratación saludable, alimentación nutritiva, práctica de la actividad física, disciplina positiva, prevención de la violencia, uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, lectura, conocimiento y aprendizaje digital y otros temas que permitan a madres y padres de familia o tutores proporcionar una mejor atención a sus hijas, hijos o pupilos (Ley General de Educación, 2019).

Ducoing Watty (2020), en un análisis comparativo de los sistemas educativos latinoamericanos, presenta de manera sintética las siguientes finalidades del sistema educativo mexicano en relación con la formación en valores:

> Contribuir a la solidaridad a través del trabajo grupal y colaborativo.
> Propiciar el diálogo entre las diversas disciplinas como elemento de transformación social.
> Fortificar el tejido social, la honestidad, la convivencia armónica y la integridad con base en los derechos humanos.
> Prevenir y combatir la corrupción, la discriminación y la violencia.
> Impulsar el respeto a la dignidad humana, la formación humanística, la integridad familiar y el aprecio a la diversidad.
> Formar en la cultura de la paz, la tolerancia, la democracia, la justicia, la solidaridad y el respeto a las diferencias.
> Estimular el conocimiento y el aprecio de la pluralidad étnica y cultural con base en el respeto mutuo, así como la valoración de las tradiciones culturales.
> Combatir las desigualdades regionales, de género, sociales y culturales.
> Estimular la inclusión de acuerdo con la diversidad de capacidades, necesidades y ritmos de aprendizaje (p. 239).

Comparación entre los valores propuestos por los organismos internacionales y las políticas educativas nacionales

Los documentos de los organismos internacionales denotan una dimensión universal de la educación en valores (UNESCO, 2000) como una necesidad ineludible en la sociedad actual y un componente inevitable en el

mundo, en especial los valores éticos (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003). Si bien la visión de México en torno a la educación en valores se ancla en referentes internacionales, la cual se ve reflejada en los principios del artículo tercero constitucional y leyes secundarias, que reconocen a la educación como un derecho humano basado en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, en la igualdad sustantiva y la equidad, en el fomento de valores para la responsabilidad ciudadana y social, la solidaridad, la justicia, la libertad, la cultura al desarrollo sostenible o la participación democrática con base a una educación cívica, también se orienta a atender necesidades sociales específicas situadas en el contexto nacional-local.

Entre las especificidades se encuentra el fomento de los valores de la identidad nacional, representados en el artículo tercero de la Constitución a través de una educación de excelencia con un profundo amor por la Patria, el aprecio por las culturas, el conocimiento de la historia, el compromiso con los valores, los símbolos patrios y las instituciones nacionales (SEP, 2020, s.p.). Dicho acento en la identidad nacional representa una clara diferencia respecto de los organismos internacionales que se centran en postular valores de índole universal, enmarcados en un deber ser para todos. El énfasis en que la educación, y de manera particular la escuela, fomente la construcción de valores situados en lo local también se visibiliza en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana para la regeneración moral del país, la cual postula la importancia de contar con una orientación integral basada en valores como la honestidad, honradez, ética, libertad y confianza (PSE 2020-2024), porque la escuela se concibe como un centro de aprendizaje en el que se construyen y convergen saberes e intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia.

En los planteamientos de los organismos internacionales acerca de la educación y los valores, también se identifica un ideal social de la educación para el futuro. Este ideal se articula alrededor de grandes ejes que definen valores para aprender a vivir juntos como saberes para la convivencia, el pluralismo, la compresión mutua y la paz. Si bien este ideal social para el futuro también está presente en las orientaciones nacionales, aunado a la importancia de que los aprendizajes se sustenten en valores individuales y sociales (SEP, 2020), en la normatividad nacional se coloca un gran peso al fomento de los valores como mecanismo para

alcanzar la mejora continua de la educación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021), y se revaloriza a los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo (SEP, 2020).

Otra particularidad interesante y digna de destacar es la posición de la UNESCO (1998) respecto a la educación superior, que postula la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, pero también enuncia el fortalecimiento de las capacidades endógenas que, en el caso de México, se centran en el fortalecimiento de la formación para el trabajo a través del fomento de valores que deben caracterizar a las distintas profesiones y disciplinas como antesala de la ciudadanía, aunado a que el vínculo entre educación y valores en México se fortalece por medio de la educación integral a través del incentivo de actividades deportivas y físicas que promueven un estilo de vida saludable y calidad de vida, favoreciendo la convivencia, la cooperación, la disciplina y otros valores que forman parte del currículum no académico, incluido el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades socioemocionales (SEP, 2020).

Categorización Formación y valores

Los trabajos analizados fueron agrupados en dos grandes categorías: la primera es Formación y valores en educación secundaria y, la segunda, Formación y ética en educación superior.

Formación y valores en educación secundaria

Esta categoría se divide a su vez en tres subcategorías: los estudiantes de secundaria y los valores; propuestas didácticas para la formación en valores, y la asignatura de Formación cívica y ética. La primera trata de los comportamientos de los jóvenes en el contexto de la institución educativa y en el de las redes sociales. En la segunda se encuentran estudios y experiencias que focalizan el problema específico de la formación en valores; es decir, qué hacer y cómo para formar a las nuevas generaciones en aquellos valores propuestos por las instituciones educativas. La tercera aborda problemas curriculares; esto es, qué finalidades y valores

se trabajan, los textos empleados, etcétera, en la asignatura de Formación cívica y ética de educación secundaria.

Estudiantes de secundaria y valores

En esta subcategoría se presentan dos estudios que describen comportamientos no éticos de los jóvenes de educación media superior, uno en el ámbito de la institución educativa y otro en el de las redes sociales. Cabrera y Gómez (2019), autoras de uno de los artículos, señalan que son escasos los trabajos sobre este tema en México. Su estudio tiene el objetivo de explorar la frecuencia con la que los estudiantes de bachillerato observan comportamientos no éticos, violentos, en la convivencia escolar. Se consideran comportamientos no éticos aquellos que atentan contra la integridad de las personas: agresión física, verbal o psicológica. La violencia como construcción social se adscribe a una actitud y conducta no ética e incívica porque transgrede los principios éticos de respeto a la dignidad de la persona, a su libertad de expresión —tanto de pensamientos como de sentimientos— y a su libertad de movimiento. Como resultado, se obtuvo que los comportamientos no éticos de agresión física o psicológica —violencia directa— fueron reportados como más frecuentes, mientras que el maltrato en redes sociales se reportó con menor frecuencia, recordando que este tipo de maltrato puede realizarse en solitario o de manera anónima. Se destacó la conducta no ética de maltrato o ridiculización que podrían estar realizando algunos profesores con los estudiantes en el aula.

Fernández, Yánez y Muñoz (2015) describen cómo se desarrollan las prácticas morales y se aplican las normas de netiqueta en las comunidades de alumnos de secundaria durante sus interacciones virtuales. Entre los resultados obtenidos, se destacan los siguientes: la familia es un elemento de referencia al hablar de identidad y de valores morales; los adolescentes afirman creer en la moral y en los valores, aunque "se dejan llevar por la corriente externa, por la influencia que rige las interacciones entre pares y por el contexto que les da una identidad difusa" (p. 68); los alumnos encuestados no conocía las normas de netiqueta y aceptaron que las usan poco o que no les dan importancia.

Propuestas didácticas para la formación en valores

Aquí se presentan propuestas de formación en valores para trabajar con jóvenes en instituciones de educación secundaria y un estudio que analiza las posturas al respecto en México. Los contextos sociohistóricos e institucionales, así como las características de los adolescentes y jóvenes, están presentes en los trabajos que realizan planteos pedagógico-didácticos. En este marco, se proponen diferentes formas para llevar a cabo la formación en valores. Las diferencias entre ellas están relacionadas en gran medida con los marcos teóricos que las fundamentan, con la asignatura o ámbito institucional en el que se desarrollan y con la formación disciplinar de los docentes. Un aspecto común a todos los trabajos es que no tienen la pretensión teórica ni pedagógica de realizar planteamientos universales.

Urrutia (2016) analiza diferentes posturas pedagógicas sobre educación moral, cívica y ética en México: la formación en valores mediante el desarrollo del juicio moral, la educación de la libertad, la construcción de la personalidad moral, la alfabetización emocional y la pedagogía ignaciana en versión zubiriana. Por un lado, el autor compara los fundamentos teóricos (filosóficos y sociológicos) de las propuestas; por otro, señala aspectos comunes y diferencias entre los aspectos pedagógico-didácticos. Por último, propone un sistema de referencia para el desarrollo de propuestas de formación moral, cívica y ética construido con los siguientes elementos: "la didáctica y organización áulica y escolar; las concepciones sobre los alumnos, los docentes y la formación que ambos requieren en este campo; las concepciones sobre la relación entre la moralidad y otras esferas de la individualidad humana" (p. 12).

Guzmán (2015) realiza un recorrido histórico a través de textos literarios que muestran los valores que han sostenido conductas en diferentes épocas. Después analiza la historia institucional de la inserción de los valores en los programas curriculares en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Por último, propone el análisis de textos narrativos como estrategia de formación en valores en el contexto de los talleres de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental. El autor apuesta al conocimiento de los aspectos estéticos y afectivos de la literatura, considera que la lectura crea espacios donde los estudiantes leen

por placer, comparten e intercambian ideas y opiniones entre sí y con los profesores como resultado de una reflexión crítica.

Aguilar (2019) realiza una propuesta didáctica para trabajar con estudiantes de bachillerato en la asignatura Ciencia, tecnología, sociedad y valores del Centro de Estudios Superiores en Ciencias y Criminología. La propuesta busca desarrollar una filosofía de la praxis, en la que el estudiante practique lo trabajado en el aula: tomar conciencia de lo que ocurre a su alrededor, desarrollar conciencia del otro y una revolucionaria. Su marco de referencia es el concepto de sociedad de la barbarie de Adorno y el pensamiento pedagógico de McLaren.

Cervantes (2012) parte del problema de cómo formar a estudiantes adolescentes que efectivamente ejerciten valores en un contexto posmoderno, capitalista y consumista. Plantea como propuesta didáctico-filosófica la comunidad de diálogo, inspirada en el programa de filosofía para niños de Mattew Lipman, apelando a la hermenéutica de Gadamer y a la hermenéutica analógica de Beuchot. La implementación de la propuesta es desarrollada en la asignatura Formación cívica y ética de educación secundaria.

Florín (2014) realiza una reflexión analítica acerca del programa de estudios para Filosofía II (Introducción al pensamiento ético y estético) del Colegio de Ciencias y Humanidades, y recupera los contenidos y aprendizajes descritos para realizar una propuesta didáctica alternativa: didáctica de la existencia. El autor propone, a través de la hermenéutica analógica, el establecimiento del entrecruce analógico entre la existencia del estudiante en el mundo de la vida y el texto simbólico-filosófico. A partir de la interpretación del símbolo y la reflexión filosófica, se busca promover la autocomprensión y el reconocimiento del estudiante como sujeto responsable del ejercicio autónomo de su libertad.

Sánchez y Escobedo (2018) describen una experiencia de educación emocional para la paz aplicada a la práctica de la orientación educativa en el nivel de secundaria, la cual se llevó a cabo con 36 profesionales de orientación de los 13 municipios de la región de Amecameca del Estado de México. Mediante la educación emocional, se busca que los profesionales de la orientación puedan generar espacios de paz en las instituciones y participar en la transformación de un pensamiento constructivo de lo social, en el logro de ambientes más inclusivos, justos, equitativos y no violentos.

La tesis de Camarena (2014) presenta "una propuesta de diseño, aplicación y evaluación de un taller que tuvo como objetivo adecuar las ideas de Wenger sobre comunidades de práctica a una situación de aprendizaje" (p. 3) en el ámbito de la asignatura Formación cívica y ética. Para ello, el autor contextualizó la situación de la enseñanza en Formación cívica y ética en México y analizó el enfoque de comunidad desde la noción de Wenger para conocer las implicaciones del diseño de una situación de aprendizaje. En una primera etapa, describió la dinámica de clase del grupo de tercero de secundaria mediante la inmersión microetnográfica en el contexto del grupo y realizó análisis del discurso. En una segunda etapa, el autor diseñó, aplicó y evaluó un taller en el que se elaboraron revistas sobre el tema de identidad de la asignatura de Formación cívica y ética.

Asignatura de Formación cívica y ética

En este apartado se presentan las investigaciones que se han ocupado de profundizar diferentes aspectos relacionados con la asignatura de Formación cívica y ética: cómo se ha construido el entramado discursivo que trasciende el ámbito curricular, pero que influye en él; qué concepciones sobre temas clave en este ámbito están presentes en los textos; cuáles son las representaciones de los docentes acerca de la asignatura, de los estudiantes y de su rol.

Islas (2013) se propone "conocer el modelo de democracia-ciudadanía presente en los libros de texto sobre civismo de la Secretaría de Educación Pública" (p. 118). La autora analiza el discurso de las unidades cuatro y cinco, tituladas: Construimos reglas para vivir y convivir mejor y Dialogamos para resolver diferencias y mejorar nuestro entorno, de los libros de texto para la materia Formación cívica y ética vigentes en 2010. El análisis de carácter político-comunicacional realiza contrastes entre teoría, contexto y discurso para determinar el modelo de democracia-ciudadano avalado por la SEP. Se concluye que la democracia se concibe como forma de vida y que al ciudadano se le confiere un carácter activo sólo en periodo de elecciones.

El objetivo de la tesis de Landeros (2016) es conocer cómo "se han configurado los discursos en torno a la formación ciudadana en la educación básica en el periodo 1999-2006" (p. 9), de manera particular en

los programas de estudio de la asignatura Formación cívica y ética de secundaria. Entre los hallazgos, se señala la necesidad de atender no sólo "el diseño curricular, sino también los significados, los puntos de dislocación, los giros, las formas de relación entre quienes definen el discurso nacional sobre la formación cívica y ética" (p. 203). Se constata que las condiciones político-institucionales tuvieron una dosis de fuerza que les permitió incidir en la configuración del discurso político, aunque no fueron lo suficientemente poderosas para redefinir la estructura curricular y penetrar de fondo a algunos de los sentidos sedimentados; la oferta educativa en la asignatura se ha redefinido en cuatro ocasiones, con elementos que se mantienen y que, a su vez, conllevan una resignificación.

La tesis de Chávez (2013) aborda las prácticas y experiencias cotidianas de docentes responsables de la asignatura de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. El objetivo del trabajo es conocer las opiniones de los docentes acerca de los desafíos que condicionan el logro de los aprendizajes de sus alumnos e identificar los significados que otorgan a su función docente. Los resultados indican que entre los principales desafíos que condicionan la formación cívica y ética, según los profesores, se encuentran los problemas del entorno sociocultural y económico; también son problemáticos las condicionantes institucionales y de organización curricular. Respecto a la figura docente, la postura dominante de los participantes plantea que si bien la educación secundaria debería limitarse a dar continuidad a la formación en valores de la familia, los contextos exigen de los docentes asumir funciones de reeducación. Sobre la asignatura, prevalece en los relatos de los docentes la concepción de formación en valores.

Formación y ética en educación media superior y superior

Esta categoría está dividida en cuatro subcategorías: la formación ética de estudiantes de grado o ética profesional; ética y docencia; ética e investigación, y RSU. La primera agrupa la mayor cantidad de trabajos y ya estaba presente en el estado del conocimiento anterior. El problema central abordado es la formación ética o en valores que debe acompañar la formación de los profesionales, la cual no puede centrarse solamente en la instrucción disciplinar o profesional. En la segunda subcategoría, el

docente aparece como actor y referente importante para la formación de los estudiantes, pero no sólo a través del discurso, sino también mediante su forma de actuar y de ser. La tercera analiza cómo, en el contexto de las políticas de evaluación académica, se plantean los comportamientos no éticos vinculados con la producción académica; es decir, con las publicaciones. Por último, la cuarta subcategoría aborda el análisis de la responsabilidad social universitaria. Es un tema que ya se analizó en los estados del conocimiento anteriores. Desde las diferentes perspectivas sobre responsabilidad social, es posible rescatar la idea común de que la institución educativa, a través de la propuesta curricular, de la extensión universitaria, de las líneas de investigación, de sus interacciones y su relación con la comunidad, forma en valores. Es decir que, por medio del modelo educativo y de sus políticas, la institución está formando a sus estudiantes. Por lo tanto, surge la necesidad de que la universidad revise sus funciones constituyentes para desarrollar prácticas coherentes a la postura asumida. Como temas relevantes en este ámbito, figuran el cuidado del medio ambiente y la inclusión educativa.

Formación ética profesional

Los estudios presentados en esta sección tratan la formación ética como una dimensión de la formación profesional universitaria. Lo hacen de manera general o se refieren a una profesión particular. Los trabajos de Hirsch (2014), Chávez (2014) y Navia y Hirsch (2015) se ubican en el primer grupo. Entre los aspectos señalados por Hirsch (2014), como resultado de un largo tiempo de recolección y análisis de insumos, se destaca el acuerdo respecto a la necesidad de una asignatura acerca de la ética profesional en todas las carreras universitarias. Sin embargo, se indica "que contar con asignaturas de esta naturaleza no es suficiente si [la formación ética] no constituye un contenido transversal, si no se considera en la formación de profesores y si no es de interés para las instituciones universitarias" (p. 55). Este estudio da a conocer la voz de los académicos de diferentes universidades.

Chávez (2014) expone dos experiencias llevadas a cabo en la educación superior, la primera describe los aspectos que orientaron el diseño y la elaboración del texto Ética, sociedad y profesión, material básico de lectura, en el curso del mismo nombre, y los resultados de una investi-

gación exploratoria sobre ética profesional y compromiso ético social de los universitarios. La investigación busca definir los bienes y servicios que producen las profesiones para que la formación ética profesional sea coherente con el compromiso social requerido a las diferentes profesiones. Este trabajo muestra la percepción de los estudiantes y de los resultados emerge que quienes "muestran mayor claridad sobre los servicios o bienes sociales que aporta su carrera también tienen mayor claridad sobre cuáles son las malas prácticas o prácticas profesionales no éticas" (p. 230).

En el trabajo de Navia y Hirsch (2015), se presentan los resultados del cuestionario sobre ética profesional aplicado a estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con la finalidad de generar conocimiento y definir lineamientos para la formación en este campo temático. Entre las respuestas de los estudiantes, se destaca el alto valor que se otorga al conocimiento y a las competencias éticas (responsabilidad y compromiso, ética profesional y personal, y honestidad). Según las autoras, este dato reafirma la necesaria vinculación entre las competencias cognitivas y éticas en el campo de la ética profesional.

Entre los estudios que tratan acerca de una formación profesional particular, se encuentran los que abordan la formación en educación, medicina, ingeniería y derecho. En la formación en educación, es relevante el libro de López y Farfán (2015) que analiza los valores profesionales en la formación de educadoras. Para ello, toman en cuenta el entretejido cultural de los rasgos emocionales y racionales de los discursos de los formadores y de las estudiantes. Los autores emplean tres categorías para tipificar la manera en que se asume el compromiso ético en la educación preescolar: valores del metal, de la piel y de la persona. En la primera configuración cultural, se privilegian el sentido económico de la vida; la segunda resalta el carácter sensualista e individualista de los valores; la tercera supone "una fe en el ser humano y una esperanza de dignidad ante el avasallamiento sobre la educación por los valores economicistas del metal y los valores conservadores y escapistas de la piel" (p. 35). Después de analizar las tensiones entre las culturas de las formadoras, que pertenecen a diferentes generaciones, manifiestan, sin ánimo de brindar soluciones absolutas, la esperanza de que los valores de la

persona se hagan realidad como finalidad y en acciones en el currículum de las escuelas normales.

En el nivel de posgrado, López, Cruz y Sánchez (2019) realizaron una investigación sobre la percepción de los estudiantes acerca de la formación ético profesional que les brindan los programas de maestría en educación. De acuerdo con los resultados, está presente la formación ética profesional "en los niveles del conocimiento y del discurso, pero todavía falta mucho por hacer en las dimensiones afectiva y de acción para poder decir que se está cumpliendo con la meta de formar líderes educativos" (p. 58).

Con relación a la formación ética en el ámbito de la medicina, se presentan dos trabajos que hacen parte de un proyecto de investigación común. La investigación de Escalante et al. (2014) responde al objetivo de conocer la percepción de los alumnos respecto a las competencias y valores profesionales de los docentes en el posgrado de facultades de medicina de universidades públicas. Las competencias sociales y participativas del saber estar son las que obtienen valoraciones positivas más altas de los estudiantes hacia sus profesores. Los estudiantes detectan que la mayoría o todos sus profesores dan cuenta de un ethos profesional y de la preocupación de la universidad por formar las competencias éticas en sus comunidades. El estudio de López et al. (2014) analiza las percepciones acerca de la ética profesional que tienen los profesores y estudiantes de programas de posgrado en medicina e identifica los dispositivos para la formación en competencias éticas y valores en universidades públicas y privadas. Entre los rasgos más significativos de ser un buen profesional en medicina se encuentran los vinculados con las competencias éticas, por encima de las competencias cognitivas y técnicas.

En la formación profesional de Ingeniería se presentan dos trabajos, el de Ramírez et al. (2015) y el de Páez (2020). El primero muestra un caso de formación profesional que incorpora elementos de ética y desarrollo sostenible. La visita a una planta industrial de aprovechamiento de desechos para la producción de energía y el desarrollo posterior de un proyecto permitió poner a los estudiantes en contacto con la realidad práctica de la profesión. Al tomar en cuenta las respuestas del cuestionario, los autores concluyen que los aprendizajes vinculados con la ética fueron significativos e infieren que este método de trabajo puede incidir en la ética de la vida personal de los estudiantes. El segundo trabajo buscaba conocer una mejor manera de enseñar ética a los ingenieros. Se

realizó un análisis del manual Ética profesional y de la información obtenida a través de una serie de preguntas realizadas a estudiantes acerca de la relevancia de la formación ética y la forma en que se integra con la formación profesional. Los resultados señalan la necesidad de revisar el manual y el enfoque de la asignatura, al focalizarse más en la futura profesión de los estudiantes y fomentando el estudio de casos y el trabajo colectivo. También indican que los docentes de ética profesional deben conocer el quehacer técnico de los ingenieros.

En el ámbito de la formación profesional en derecho, Galbán, Ortega y Nicolás (2020) documentan una intervención educativa en la asignatura Ética profesional. Los autores buscan mostrar cómo la incorporación de series de televisión a la enseñanza de la ética jurídica puede, por un lado, facilitar la vinculación entre el contenido de la asignatura y el mundo vital del joven universitario y, por el otro, proporcionar escenarios a los estudiantes para la toma de decisiones éticas. Por medio de las evaluaciones de los estudiantes y de la narrativa que ellos elaboran al final del curso, los autores pueden afirmar que la propuesta didáctica es "pertinente, eficaz e innovadora" y permite "la apropiación de contenidos específicos de la asignatura" (p. 145).

Ética y docencia (formación a través de las prácticas y del modelaje)

Esta subcategoría reúne aquellos estudios que analizan como tema central o periférico la acción docente en cuanto portadora de valores, y por lo tanto también formadora, en el ámbito del aula o de la institución en relación con sus pares y la comunidad educativa en general.

Yurén et al. (2015) analizan las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes de posgrado. Las autoras parten del supuesto de que las políticas de evaluación influyen en la gestión y en la vida de las instituciones de educación superior (IES); además, estudian la formación en valores que tiene lugar por medio de la socialización. Emerge la diferencia entre la ética a la que adhieren teóricamente los académicos y la que regula sus prácticas cotidianas, en la que se forman los estudiantes. En esta misma línea, el estudio de Amaro et al. (2014) indaga de qué manera el profesor universitario —independientemente del excelente manejo de los contenidos de su materia y

el aprendizaje de conocimientos disciplinares y técnicos que logran sus alumnos— promueve el aprendizaje de la justicia y la equidad. Desde la percepción de los profesores, la formación de los estudiantes en los valores de justicia y equidad se da a través del testimonio, ejerciendo dichos valores en la enseñanza. Estos valores los manifiestan en el trato cotidiano con los estudiantes y en la forma de evaluación.

Navia (2019) desarrolla un estudio con el objetivo de identificar categorías teóricas y aproximaciones metodológicas que permitan caracterizar a los mejores profesores de instituciones que forman a profesionales de la educación. Entre la literatura revisada, la autora identifica investigaciones relacionadas con la excelencia del profesorado que buscan "conocer más profundamente las prácticas y los procesos que permiten un ejercicio profesional ético, que implica no sólo el dominio del conocimiento o aspectos didáctico-pedagógicos, sino también aspectos de ética profesional, socioafectivos y comunitarios" (p. 193).

El estudio de Yurén, García y Briseño (2019), respecto a los principios éticos necesarios para la formación centrada en el aprendiente, indaga las formas de relación que se atribuyen al buen profesor, según las percepciones de estudiantes y docentes de posgrados de distintas áreas del conocimiento. Los autores partieron del "supuesto de que el enfoque centrado en el aprendiente hace necesaria una forma de relación de los(as) estudiantes, caracterizada por el principio del reconocimiento (Ricœur, 2006; Honneth, 2010) y por el de la racionalidad comunicativa (Habermas, 1989, 1991)" (p. 116). Como resultado de la fase exploratoria, los autores señalan que el pasaje del enfoque centrado en el profesor y aquel focalizado en el aprendiente "no es sólo una cuestión técnica o cognitiva, sino sobre todo requiere una posición ética" (pp. 124-125).

El estudio de Quijada (2018) pretende conocer los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores del nivel superior. Se busca conocer las opiniones de los profesores de tiempo completo y por horas de la Universidad Autónoma de Colima. Los resultados dan cuenta de los valores indicados por los docentes y, a su vez, de los dilemas éticos identificados en torno a ellos. Por ejemplo, el valor más importante para los profesores es el compromiso en las actividades relacionadas con el ejercicio docente y la producción de conocimientos. Al mismo tiempo, se identifican tres dilemas éticos vinculados con este valor: el interés de los docentes por fortalecer su experiencia académica en relación con

los contenidos disciplinares más que con las habilidades docentes; la dificultad de los docentes por horas para fortalecer su identidad con la profesión docente, debido a la falta de claridad de sus funciones en la institución y la ausencia de un estatuto que regule su trabajo, así como la prevalencia del interés por los estímulos económicos frente a las actividades de docencia.

Ética e investigación

Se presentan en primera instancia los estudios que abordan problemas éticos relacionados con las políticas de producción académica, en los cuales se manifiesta la necesidad de una formación ética. Estos temas de investigación aparecen en el decenio estudiado, aunque se considera que están vinculados con la idea ya mencionada en el estado anterior sobre el predominio de los valores de tipo pragmático y de eficiencia (Ornelas y Moreno, 2013). Éstos muestran los procesos de socialización en ámbitos académicos en los que prevalece un ethos correspondiente a la racionalidad instrumental como resultado de las políticas educativas (Yurén et al., 2015).

En *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (Hirsch y López, 2014), hay dos capítulos consecutivos relacionados con la ética en el ámbito de la formación en investigación. El estudio de Amador, Gallegos y Arévalo (2014) analiza las conductas no éticas en las publicaciones científicas que se han producido en el marco de las políticas de evaluación de la productividad académica. En el trabajo se señalan las siguientes conductas: envío simultáneo de artículos a revistas nacionales y extranjeras, publicación duplicada de artículos nacionales o extranjeros, plagio de artículos publicados en idiomas diferentes, plagio de textos o ideas, autoplagio y autocitación de publicaciones previas, autoplagio de la fragmentación de investigaciones, autoplagio de la fragmentación de publicaciones, problemas de autoría y autoría ficticia, falta de rigor en el manejo del aparato crítico, problemas de la dictaminación no remunerada ni reconocida. Frente a estos resultados, los autores plantean, entre otras medidas, la necesidad de la "formación ética de todos los individuos a lo largo de la vida, en particular, la formación ética de los estudiantes, profesores e investigadores" (p. 124).

El estudio de Pérez (2014) describe una serie de conductas no éticas que se visualizan en el contexto de programas de posgrado. Respecto a la relación entre el director de tesis y el tesista, las críticas apuntan a la limitada capacidad del posgrado para fomentar el trabajo colaborativo y a la falta de seguimiento por parte del investigador formado y de la propia institución. Con relación a la conformación del núcleo académico básico, se plantea el problema de que los profesores prefieren incorporarse a los cursos de posgrado que a los de licenciatura por los méritos que les aportan; también la situación de programas que operan con un núcleo académico inflado. En cuanto a la productividad de los profesores, se indica que la presión cada vez mayor por concretar productos "se ha convertido en un caldo de cultivo para una serie de conductas no éticas entre los académicos" (p. 147). Respecto a la selección y desempeño de los estudiantes, se da cuenta de conflictos éticos que enfrentan los posgrados con una importante demanda, como la verificación de las publicaciones de los candidatos, sus cartas de recomendación y la dedicación de tiempo completo (para quienes acepten el apoyo económico del Conacyt), el requisito de publicación. Frente a los aspectos indicados, los autores señalan la necesidad de que "las instituciones establezcan mecanismos concretos para contrarrestar los riesgos que rodean a la formación de nuevos investigadores" (p. 152).

El trabajo de Yurén et al. (2015) muestra cómo "la racionalidad instrumental de las políticas de evaluación de las IES influye en la dimensión ética de las prácticas académicas de quienes integran los CA [Cuerpos Académicos] estudiados" (p. 94) y cómo en este ambiente se desarrolla la formación ética de los estudiantes mediante la socialización. Se señala la existencia de una tensión entre la ética del reconocimiento y el compromiso, así como la reificación y la cooperación interesada. El ejemplo que se da a los estudiantes no está cargado de los valores que los profesores suponen y adhieren discursivamente, en tanto que las experiencias que el alumno vive al interior del CA no son del todo ajenas a las conductas no éticas que los docentes entrevistados reconocieron.

Los siguientes artículos se ocupan de problemas éticos relacionados con la formación científica o con la actividad de investigación, en una palabra, con la producción de conocimiento científico y tecnológico. Lo que tienen en común estos estudios es que muestran diferentes ámbitos de la investigación que requiere de decisiones éticas. El estudio de

Hirsch y Navia (2018) muestra la mirada de los formadores de docentes acerca de los factores de protección que se debe considerar en las investigaciones. Respecto a los participantes, se señala el reconocimiento del contexto, trato sensible y medidas de protección. Con relación a los investigadores, se indica el manejo adecuado del involucramiento con los participantes, los procesos de gestión y el trabajo en contextos de inseguridad. El trabajo de Guérin, Watteau y Yurén (2019) analiza las relaciones entre investigadores-participantes y muestra la necesidad de ser vigilantes al recabar datos de las subjetividades, las observaciones y los análisis. La investigación de Nivón y Czarny (2019) pone de relieve la capacidad de escucha y de comprensión que deben desarrollar las formadoras, como decisión ética, para que el proceso de investigación y escritura que desarrollan las estudiantes sea un espacio de transformación de sí mismas.

Cortés (2015) muestra cómo el análisis y la discusión ética han sido poco favorecidos en la educación científica, aunque los valores tienen influencia en el quehacer científico. Por este motivo, el estudio indica la necesidad de explicitar la formación ética en el currículum de las ciencias naturales. De igual manera, Carbajal et al. (2014) señalan la necesidad de explicitar la formación ética en los niveles de educación de posgrados; es decir, en las maestrías y en los doctorados.

Responsabilidad social universitaria (RSU)

El estado del conocimiento del decenio anterior señalaba a la responsabilidad social como un tema presente entre los estudios relacionados con la ética en la educación superior (Ornelas y Moreno, 2013). Hirsch y Pérez (2019) indican que la RSU "ha puesto énfasis en la reorganización de las funciones y la resignificación del papel que desempeñan los actores institucionales, a fin de potenciar la capacidad transformadora de las universidades" (p. 12). Por lo tanto, la RSU suscita la revisión de las prácticas, los programas, la producción de conocimiento y los proyectos universitarios a la luz de las necesidades sociales. Este proceso no puede realizarse sin revisar los valores que están a la base de las prácticas institucionales y de las finalidades que las instituciones persiguen.

Pérez (2019) analiza los aportes de la RSU al desarrollo de prácticas y contextos inclusivos. Señala dos enfoques de RSU: la de los impactos institucionales y la que busca favorecer el trabajo colaborativo con

la comunidad. Sobre todo desde la segunda perspectiva, la institución puede contribuir a la ampliación de oportunidades sociales a través de una organización basada en prácticas éticas, democráticas y ambientalmente sustentables; una formación profesional atenta a los problemas sociales; la producción de conocimientos socialmente útiles, así como la implementación de proyectos con actores y grupos sociales externos. El estudio también da cuenta de la complejidad de los diferentes tipos de exclusión, además de los problemas estructurales y personales que están en la base, los que rebasan las posibilidades de las instituciones.

Serna y López (2019) realizan un estudio para identificar y caracterizar a la población estudiantil con discapacidad en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). En el marco de la RSU, esta universidad plantea en su Plan de Desarrollo Institucional dos ejes relacionados con la discapacidad: la inclusión educativa, la promoción y protección de los derechos humanos. Los resultados del estudio brindan a la institución un registro de los estudiantes con algún tipo de discapacidad y presentan una serie de acciones dirigidas a su atención.

Palmeros y Ávila (2019) analiza los avances y los retos de la Universidad Autónoma de Tabasco respecto a la responsabilidad social y la inclusión educativa. A través de una revisión de documentos institucionales, la autora señala que, no obstante que la institución haya asumido el discurso, una verdadera transformación en los diferentes procesos y aspectos del quehacer universitario requiere una gestión enfocada en el vínculo entre la universidad y su entorno social. Para que esto suceda, señala la necesidad de designar un órgano que se encargue expresamente de esta dimensión universitaria.

Escalante, Fonseca e Ibarra (2019) realizan un estudio con el objetivo de comparar la interpretación institucional de tres universidades latinoamericanas en torno a la responsabilidad y el compromiso social. Las instituciones analizadas son la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la Universidad de Antioquia de Colombia y la Universidad de Atacama de Chile. Los resultados indican que las tres universidades promueven los siguientes valores: responsabilidad, tolerancia, respeto, honestidad, equidad y ética profesional. Entre las diferencias que se encontraron es relevante que la UAEM se vincula con las causas de los sectores más vulnerables mientras que las otras dos "se ocupan principalmente del bienestar de las comunidades universitarias para garantizar la per-

manencia de los estudiantes, su egreso satisfactorio para incorporarse al mercado laboral y generar conocimiento para detonar el desarrollo económico de sus países" (p. 264).

Torres y Villalobos (2019) dan cuenta de un proyecto de responsabilidad social y cuidado del medio ambiente de la Universidad Nacional Autónoma de México. El proyecto consiste en el cuidado de la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel. Durante 10 años, profesores y estudiantes voluntarios de la licenciatura en Trabajo Social de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS-UNAM) han desarrollado diferentes acciones en el marco de este proyecto: un diagnóstico situacional, un diagnóstico efectuado por especialistas, 10 talleres de RSU, rescate y trasplante de 487 especies endémicas, extracción de más de 6 toneladas de residuos sólidos, retiro de plantas introducidas y jornadas de mantenimiento de los pedregales para la protección de flora y fauna.

Marcos teóricos de los estudios analizados

La amplitud del campo de la educación y los valores admite que los objetos de estudio y los acercamientos conceptuales sean muy variados, provenientes de distintas disciplinas. Algunos estudios desarrollan más los conceptos relacionados con la educación y la formación, otros se acercan más a la deontología y a la ética en general. Entre los trabajos analizados, hay estudios con marcos teóricos bien definidos, otros con posturas implícitas y algunos que no cuentan con un apartado destinado a la discusión teórica o conceptual. Aquí se priorizaron los conceptos vinculados con los valores, la ética y la moral. En primer lugar, se profundizan los conceptos de formación ética y valores desarrollados en tres trabajos por sus aportes a la conceptualización del campo. Posteriormente se presentan de manera general los marcos de referencia de los demás estudios, de acuerdo con las categorías en que están ubicados.

Aguado (2013) realiza una revisión de las tendencias contemporáneas más representativas de la educación moral, una reflexión del concepto de lo educativo y, después, propone la noción de formación ética con orientación psicoanalítica. El autor considera que desde dicha orientación es posible tomar en cuenta "lo inconsciente, lo racional, la ambivalencia, los afectos, el conflicto y el deseo como características constitutivas del ser

humano" (p. 14) y así pensar en una formación ética como constitución y producción de subjetividad. La finalidad de esta ética es la transformación del sujeto para afrontar las particularidades del contexto sociohistórico actual, en el que "se exacerba la violencia, la incomprensión, la intolerancia, los dogmas, los odios, los resentimientos, las desigualdades" (p. 14).

Se destaca la revisión del concepto de valor que realizan López y Farfán (2015) para llegar a definirlo como construcción social. Los autores distinguen la posición objetiva, subjetiva y se acercan a la postura de Frondizi, quien propone una relación valoral bidireccional entre sujeto y objeto. Ellos señalan la importancia de la participación de "las características sociohistóricas y psicológicas del individuo en la asignación del valor, pero a partir de cualidades objetivas de los objetos que entran en relación con la sensación personal" (p. 21). En la misma línea, los autores citan a Yurén, para quien "el valor es la unidad dialéctica sujeto-objeto en una situación axiológica" (p. 21) y la postura de Heller sobre la imbricación de la ética y la cultura como fundamento de los valores. También toman en cuenta a López Calva, para quien el valor es la unidad dialéctica interactiva constituida por el sujeto y el objeto, siempre y cuando sus consecuencias no obstruyan el horizonte humanista (p. 22).

Por su parte, el análisis de las diferentes posturas pedagógicas sobre educación moral, cívica y ética presentes en México que realiza Urrutia (2016) muestra que las propuestas de formación en valores mediante el desarrollo del juicio moral y la construcción de la personalidad moral tienen un acento racionalista; la alfabetización emocional se enfoca sobre todo en la mente emocional; los planteos de educación de la libertad y pedagogía ignaciana buscan integrar las dimensiones intuitiva, racional y emocional de la persona; es decir, la inteligencia, los sentimientos, la voluntad y la corporalidad. También hace ver el tipo de fundamentación presente en cada perspectiva para justificar la relación entre lo moral y otros ámbitos de lo social: las pedagogías para educar la libertad y la ignaciana se basan en antropologías filosóficas; el desarrollo del juicio moral, la construcción de la personalidad moral y de la alfabetización emocional se apoyan en fundamentos sociopolíticos. A partir de este análisis, el autor construye un sistema de referencia para orientar el estudio de las prácticas educativas, del diseño y el desarrollo de modelos pedagógicos en la formación en valores de jóvenes.

Los estudios centrados en la formación ética en secundaria presentan una amplia variedad de marcos conceptuales para fundamentar el análisis social o institucional, o el tipo de intervención seleccionada: la teoría del desarrollo ético de Lawrence Kohlberg; desde la teoría crítica se recurre a Adorno y Mc Laren; la hermenéutica de Gadamer y la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot; *Philosophy of Children*; la educación emocional; la noción de Comunidades de Práctica de Wenger. Las investigaciones sobre la asignatura Formación ética y ciudadana se apoyan en las teorías de la acción comunicativa (considerando a autores como Ch. Perelman, Robert Dahl, Giovanni Sartori y Norberto Bobbio); en conceptos de simbiosis social, justicia, ética, democracia, ciudadanía; concepciones de formación integral, compromiso ético social, ethos profesional y el paradigma de la complejidad; el docente como sujeto moral (fundamentado en autores como Latapí, Yurén, Puig). Las políticas educativas que atañen a decisiones curriculares también son tomadas en cuenta para analizar la formación en valores. El concepto de violencia y de redes sociales habilitan el estudio de las conductas éticas de los jóvenes.

En el ámbito de la educación superior, la ética profesional figura como concepto que enmarca diferentes investigaciones, además de ser objeto de estudio. Quijada (2018) indica como antecedente fundamental para este campo "el trabajo colegiado de un amplio colectivo de académicos procedentes de 15 IES, que forman parte del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional" (p. 267). En los trabajos de Navia y Hirsch (2015), así como en el de Hirsch y Pérez (2019) se indican como referentes teóricos a los siguientes autores: Aluja y Birke, Hortal, Bezuchamp y Childress. Con base en ellos, se entiende la ética profesional como parte de la ética aplicada, la cual comprende no sólo los deberes, sino también otros componentes de la actuación de quien ejerce la profesión, como principios, normas, ideales, valores, metas y competencias. También López (2019) asume la ética de principios desarrollada por Hortal, además de la ética planetaria propuesta por Edgar Morin. Otros conceptos empleados en investigaciones que buscan estudiar la ética profesional en el nivel universitario son formación integral, competencias profesionales, ética en las profesiones, valores y virtudes relevantes en el ejercicio profesional, compromiso ético social, ethos profesional, paradigma de la complejidad, compromiso social y responsabilidad ética en el mundo

laboral, formación ética en la sociedad del conocimiento y formación para el desarrollo sostenible como compromiso social.

Las funciones de docencia e investigación, centrales en la actividad de las universidades, también están vinculadas con la ética. Acerca de la docencia, en los estudios están presentes conceptos como valores de la docencia, ética del reconocimiento, docencia universitaria como responsabilidad compartida y excelencia del profesorado. En este espacio, es importante mencionar los referentes teóricos de los trabajos de Yurén: la ética del discurso y, por consiguiente, la racionalidad comunicativa de Habermas, así como el principio del reconocimiento con su fundamento en Ricœur y Honneth (Yurén et al., 2015; Yurén , García y Briseño, 2019).

Respecto a la investigación, Hirsch y Navia (2018) toman en cuenta la perspectiva Human Research Ethics que surge en el campo de las ciencias de la salud y ha sido considerada posteriormente en otras áreas del conocimiento. Señalan los tres principios de Walton y las normas éticas de Resnik. Los principios éticos generales que se promueven desde este enfoque son autonomía, beneficencia y justicia. En este mismo ámbito, Amador, Gallegos y Arévalo (2014) citan a Aluja y Birke para definir las conductas antiéticas en las publicaciones científicas. Las políticas educativas de evaluación educativa y de promoción de la investigación en las últimas décadas en México también permiten analizar las prácticas institucionales.

En las investigaciones desarrolladas en torno a la ética de la institución universitaria, está presente el concepto de RSU. Para estas investigaciones, constituyen marcos conceptuales las políticas internacionales y nacionales sobre responsabilidad social universitaria, así como sus enfoques teóricos. Escalante, Fonseca e Ibarra (2019) identifican cinco posturas respecto al concepto de RSU: como comportamiento ético que se hace visible a través de la formación brindada a los jóvenes, como política que se visualiza en los principios y valores, como función social que se desarrolla a través de la extensión social, como estrategia para el logro del desarrollo sostenible (UNESCO), como formación para la educación cívica orientada al logro de comportamientos responsables y al cumplimiento de metas relacionadas con el desarrollo social con un carácter incluyente. Pérez (2019) diferencia dos enfoques: el de los impactos institucionales y el que busca favorecer el trabajo colaborativo con la comunidad.

Metodología

Los tipos de estudio que predominan son los empíricos, seguidos por los de corte teórico-conceptual y los de intervención. La mayoría de los estudios empíricos tiene como epistemología de base la empírico-analítica y la hermenéutica, mientras que los de base fenomenológica y sociocrítica son los menos, en ambos casos combinan revisión documental y trabajo de campo. Los trabajos de corte teórico-conceptual hacen revisiones del estado del arte y análisis documental desde una posición sociocrítica, en tanto que los de intervención trabajan desde la hermenéutica y la fenomenología.

Es relevante señalar que alrededor de la mitad de las investigaciones muestran explícitamente su posicionamiento epistemológico, el resto no lo hace, por lo que es inferido por las autoras del presente capítulo. Se identifican estudios exploratorios, descriptivos, estudios de caso, interpretativos, de análisis documental, etnográficos, investigación-acción, comparativos y críticos que emplean diversas técnicas e instrumentos de investigación, como las entrevistas-estructuradas, semiestructuradas y a profundidad, cuestionarios de escala Likert, observación y análisis de documentos, revisión documental, encuesta, observación participante, grupos de discusión, diario de campo y narrativa, principalmente.

Los estudios emplean análisis de contenido cuantitativo y cualitativo, en algunos casos usan ambos, empleando la estadística descriptiva para contextualizar y realizar descripciones.

Investigaciones de corte empírico

Las investigaciones de tipo empírico se organizan en cuatro orientaciones epistemológicas, empírico-analítica, hermenéutica, fenomenológica y sociocrítica, cuyos métodos, técnicas de recolección de datos y de análisis se describen en el cuadro 1.

Cuadro 1
Métodos, técnicas de recolección de datos
y de análisis de las investigaciones empíricas

	Empírico-analítico	Hermenéutica	Fenomenológica	Sociocrítico
Definición de la postura epistemológica	Se manifiesta explícitamente en los textos la posición epistemológica —los que usan técnicas de análisis cuantitativo—, excepto en una —el que usó técnica de análisis cualitativo y cuantitativo—	Los autores no manifiestan la postura epistemológica, la cual está implícita en los textos	La mayoría de los textos no manifiestan de manera explícita su postura epistemológica	Los textos manifiestan de manera explícita su postura epistemológica
Método	Todas las investigaciones son de tipo no experimentales. Hay un estudio que se apoyó en la teoría fundamentada	Estas investigaciones usan como método la teoría fundamentada, el estudio de casos, análisis del discurso y de contenido, método comparativo, haciendo ejercicios de análisis y síntesis	Estos estudios se apoyan en métodos como las historias de vida, estudios de caso, teoría fundamentada. En algunos casos, usan más de un método	Estos estudios usan como método la etnografía, la investigación-acción y la teoría fundamentada
Técnicas para recolección de información o datos	Un estudio emplea la entrevista a profundidad, mientras que los demás utilizan los cuestionarios estructurados o de escala Likert	Las técnicas de recolección de datos que emplean son la revisión documental, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y, en algunos casos, preguntas abiertas	Usan como técnicas de recolección de datos entrevistas en profundidad y estructuradas, observación, análisis de documentos, cuestionario escala Likert y de preguntas abiertas	Las técnicas de recolección de datos en las que se apoyaron son el cuestionario, entrevista de preguntas abiertas, entrevistas semiestructuradas individuales y entrevista grupal no estructurada, diario y notas de campo, observación participante, grupos de discusión y narrativa
Tipo de análisis empleado	Todas las investigaciones con epistemología de base empírico-analítico usan técnicas de análisis cuantitativas, básicamente estadística descriptiva. El único estudio empírico-analítico cuya posición epistemológica fue implícita usó técnica de análisis de tipo cualitativo y cuantitativo	Se usa análisis de contenido cualitativo	Hacen análisis de contenido cualitativo y sólo en un caso usan tanto cuantitativo como cualitativo	En todos éstos hacen análisis de contenido cualitativo

Fuente: elaboración propia con base en la revisión documental.

Estudios teóricos y de intervención

Los estudios de corte teórico se distinguen por tener una base sociocrítica y por ser textos que muestran marcos conceptuales de investigaciones más amplias. Para construir dichos marcos, se apoyaron en ejercicios de análisis, análisis de contenido y sociohistórico, principalmente, por lo que todos éstos se apoyaron en la revisión documental.

Los textos que reportan intervenciones en aula son solamente dos, con una epistemología de base hermenéutica y fenomenológica. Usan análisis del discurso como método y se apoyan con información que obtuvieron a través de entrevistas, observaciones, fotografías, narrativas y charlas informales.

Respecto a las diferencias entre los materiales analizados, se destaca el formato de las tesis de maestría en Docencia para la Educación Media de la UNAM. En éstas se presentan los marcos teóricos —planteados a partir de diferentes disciplinas— desde donde se contextualizan los problemas de formación ética. Posteriormente se proponen las intervenciones y, por último, se exponen los resultados. Los autores de las tesis son quienes llevan a cabo las intervenciones y las reflexiones desde el rol de profesores de educación media.

Balance y perspectivas

En los estudios revisados en la primera categoría, se evidencia el problema pedagógico de la formación ética o moral. Es un viejo problema que, sin embargo, sigue vigente porque no existe un proceso único de formación para todas las personas. No es posible ahorrarse la dificultad que lleva consigo el planteo de un proceso de formación ni evitar la consideración de la complejidad que lo constituye. Este problema ha sido atendido a lo largo de la historia —en Occidente— por la ética y la moral, donde la propuesta metodológica estaba muy ligada a los fundamentos que caracterizan cada postura ética. En la literatura revisada en la primera categoría, el problema aparece vinculado especialmente con el campo didáctico, la atención está puesta en cómo realizar la propuesta de formación en el contexto de una clase, en una institución educativa. En los estudios, las intervenciones se sustentan en posturas éticas o

pedagógicas, vinculadas con la formación profesional del docente y las características de la asignatura. Un aspecto relevante es que entre los autores se encuentran docentes de educación secundaria que realizan sus investigaciones en el marco de posgrados.

Afín a la dificultad didáctica, está presente en los estudios el problema curricular situado en el marco de las políticas educativas. En este ámbito, se plantea la necesidad de comprender los discursos y las concepciones que están presentes en los documentos. El peso de las políticas nacionales e internacionales sobre el tema de los valores en la educación sugiere continuar profundizando en esta línea de investigación. Por último, de manera tímida está presente el tema de los destinatarios de la formación, los adolescentes y los jóvenes. Hay solamente dos estudios y quizá sea necesario multiplicar las investigaciones en esta dirección, como lo señalan las autoras de uno de los estudios. Sin embargo, es necesario recordar que los trabajos de posgrado que dan a conocer los resultados de propuestas de formación ética realizan una lectura de los adolescentes y jóvenes en la sociedad actual.

Respecto a la segunda categoría, que tiene que ver con la universidad, se avanzó en la definición y en las propuestas de formación ética profesional; se puso en evidencia la capacidad formativa del quehacer docente, no sólo a través del discurso circunscripto en el espacio curricular de la formación ética, sino también en general mediante el actuar pedagógico del docente, en su práctica de investigación y en su producción académica; se ha analizado a la universidad como institución global que establece su forma de estar en la sociedad.

Desde una mirada de conjunto, se vislumbra un proceso de explicitación de los valores que están en la base de las decisiones profesionales e institucionales. También se identifica una búsqueda de cambio, de alternativas a determinados valores que rigen —al menos en parte— las relaciones institucionales y sociales. Algunos trabajos plantean claramente diferentes jerarquías de valores o éticas que están en pugna en las instituciones y que no son compatibles. Se pone entonces en tela de juicio lo que Meirieu (2021) denomina el polo valorativo de los modelos pedagógicos y, con esto, también los modelos. Los dos modelos que el autor describe en extremos opuestos dan sentido a muchas de las discusiones de los estudios aquí presentados. Se vislumbra una crítica a la idea de universidad como institución educativa que prioriza la eficacia y

la adaptación a las demandas sociales. Hay elementos para pensar que se busca caminar hacia una idea de universidad como institución solidaria, que puede aportar a la transformación social del país, mediante la producción de conocimiento y la actuación profesional de sus egresados.

Los estudios de ambas categorías que hacen alusión a valores —algunos de manera explícita y la mayoría de forma implícita— asumen una concepción de valor como construcción social. La necesidad de cuestionar ciertas jerarquías de valores o de asumir determinadas posturas éticas en detrimento de otras denota que algunos valores no se ponen en discusión, como la democracia, la solidaridad, la inclusión educativa y, al mismo tiempo, la conciencia de que sólo pueden sostenerse históricamente a través de las subjetividades que los reconocen.

En un análisis comparativo con la investigación desarrollada en el decenio anterior, se encuentran diferencias y líneas de continuidad. Aquel informe presentaba trabajos de tres niveles educativos y el actual cuenta con trabajos pertenecientes a la formación ética y valores vinculados a dos niveles educativos: educación secundaria y universitaria. Esto sugiere, en primer lugar, cotejar los resultados de este capítulo con los presentados en Formación en derechos humanos y la ciudadanía. En segundo lugar, es necesario preguntarse si los problemas educativos que han constituido el objeto de estudio de la formación ética y en valores están siendo abordados actualmente desde otros marcos teóricos u otras disciplinas. Esta hipótesis tiene sustento en la discusión abierta desde la primera década del siglo XXI entre ética y neurociencias (Beorlegui, 2009), y las consecuencias de la neuroética en el campo de la educación moral (Rodríguez, 2020).

En la misma línea que el informe del decenio anterior, se manifiesta la necesidad de fortalecer los aspectos teóricos de los trabajos: las perspectivas éticas que se asumen al trabajar el tema de la formación en ética, moral o en valores; las posturas epistemológicas y metodológicas de las investigaciones. Sobre el segundo aspecto, es importante señalar que los estudios desarrollados desde una epistemología empírico-analítica y sociocrítica expresan de manera explícita dicha postura, mientras que los estudios realizados desde una epistemología hermenéutica y fenomenológica no. Esto ha supuesto para las autoras la tarea de interpretar, lo que dio lugar a preguntarse si esta ausencia no deriva en un posicionamiento teórico.

Referencias

Del tratamiento teórico

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (28 de mayo de 2021). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_251_28may21.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la* UNESCO *de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo* XXI *(compendio)*. https://www.rau.edu.uy/docs/delors_s.pdf

Ducoing, P. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. UNAM.

Frondizi, R. (1975). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Ediciones de la Casa del Estudiante.

Fuentes, J. (2018). Prólogo. En J. Fuentes (ed.). *Evolución y perspectivas de la educación moral*. Revista Española de Pedagogía. https://www.researchgate.net/profile/Mariano-Ruiz-Espejo/publication/330310100_Evolucion_y_Perspectivas_de_la_Educacion_Moral/links/5c385673458515a4c71caa67/Evolucion-y-Perspectivas-de-la-Educacion-Moral.pdf

Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, *55*(215), 39-58.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2003). *Educación en valores éticos. Guía metodológica para docentes*. https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1915/coleccion-educacion-en-valores-eticos-2003.pdf

Iracheta, F. (2011). ¿Qué significa una formación ética? *En-claves del Pensamiento*, *5*(10), 147-172. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2011000200009&lng=es&tlng=es

Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). *Diario Oficial de la Federación.* Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Meirieu, Ph. (16 de noviembre de 2021). *¿Qué escuela para el mañana? La educación ante el riesgo de la pandemia* [Archivo de video]. https://youtu.be/BX8uVLnoGKI

ONU. (2015). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda

la vida para todos. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Ornelas, A. y Moreno, L. (2013). Formación en ética y valores. En P. Ducoing (ed.), *Procesos de formación 2002-2011* (pp. 365-421). ANUIES; COMIE.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation.* PUF.

Reboul, O. (1990). *La philosophie de l'éducation.* PUF.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

UNESCO. (2000). Conferencia general en su 30ª reunión. Textos fundamentales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119441_spa

UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe final. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa

Corpus analizado

Aguado, J. (2013). *Una formación ética con orientación psicoanalítica* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Aguilar, R. (2019). *Formación de una conciencia para la emancipación en el estudiante de bachillerato. Proceso de resignificación de valores. Enseñanza-aprendizaje de una filosofía práctica para su vida cotidiana* [Tesis de maestría]. UNAM.

Amador, R., Gallegos, L. y Arévalo, G. (2014). Desafíos éticos del sistema de evaluación de la productividad académica y la difusión de la investigación. En A. Hirsch y R. López (eds.), *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 101-126). Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%c3%89tica%20profesional%20en%20la%20Educaci%c3%b3n%20superior.pdf?sequence=1

Amaro, P., Espinoza, P., Acosta, M. y Martínez, J. (2014). Profesores universitarios y su contribución en la promoción de la justicia y la equidad en su ejercicio docente. En A. Hirsch Adler y R. López Zavala (eds.), *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 261-286). Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%c3%89tica%20profesional%20en%20la%20Educaci%c3%b3n%20superior.pdf?sequence=1

Beorlegui, C. (2009). Ética y neurociencias. Una relación necesitada de clarificaciones. *Revista Realidad*, (119), 37-75. https://lamjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/3309

Cabrera, G. y Gómez, P. (2019). Ética cívica y comportamientos no éticos en los estudiantes del bachillerato de la UNAM. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 115-131). IISUE-UNAM.

Camarena, J. (2014). *Adaptación del enfoque de comunidad a un taller sobre identidad en la asignatura de Formación cívica y ética a nivel secundaria* [Tesis de maestría]. UNAM.

Carbajal, P., Gómez, A., Guadarrama, M., Pérez, S. y Varela, A. (2014). Concepciones sobre ética profesional de los estudiantes de posgrado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En A. Hirsch y R. López (eds.), Ética profesional en educación superior. *Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 287-309). Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%c3%89tica%20profesional%20en%20la%20Educaci%c3%b3n%20superior.pdf?sequence=1

Cervantes, M. (2012). *La comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la formación ética en el bachillerato* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cortés, O. (2015). *Importancia de los valores éticos en la formación científica* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Chávez, G. (2014). Ética y formación profesional: experiencias en la UANL. En A. Hirsch Adler y R. López Zavala (eds.), *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 215-231). Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%c3%89tic

a%20profesional%20en%20la%20Educaci%c3%b3n%20superior.pdf?sequence=1

Chávez, M. (2013). *Los maestros de Formación cívica y ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Ducoing, P. (2013). Introducción. En P. Ducoing Watty (ed.), *Procesos de formación 2002-2011* (pp. 17-46). ANUIES; COMIE.

Escalante, A., Fonseca, C. e Ibarra, L. (2019). El paradigma de la responsabilidad social universitaria desde tres universidades latinoamericanas. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 251-266). IISUE-UNAM.

Escalante, A., Ibarra, L., Fonseca, C. y Gómez, I. (2014). Competencias profesionales y éticas de los docentes de posgrado de medicina identificadas por sus estudiantes. En A. Hirsch y R. López (eds.), *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 185-213). Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%c3%89tica%20profesional%20en%20la%20Educaci%c3%b3n%20superior.pdf?sequence=1

Fernández, J., Yáñez, J. y Muñoz, E. (2015). Prácticas morales y normas de netiqueta en las interacciones virtuales de los estudiantes de educación secundaria. *Innovación Educativa, 15*(69), 57-72.

Florín, R. (2014). *Didáctica de la existencia, una propuesta alternativa para la formación ética-moral en el estudiante de nivel medio superior* [Tesis de maestría]. UNAM.

Galbán, S., Ortega, C. y Nicolás, M. (2020). Innovación en la enseñanza de la ética profesional en derecho: el uso de las series de televisión. *Innovación Educativa, 20*(82), 129-147.

Guérin, J., Watteau, B. y Yurén, T. (2019). La ética en la articulación de la formación y de la investigación en ciencias de la educación. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 23-44). IISUE-UNAM.

Guzmán, A. (2015). *El empleo del texto literario para la formación en valores y actitudes del estudiante de educación media superior* [Tesis de maestría]. UNAM.

Hirsch, A. (2014). Formación en ética profesional para estudiantes universitarios. En A. Hirsch Adler y R. López Zavala (eds.), *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 39-57). Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%c3%89tica%20profesional%20en%20la%20Educaci%c3%b3n%20superior.pdf?sequence=1

Hirsch, A. y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(3), 1-10. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776

Hirsch, A. y Pérez, J. (2019). Presentación. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 11-20). IISUE-UNAM.

Islas, V. (2013). *Análisis del discurso democrático y cívico proveniente de la SEP para la materia Formación cívica y ética* [Tesis de maestría]. UNAM.

Landeros, L. (2016). *Formación cívica y ética: la configuración de un discurso* [Tesis de doctorado]. UNAM.

López, J., Cruz, R. y Sánchez, B. (2019). La formación ética profesional en programas de maestría en Educación: deberes de religación. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales (pp. 45-60). IISUE-UNAM.

López, J., Gaeta, M., Águila, S., Ceja, J., Croda, G., Iturbide, P. y Monroy, M. (2014). Valores profesionales de estudiantes de posgrado en medicina en una universidad privada: el caso UPAEP. En A. Hirsch y R. López (eds.), *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 155-183). Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%c3%89tica%20profesional%20en%20la%20Educaci%c3%b3n%20superior.pdf?sequence=1

López, R. y Farfán, E. (2015). *Sísifo en la educación preescolar. Valores profesionales en la formación de educadoras*. Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa.

Navia, C. (2019). Aproximaciones conceptuales en torno al buen docente en educación superior. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 115-131). IISUE-UNAM.

Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(1), 100-105. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/495/1012

Nivón, A. y Czarny, G. (2019). El diálogo reflexivo como acompañamiento en la formación de profesionales indígenas. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 101-112). IISUE-UNAM.

Páez, A. (2020). La enseñanza de la ética profesional a ingenieros: un caso de estudio. *Innovación Educativa, 20*(84), 125-146.

Palmeros y Ávila, G. (2019). Responsabilidad social e inclusión educativa: el desafío de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 231-247). IISUE-UNAM.

Pérez, J. (2019). Aportes de la responsabilidad social universitaria para la inclusión social. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 199-215). IISUE-UNAM.

Pérez, J. (2014). Dimensiones y problemas éticos en la formación de investigadores. En A. Hirsch y R. López (eds.), *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 127-154). Ediciones del Lirio; Universidad Autónoma de Sinaloa. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%c3%89tica%20profesional%20en%20la%20Educaci%c3%b3n%20superior.pdf?sequence=1

Quijada, K. (2018). Los valores caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima. *Revista Colombiana de Educación, 1*(76), 265-184. DOI: 10.17227/rce.num76-7494

Ramírez Hernández, D., Ramírez Montoya, M. y Ramírez Moreno, P. (2015). Formación profesional: integrando saberes éticos y de desarrollo sostenible. Caso práctico para ingeniería. *Sinéctica*, (45), 1-20. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/593

Rodríguez, J. (2020). Neuroética y educación moral: los retos educativos planteados desde la neurociencia. *Laguna*, (46), 73-90. https://philpapers.org/rec/RODNYE

Sánchez, B., y Escobedo, S. (2018). Educación emocional para la paz. Una propuesta para la práctica en la orientación educativa. *Innovación Educativa*, *19*(81), 67-88.

Serna, A. y Castro, A. (2019). Diagnóstico de estudiantes universitarios con discapacidad. Una acción de responsabilidad social universitaria. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 217-230). IISUE-UNAM.

Torres, U. y Villalobos, G. (2019). Diez años de responsabilidad social universitaria con la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 285-297). IISUE-UNAM.

Urrutia, F. (2016). Debate en torno a la formación moral, cívica y ética en México: fundamentación filosófica, análisis sociológico y discusión pedagógica para construir un sistema de referencia. *Sinéctica*, (46). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455018

Yurén, T., García, L. y Briseño, S. (2019). Principios éticos para la formación centrada en el aprendiente. En A. Hirsch y J. Pérez (eds.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 115-131). IISUE-UNAM.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.

13. FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA [1]

Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón (coordinadora)
y María Eugenia Reyes Jaramillo

Introducción

Actualmente se percibe un creciente interés y preocupación en torno a la construcción de una cultura de convivencia social, de respeto, defensa y protección de la dignidad humana, que se reflejan en el esfuerzo por difundirla y promoverla mediante diversos programas que incluyen la investigación y la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos. Aunado a esto, también se ha incrementado el interés por formar una ciudadanía crítica capaz de defenderlos. En este contexto, el presente trabajo está enmarcado en el programa que lleva a cabo el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) cada 10 años, llamado Estados del Conocimiento, en el que se da cuenta de la investigación más representativa en México, en este caso, en los rubros de formación en derechos humanos y formación ciudadana, correspondiente al decenio 2011-2021.

Es pertinente aclarar que por primera vez en la historia de los estados del conocimiento del COMIE se pone en marcha el proceso en condiciones extraordinarias, debido a las limitaciones inherentes al confinamiento por la pandemia, el cierre de instituciones y universidades, así como la imposibilidad de acceder a muchos de los documentos e informes

1 Para la elaboración de este capítulo, contamos con la colaboración de Eréndira Hernández Lemus, de la Universidad Politécnica del Estado de Morelos; Diana Karina Rodríguez Rivera, de la Secretaría de Educación Pública; María Elisa Leyva González, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco; Manuel López Zárate, de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco; Jonathan Fierro Alarcón, del Instituto Tecnológico de Monterrey, y Francisco Emmanuel González Ángeles, del Centro Universitario Japonés de Morelos.

impresos, incluso electrónicos, registrados por los buscadores y bases de datos de la web, relativos y correlativos con la investigación en estos rubros. No obstante dichas limitaciones, se encontró abundante material representativo de la diversidad de intereses, preocupaciones, problemáticas, ángulos, enfoques y metodologías en torno a los derechos humanos y ciudadanía, más allá del marco investigativo; es decir, periodístico, jurídico, ensayístico, etc.

Este trabajo se apega a los lineamientos y delimitaciones del COMIE para distinguir las distintas áreas temáticas de los estados del conocimiento; en este sentido, vale destacar que en el ámbito de los derechos humanos predominan publicaciones de carácter periodístico y jurídico, por lo que la selección y depuración de contenidos fue una de las tareas que más tiempo ocupó al equipo de investigación por las limitaciones antes mencionadas; sin embargo, consideramos que la selección de la que da cuenta este informe es una buena muestra representativa del estado de la investigación nacional en el periodo analizado.

Al considerar la amplitud y complejidad temática de los derechos humanos y ciudadanía, cuyos escenarios no sólo abarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje formal, sino el informal en el ámbito político, periodístico, jurídico, de difusión, así como las esferas atendidas por instituciones diversas abocadas a la defensa, protección y denuncia de la violación de los derechos humanos, las fases de búsqueda, recopilación, depuración y revisión de documentos fue probablemente la más compleja. De una recolección aproximada de 270 documentos, se conservaron 75. De los cuales, como consecuencia de las limitaciones de espacio, en este informe se describe una muestra representativa de los más relevantes.

Los criterios para la selección tuvieron como eje estudios e investigaciones en torno a la categoría que da nombre al área 8 Procesos de formación, específicamente en los ámbitos de derechos humanos y ciudadanía. Vale mencionar que, en esta área, el subcampo de derechos humanos es nuevo, por lo que iniciamos esta presentación, más que aludiendo a informes previos, a una breve panorámica en torno al contexto histórico e internacional que crea las condiciones para el estudio y la investigación en derechos humanos, una aproximación conceptual que articula la importancia de la formación en derechos humanos y la formación ciudadana. En otras palabras, el punto de partida del presente

informe prescinde de la habitual continuidad temática con estados del conocimiento anteriores, en virtud de que se trabaja por primera vez el tema de la formación en derechos humanos vinculado con la formación ciudadana.

Este capítulo está organizado en tres partes: 1) fundamentación teórica, en la que se aborda la vinculación entre la formación ciudadana y los derechos humanos y el escenario internacional actual de los derechos humanos; 2) la formación en derechos humanos y ciudadanía desde la investigación, en la que se expone la aproximación al estado del arte en la investigación en estos rubros, y 3) balance y prospectiva, que reflexiona en torno a las líneas de investigación más recurrentes y los ámbitos en los cuales es necesario promover mayor investigación.

Fundamentación teórica en torno a los derechos humanos y la ciudadanía

Hablar de derechos humanos implica convocar la noción de dignidad humana y ésta, de acuerdo con Kant, es inherente a la libertad en la que reside. La libertad supone moralidad, racionalidad y autonomía de la voluntad, lo que faculta al individuo a dictar su ley siempre y cuando ésta sea susceptible de ser universal. De ahí se desprende que el ser humano es un fin en sí mismo.

Entendemos que el respeto a la dignidad humana supone que cada persona pueda producir y reproducir la vida según lo dicta la naturaleza de nuestra especie. No obstante, la dignidad humana, igual que la vida, es frágil, no se mantiene por sí misma, no es preservada *per se*; por el contrario, es susceptible de ser violentada, agredida, incluso aniquilada, lamentablemente por seres humanos con poder en cualquiera de sus formas. Los derechos humanos son el instrumento jurídico, cultural y social más desarrollado de reconocimiento y protección de la dignidad de la vida humana.

Si consideramos que quienes gobiernan el mundo con frecuencia lo hacen respondiendo a intereses particulares más que sociales, que en función de esto han acumulado poder y riqueza, acordaremos que la dignidad humana de las personas se encuentra en riesgo permanente de ser transgredida. En este sentido, los derechos humanos son un instrumento

indispensable para contener los posibles abusos del poder en los que suelen incurrir quienes detentan algún cargo. La preservación de la dignidad humana supone, entonces, diseñar, proponer y hacer efectivos algunos mecanismos que garanticen su respeto, esto es lo que da sentido a los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada en 1948 es la iniciativa más desarrollada y de mayor alcance, porque además de ser avalada y suscrita hasta la fecha por 195 países, abarca prácticamente todos los ámbitos de la vida moderna, desde el derecho a la vida hasta los "derechos económicos, sociales, políticos, culturales y cívicos que sustenten una vida sin miseria y sin temor" (Naciones Unidas, 2015, p. 5).

Vinculación entre formación ciudadana y los derechos humanos

El término ciudadanía se deriva de "ciudad" (del latín *civĭtas*, *civitātis*). El ciudadano es la persona que, por nacimiento o naturalización, reúne la condición de pertenencia a una nación y, por lo tanto, goza de los derechos que le otorga dicha ciudadanía, pero también está supeditado a las obligaciones que imponen las leyes de ese país. Recordemos que tanto la noción de ciudadanía como la de democracia son herencia de la cultura griega y su evolución ha estado ligada con los distintos modos de organización social. Se trata de una construcción social de cara a la convivencia y la participación política.

De acuerdo con González (2010), "desde la Ilustración, la pertinencia de la formación ciudadana descansa en dos supuestos concatenados: la necesidad que tienen los Estados y los sistemas políticos democráticos de cohesión social y legitimidad, y la necesidad que tienen los niños y jóvenes de educarse como ciudadanos" (p. 16). Esta formación, de acuerdo con la autora, puede responder a orientaciones económica, civil, ética-filosófica o a la de participación política. No obstante, y aunque la formación ciudadana nunca es neutral, debe estar orientada al conocimiento y preservación de la propia dignidad, así como a la

> capacidad para ejercer a plenitud los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, con miras a participar de manera efectiva en la

> vida pública, [esto] exige una resignificación del vínculo conceptual y empírico entre la democracia, la educación y la ciudadanía" (p. 33).

En este contexto, la ciudadanía, teniendo como herramienta el instrumento jurídico de los derechos humanos, puede ser vigilante activa de la defensa y el respeto efectivo de la dignidad de cada uno de sus miembros.

De acuerdo con Horrach (2009), podemos hablar de un progreso que se ha ido encaminando en etapas ya muy cercanas hacia una "ciudadanía universal" que trasciende diferencias nacionales, religiosas o culturales; esto último ha sido el resultado de la Ilustración, a partir de la cual, el lenguaje de los derechos cobra una relevancia que no volverá a perder. Horrach destaca como decisivas las revoluciones estadounidense y francesa, en las que se proclamaron la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) y la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789). El autor considera que la primera fue la más realista y de aplicación más efectiva, en virtud de que ha privilegiado el interés privado de individuos, ante los cuales, el gobierno se obliga a mediar entre diversos intereses, antes que favorecer la voluntad general *per se* (p. 11). Por el lado europeo, con la Revolución Francesa, hay mayor presencia de la noción de soberanía y una creciente observancia de la voluntad general y su representatividad. Así queda plasmado en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en la que se manifiesta que todos los hombres nacieron libres e iguales. Pese a esto, destaca el autor, el modelo democrático continúa siendo una aspiración, ya que hoy sólo una tercera parte de los países tienen sistemas democráticos.

En el mundo actual, se reconoce la democracia como el mejor modelo de convivencia y organización sociopolítica posible; en una democracia, las decisiones están, al menos formalmente, orientadas por la voluntad de las mayorías, voluntad materializada mediante la participación del ciudadano. En este sentido, una auténtica democracia sólo es posible si cada individuo (informado, crítico) asume consciente y activamente su responsabilidad política, sus derechos, pero también los compromisos y las obligaciones inherentes a su ciudadanía. En esto estriba la importancia de la formación ciudadana. No basta con tener un certificado de identidad ciudadana, se requiere que cada individuo se involucre activa y críticamente en los asuntos públicos civiles y políticos. Así, entre la formación en derechos humanos y la formación de ciudadanía hay

una relación circular e interdependiente. La formación ciudadana tiene como condición insoslayable la cultura de los derechos humanos que la hacen posible, a la vez que los derechos humanos sólo pueden ser efectivos en sociedades democráticas en las que los ciudadanos puedan ejercer su derecho a la participación política como consecuencia de ser atentos vigilantes y defensores de esos derechos. De esta manera, la formación ciudadana y en derechos humanos son ámbitos complementarios, interdependientes, fundamentales para la construcción de sociedades democráticas.

Escenario internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) fue proclamada con objeto de constituirse en

> norma común de realización para todos los pueblos y todas las naciones, con el fin de que todo individuo y todo órgano de la sociedad, teniendo siempre presente esta Declaración, se esfuerce mediante la enseñanza y la educación por promover el respeto de estos derechos y libertades y por medidas progresivas, nacionales e internacionales, para asegurar su reconocimiento y observancia universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los propios Estados miembros como entre los pueblos de los territorios bajo su jurisdicción (s.p.).

Siendo un compromiso entre naciones, es actualmente el referente de carácter universal que sirve de marco teórico, no sólo para la protección y defensa, sino para el estudio, investigación, educación y difusión de los derechos humanos. Se trata de un documento con 30 artículos, en el que se concentran los criterios mínimos de seguridad, bienestar y desarrollo que toda persona debe tener garantizados. Avalada y firmada inicialmente por más de 50 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, en la actualidad son 195 los países firmantes, comprometidos con la protección y defensa de los derechos humanos. Hasta la fecha, el reconocimiento a los derechos humanos se ha actualizado y ampliado mediante resoluciones, convenios, tratados, programas, etcétera, con una

adaptación a la creciente complejidad del tecnologizado mundo contemporáneo. Mencionemos algunas de estas iniciativas: Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), que considera derechos económicos, sociales y culturales, componentes de la Carta Internacional de los Derechos Humanos, ratificada en 1966 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1969); la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Otro documento importante surgió de las reuniones en 2004 en Barcelona, España, y luego en 2007 en Monterrey, México, en las que las protagonistas fueron organizaciones de la sociedad civil internacional, empeñadas en "cristalizar" los Derechos Humanos para el nuevo milenio (Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, 2007). El documento derivado de dichas reuniones se llamó Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes. Los ejes de la iniciativa son la dignidad, la vida, la igualdad, la solidaridad, la convivencia, la paz, la libertad y el conocimiento. Defienden los principios transversales de seguridad, no discriminación, inclusión social, coherencia, horizontalidad, interdependencia y multiculturalidad, principio de género, participación política, responsabilidad solidaria y mecanismos para la exigibilidad. En un lenguaje (digamos) ampliado, destacan rubros como derecho a la democracia igualitaria, derecho a la democracia plural, derecho a la democracia paritaria, derecho a la democracia participativa, derecho a la democracia solidaria, derecho a la democracia garantista, etcétera; que reconocen todos los postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y desarrollan otros que responden a los tiempos actuales; por ejemplo, los relacionados con la interculturalidad, la identidad cultural, el derecho a la protección de datos personales o el derecho a la elección de vínculos personales, etcétera. Este documento se suma a los múltiples ya existentes, cuyas voces no son naciones, sino grupos organizados de la sociedad civil global o internacional.

La cultura de los derechos humanos es creciente y abarcante, como podemos observar con otras iniciativas; por ejemplo, la encabezada por los jefes de Estado de los países miembro de las Naciones Unidas, quienes en 2000 firmaron la Declaración del Milenio (Naciones Unidas, 2000) y

reiteraban su compromiso en la solución de los problemas perennes y más persistentes: erradicar la pobreza y el hambre en el mundo; lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre géneros, reducir la mortandad infantil, mejorar la salud materna, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar alianzas a nivel mundial para el desarrollo. En 2012, se llevó a cabo la Conferencia de Desarrollo Sostenible, en la que se establecieron 17 objetivos, afines a los planteados en la Declaración del Milenio; puede decirse que fue una nueva edición, pero ampliada, cuyas aspiraciones reiteran el fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente, crecimiento económico, desarrollo industrial, innovación e infraestructura, reducción de desigualdades, ciudades sostenibles, producción y consumo responsable, acciones por el clima, ecosistemas submarinos y terrestres; paz, justicia e instituciones sólidas y, desde luego, las alianzas internacionales para cumplir con todo esto.

Como se observa, el ritmo de producción y aparición de iniciativas, propuestas, declaraciones, etcétera, es mucho más alto que su incidencia en los problemas y desafíos a los que se dirige; de ahí que podemos afirmar que el cumplimiento y defensa efectiva de los derechos humanos sigue siendo una asignatura pendiente que ocupa a gobiernos, instituciones y personas. Ramírez (2007) destaca que

> a pesar de la relevancia adquirida por los derechos humanos y de un relativo consenso para promoverlos y defenderlos, esto no ha impedido la creciente violación de los mismos. Ni instituciones ni mecanismos, ni eventos de promoción ni actores sociales logran acabar con la impunidad y la violencia (p. 25).

Esta situación es confirmada por las Naciones Unidas (2021), en cuya página oficial se revelan datos inquietantes. Veamos algunos en varios rubros: pobreza: unos 783 millones de personas viven por debajo del umbral de pobreza internacional, con 1.90 dólares diarios; hambre: las estimaciones actuales indican que cerca de 690 millones de personas padecen de hambre; salud: por el COVID-19, el mundo enfrentó una crisis sanitaria mundial sin precedente que ha desestabilizado la economía y cambiado la vida de millones de personas en todo el mundo; educación:

para 2018 se estimó que aproximadamente 260 millones de niños no irían a la escuela y que más de la mitad de los niños y adolescentes de todo el mundo no alcanzarían los estándares mínimos de competencias. Asimismo, informó que en 2020 la pandemia por COVID-19 afectó a más de 91% de los estudiantes en todo el mundo; género: las leyes y las normas sociales discriminatorias continúan siendo generalizadas, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas a todos los niveles. Con las medidas de confinamiento, muchas mujeres se encontraron atrapadas en casa con sus abusadores, con dificultades para acceder a apoyos y servicios, por lo que padecieron recortes y restricciones. Los datos muestran que, desde el brote de la pandemia, la violencia contra las mujeres e infantes (y especialmente la violencia doméstica) se ha intensificado; agua limpia: se estima que una de cada tres personas en todo el mundo no tienen agua potable y dos de cada cinco no disponen de una instalación para lavarse las manos con agua y jabón. Calculan que más de 673 millones de personas defecan al aire libre. En el rubro de la paz, la situación mundial es altamente preocupante, pues destacan que en 2018 aproximadamente 70 millones de seres humanos huyeron de guerras, persecuciones y conflictos; ésta es la cifra más alta registrada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en casi 70 años. Este breve panorama internacional justifica a plenitud la pertinencia del creciente interés en promover y fortalecer una cultura de formación ciudadana y derechos humanos que, fundamentada en la investigación, ofrezca herramientas tanto a gobiernos como a sociedades e individuos para la construcción de un mundo más humanizado y democrático.

La formación en derechos humanos y ciudadanía desde la investigación

Al ser un ámbito de investigación más o menos reciente, la formación en derechos humanos y ciudadanía se enmarca en referentes teórico-metodológicos propios de las disciplinas sociales y humanísticas. Se trata de estudios de corte filosófico, histórico o con énfasis en el análisis sociológico, pero también se observa una fuerte presencia de investigaciones orientadas a comprender realidades localizadas y en situación a través de investigaciones empíricas, cuyas metodologías más usadas, de acuerdo

con los planteamientos encontrados, son la observación participante, la observación no participante, la investigación-acción, estudios etnográficos para el análisis del ambiente y relaciones en el aula, estudios exploratorios; metodologías que echan mano de diversos instrumentos como el análisis del discurso, análisis curricular, análisis de contenido, entrevistas, encuestas o cuestionarios, uso de diario de campo, cartas descriptivas, análisis de la práctica docente, así como la conformación de grupos de discusión. Investigaciones todas que, al estar centradas en comprender el fenómeno desde la situación y circunstancia donde éste se inserta, se enmarcan en una perspectiva cualitativa.

Uno de los fundamentos teóricos más referido es el enfoque del modelo de educación por competencias, desde el cual los investigadores buscan contribuir con el desarrollo de actitudes, aptitudes y habilidades que permitan a los estudiantes convertirse en ciudadanos socialmente participativos y productivos, capaces de resolver problemas. Los estudios orientados a la construcción de una cultura de los derechos humanos abordan temáticas y problemáticas vinculadas con la igualdad, la justicia, la libertad, el conocimiento de las leyes, la educación inclusiva, etcétera, predominando las investigaciones que proponen la incorporación de contenidos relacionados con derechos humanos a los planes de estudio de todos los niveles escolares, así como a los orientados a la formación docente.

La actividad investigativa es encabezada especialmente por universidades, a las que les siguen las realizadas en instituciones como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y el Instituto Nacional Electoral (INE). Esta última atiende, más que a la investigación, al diseño de programas educativos y de difusión de una cultura de los derechos humanos dirigidos a todos los sectores sociales e institucionales, razón por la cual la gran mayoría no fue incluida en este informe. Es notoria la abundante circulación de artículos en los que se publican resultados de investigación.

De acuerdo con González (2010), debe tenerse en cuenta que los estudios empíricos sobre la formación política de la ciudadanía

> se han realizado desde la perspectiva conceptual y metodológica de los estudios en cultura política, los cuales indagan sobre las percepciones que se tienen acerca del ejercicio y las relaciones de poder y se interesan en

> conocer el grado de aceptación y la adhesión o apego de la población hacia el conjunto de instituciones políticas (pp. 33-34).

Lo cierto es que el panorama investigativo en cuanto a la formación ciudadana mantiene la tradicional actividad en el rubro de formación cívica y ética dentro de la escuela, pero cada vez se abre más hacia la formación de una ciudadanía para un contexto político, es decir, democrático. Los abordajes que más congregan a los investigadores son los de carácter histórico, filosófico, pedagógico-didáctico, cívico-escolar e institucional o aquellos en los que destaca su difusión, como los promovidos por el INE, que continúa con las actividades iniciadas en décadas anteriores por el Instituto Federal Electoral (IFE), al ocuparse en avanzar hacia la formación de ciudadanía.

Ciudadanía cívica, ética y moral

La ciudadanía relacionada con el modelo de las competencias, llamadas competencias ciudadanas, es abordada por Ochman y Cantú (2012), quienes colocan la mirada en estudiantes de nivel medio superior y superior en nuestro país. Plantean como problema que hasta ahora la educación ciudadana se basa en modelos deseables sin una metodología adecuada para ser medidas a futuro. Proponen la creación de competencias adaptables a cualquier población en el marco de la democracia y la inclusividad. Con tal intención, consideran tres corrientes ideológicas: republicanismo, liberalismo y socialismo, con lo que la ciudadanía se apoyaría sobre los pilares de la participación, la comunidad, la acción y el bienestar público. Por su parte, Ramírez (2014) estudia si se promueven los derechos humanos en las escuelas primarias y la manera como se realiza su enseñanza-aprendizaje; pretende identificar la visión que tienen, tanto los docentes como los alumnos, de los derechos humanos y si se cumple con las características que establecen las convenciones internacionales, la reforma constitucional al artículo tercero y las políticas gubernamentales. Mediante la observación etnográfica, indagó las condiciones para que los alumnos incorporen los derechos humanos en una convivencia de tolerancia y respeto en las relaciones que se establecen, así como su percepción de la enseñanza de los derechos humanos. El

estudio analiza el concepto de derechos humanos, la necesidad de educar en derechos humanos, los derechos humanos como educación transversal, la educación en derechos humanos desde el contexto, los factores que limitan la educación en derechos humanos, la educación crítica y, finalmente, la relación entre el discurso y las prácticas de los derechos humanos. Con base en la percepción de docentes, coloca la atención en la coherencia entre el discurso y la práctica, así como sus puntos de vista, para mejorar la educación en derechos humanos. Encuentra que, aunque se esfuerzan por cumplir con los objetivos establecidos en la normatividad nacional e internacional, no se reconocen a sí mismos como sujetos activos del proceso educativo y, por lo tanto, no se sienten comprometidos con una cultura de derechos humanos. Ramírez considera necesario que los derechos se razonen, se concienticen y se lleven a la práctica en la vida cotidiana, que se expresen en todos los espacios de convivencia donde los infantes se desenvuelven.

Al revisar el contexto latinoamericano de movimientos subversivos y guerrilleros en contra de gobiernos autoritarios, Donjuan (2014) explora la génesis y evolución de la educación en derechos humanos, tomando como referente teórico la pedagogía crítica, desde donde revisa los instrumentos nacionales e internacionales que han institucionalizado el derecho social a la libre manifestación. Destaca el fundamento filosófico de los derechos humanos como proceso plural constante orientado a la lucha por crear las condiciones necesarias para la producción y reproducción de la vida, sostenidas en la libertad, la dignidad, la igualdad y la justicia. Sus análisis incluyen lo teórico-pedagógico con base en la ética de alteridad. Resalta que los derechos humanos poco a poco se han incorporado al currículum en un marco jurídico que se presenta como componente importante en su proceso de enseñanza, difusión y promoción. El avance que ha tenido la educación en derechos humanos coadyuva en su defensa, así como en el conocimiento y comprensión de los movimientos sociales que los propiciaron. Sin embargo, alerta que este logro se convierte en letra muerta en un sistema que promueve el consumo, pues impide la posibilidad humana de obtener herramientas, valores y la consecuente autonomía que permitan desarrollar el espíritu crítico determinante para la educación en derechos humanos.

En su investigación, Caballero (2015) busca indagar si a lo largo de su formación curricular los estudiantes han logrado obtener las herra-

mientas y conocimientos necesarios y suficientes para ejercer su ciudadanía de forma efectiva; la exploración se lleva a cabo recuperando las experiencias y representaciones de adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Vallejo, en torno al ejercicio de la ciudadanía, cultura política, participación y organización ciudadana. El estudio examina el papel de la propaganda política y las redes sociales en la formación e información de los ciudadanos, en un contexto de escasa investigación acerca del tema de ciudadanía en el nivel de educación media superior. En la fundamentación teórica destacan autores como Rochevable, Bourdieu, Santrock y Erikson, Rousseau y John Locke. En sus conclusiones, subraya el desconocimiento entre los estudiantes de temas y teorías acerca de la democracia, las formas de gobierno, las teorías políticas y sociales, por lo que propone ofrecer a los jóvenes una mejor formación teórica para prepararlos en el ejercicio consciente de su ciudadanía.

Urrutia (2015a), desde los aportes de Xavier Zubiri, ofrece una aproximación al estado de la cuestión respecto a la educación moral, cívica y ética en los ambientes educativos mexicanos en el nivel secundaria, con la intención de ofrecer un sistema de referencia para el desarrollo de propuestas en estas áreas de la formación. Entiende la formación moral, cívica y ética como contínuum, cuya separación sólo existe en términos analíticos, pero integrados antropológicamente. Destaca algunos sistemas de educación que contribuyen en esta intención, en virtud de que se orientan a formar personas saludables en el marco de sistemas psicorgánicos, personas empáticas, responsables en sus acciones y conscientes de las repercusiones que éstas tienen en los otros.

Fernández (2016) recupera la perspectiva histórica en torno al propósito por la formación del ciudadano en México, para argumentar que con el nacimiento de los Estados modernos en Europa y Estados Unidos y luego, con la constitución de un gobierno republicano y liberal, la educación se orientó a potenciar en las personas el ejercicio de sus derechos como ciudadanos, su participación, su expresión y su capacidad de decidir en diferentes instancias de poder. También analiza estudios de formación ciudadana a partir de experiencias educativas no formales (Fernández, 2014; 2015) y coloca la mirada en jóvenes que han creado organizaciones encaminadas a fortalecer la participación colectiva de comunidades y el desarrollo de herramientas para resolver de manera autogestiva proble-

mas comunes. En ese contexto, valora especialmente la importancia del aprendizaje entre pares para la formación ciudadana.

Vega (2016) explora el escenario en el cual los valores cívicos y éticos de la materia Formación cívica y ética son resignificados por los estudiantes. A partir del concepto de ciudadanía en el libro de texto de tercero de secundaria, analiza la realidad práctica en el aula, en la que incluye la participación de maestros y estudiantes para dilucidar el papel de la escuela como medio para formar ciudadanos. La indagación se extiende al conjunto de la comunidad escolar, a fin de identificar el compromiso con los principios democráticos y valores que se mencionan en el programa de Formación cívica y ética. Observa incoherencia en los profesores, en virtud de que su práctica educativa no corresponde con los planes y objetivos planteados en los programas de estudio. Concluye que no se cuenta con los recursos necesarios ni con los espacios de aprendizaje y práctica de la democracia en la escuela.

Miranda (2017) indaga el impacto de los recursos educativos abiertos en la formación ciudadana en la asignatura Compromiso ético y ciudadano. Con estudiantes de la preparatoria del Tecnológico de Monterrey (población considerada "nativos digitales"), analiza de qué manera las tecnologías contribuyen a la educación ciudadana. Encuentra que en la población estudiada estos recursos y su libre acceso son positivos. Destaca que las redes sociales pueden funcionar como una herramienta de apoyo a la formación de ciudadanos al convertirse en una fuente de noticias y de denuncias.

Derechos humanos y ciudadanía en política educativa, reformas y currículum

Con la intención de dar cuenta de los procesos de configuración de la formación cívica y ética de 1999 a 2011, desde el análisis de elementos políticos de discurso, Landeros (2016) ofrece los resultados de la investigación documental de programas de estudio, informes y material interno de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta investigación se complementa con testimonios de autoridades educativas, equipos asesores y personal técnico responsable del currículum nacional. De entre lo más destacable de este estudio, se señala el enriquecimiento de la asignatura

Formación cívica y ética por incorporar temas como las luchas sociales, los esfuerzos ciudadanos en favor de la paz, los derechos humanos, la ecología, la equidad de género, entre otros, con un nuevo enfoque ciudadano y de ética pública. Resalta la necesidad de una ciudadanía con perfil democrático y competencias para incidir en su entorno. De los testimonios, se hace evidente el creciente interés por colocar a los derechos humanos como centro de la formación ciudadana, la educación en valores y el desarrollo humano.

Conde y Elizarrarás (2019) abordan las características, retos y posibilidades del currículum de la formación ciudadana en la educación obligatoria en México, así como sus potencialidades y desafíos para su reformulación desde criterios de relevancia y pertinencia. Como punto de partida, se describe el modelo de evaluación del currículum de educación ciudadana, centrado tanto en los atributos curriculares como en los núcleos de la formación del sujeto ciudadano. Exploran las posibilidades del aprendizaje-servicio como una estrategia clave de la formación ciudadana en una escuela que se vincula activamente con su comunidad. Se describen experiencias que permiten apreciar sus ventajas para la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. Entre sus propuestas, remarca atender la articulación de las intencionalidades educativas y de contenidos con la educación ciudadana desde preescolar hasta media superior, incorporando la educación socioemocional. Propone la participación del estudiantado en acciones comunitarias de cara a una formación que promueva la indignación ética y el coraje cívico.

En el nivel de licenciatura en el ámbito del derecho, Aguayo (2016) analiza la formación en derechos humanos en el currículum de 35 universidades públicas. Desde el marco teórico del pensamiento crítico latinoamericano y la perspectiva decolonial, el análisis se ocupa de la enseñanza y aprendizaje del derecho con enfoque crítico basado en los derechos humanos. El estudio señala que la educación superior pública es tradicionalista y responde a los intereses del sistema capitalista neoliberal y a políticas economicistas estatales; asegura que la formación ofrecida por estas universidades sigue visibilizando las problemáticas y el compendio normativo como el centro de los saberes jurídicos. Critica la visión legalista/positivista de los derechos humanos en la formación de profesionales del derecho, lo que da como resultado individuos pasivos ante su entorno sociocultural, más interesados en obtener trabajo y

un ingreso seguro. Entre las propuestas, destaca la necesidad de reconstruir el currículum jurídico desde la realidad latinoamericana, teniendo como eje los derechos humanos. Asimismo, propone que la enseñanza y el aprendizaje del derecho tengan una perspectiva transversal en los derechos humanos, de tal manera que la asignatura Derechos humanos tenga carácter obligatorio y pertenezca al núcleo básico de formación disciplinar en todos los planes de estudio. Señala que los docentes que imparten dicha materia deben tener una perspectiva crítica en derechos humanos que rebase la visión positivista, legalista e idealista.

Construcción de una cultura en derechos humanos y ciudadanía

En este rubro, sobresale la publicación del Instituto Nacional Electoral (2016), Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023, en la que colaboran diversos especialistas y abarca amplios ámbitos contextuales, institucionales, etcétera, de diversas propuestas desde el Estado mexicano para la formación ciudadana; ofrece una amplia descripción de la población mexicana a la que se dirige la estrategia. Entre muchos otros aspectos desarrollados en esta publicación, destaca la desigualdad, la cultura democrática, la gobernanza, la participación ciudadana, el papel de los partidos políticos y los medios de comunicación.

Enseñanza de los derechos humanos en escuelas y comunidades

Conde (2015) da cuenta de una investigación centrada en la formación ciudadana desde la perspectiva del Estado con el enfoque por competencias. Retoma la formación cívica tradicional, doctrinal, formal y legalista para desembocar en la formación ciudadana; ofrece un recuento de los esfuerzos del Estado en materia de ciudadanía; por ejemplo, la Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023 o la búsqueda de índices claros para el estudio del currículum de educación ciudadana, así como el fomento a la investigación para evaluar el currículum de educación ciudadana. Incluye la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y

el desarrollo sociomoral. Subraya la importancia del desarrollo de competencias ciudadanas en la capacidad de tomar decisiones y participar activa y comprometidamente en el espacio público, para lo cual son necesarias estrategias aplicables al aula orientadas a la construcción de ambientes democráticos. Concibe la formación ciudadana como parte de una estructura trípode, junto con democracia y derechos humanos. Al tomar en cuenta las definiciones que considera el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), distingue entre ciudadanía política, centrada en el voto, las elecciones limpias, la libertad electoral; ciudadanía civil, en la que destaca la libertad individual y la capacidad de los Estados para garantizar en la práctica los derechos civiles y la ciudadanía social, que abarca el derecho a la seguridad y a un mínimo de bienestar para vivir conforme a los estándares predominantes expresados en los derechos humanos.

La investigación en torno a propuestas didácticas es recurrente. En este interés se encuentra el estudio de Matos, Tejera y Terry (2018), quienes buscan elaborar una propuesta de estrategia didáctica en la formación del valor responsabilidad en los estudiantes de la licenciatura en Educación Física y Deporte de la Universidad Autónoma del Carmen, México, a partir, primero, de establecer el nivel de desarrollo del valor responsabilidad y, después, planificar las acciones a ejecutar que posibiliten la formación del valor responsabilidad.

Investigación histórica, teórica y filosófica en torno a los derechos humanos y la ciudadanía

Ramírez (2012), al entender a la ciudadanía como pacto de convivencia entre el individuo y la comunidad política, analiza la correlación entre derechos y responsabilidades ciudadanas, nexo básico de pertenencia y de participación. El trabajo aborda los componentes centrales de la ciudadanía y sus factores transversales o articuladores. Distingue que el ciudadano tiende a rehuir las obligaciones que tiene como tal y, en general, se enfatiza más en sus derechos. El artículo transita por cinco dimensiones de la ciudadanía: civil, social, económica, cultural y política, así como cuatro ejes estructurantes: el jurídico o reconocimiento estatal, el cultural, las prácticas o la agencia ciudadana y las instituciones de la ciudadanía.

En sus consideraciones finales, subraya que la ciudadanía es el resultado de un proceso instituyente con tres modalidades: a) la defensa y el respeto de derechos ya existentes, considerando que no hay derechos ganados o garantizados de una vez por todas y siempre está presente el riesgo de regresión; b) la ampliación de "viejos" derechos, y c) el reconocimiento de otros nuevos, que se orientan a expandir la aplicación de derechos ya reconocidos, tanto en contextos como con la inclusión en éstos de los sectores, en especial de grupos vulnerables. En este sentido, la ciudadanía supone una conquista permanente.

La formación ciudadana, ética y política, desde una perspectiva histórica con sus distintos dispositivos educativos, es abordada por Yurén (2013). La investigación se orienta a la formación de ciudadanos activos en un contexto de inseguridad social en el que es notoria la debilidad de los Estados nacionales frente al poder de las grandes empresas trasnacionales. Enmarcada en el fenómeno de la globalización, el mundo interconectado y la hiperconcentración del capital, la autora analiza la necesidad de formación de ciudadanía activa. Al seguir el hilo de las lecciones de la historia, se remonta a la antigua Grecia, al Imperio Romano, pasando por la Edad Media y la Ilustración en la Modernidad (proyectos humanista excluyente, ilustrado, proyecto civilizatorio, positivista, revolucionario, desarrollista y el actual modernizador neoliberal). Asimismo, estudia el proceso histórico que marca la formación ciudadana en México. Por último, propone que la formación ciudadana se oriente a la recuperación del colectivo, la construcción del ágora y la participación en el ámbito de lo político para lograr consensos, teniendo clara la crítica hacia esa inmoral normalidad en la que vivimos.

El concepto de ciudadanía en lo político, social y civil es analizado por Somuano y Nieto (2014) desde las perspectivas ideológicas de derecha, que remarca la participación individualizada, y de izquierda, que se orienta al cambio y la perspectiva social. Su marco de referencia son los derechos humanos y las libertades. Aborda el tema de la democracia relacionada con el interés y la confianza ciudadana en los organismos públicos, de donde resalta el enorme deterioro actual de la confianza de los ciudadanos en los partidos políticos y la incapacidad, tanto de empresas como sindicatos, en la mejora de estos institutos.

Orejudo, Hernansáez y Moya (2018) analizan la violación de los derechos humanos en México con la intención de determinar el papel de la

memoria en la construcción de una ciudadanía comprometida y sensible respecto de las injusticias, en el entendido de que la memoria individual y colectiva constituye un punto de referencia crucial no sólo para la formación de identidades políticas y culturales, sino para interpretar el presente. Su análisis parte de una somera revisión del tema de violencia desde distintas posturas, a fin de revisar el tema de la ciudadanía y la democracia. El de ciudadanía, señalan, es un concepto a través del cual es posible explicar procesos sociales concretos y particulares de la vida política de una sociedad. De entre sus argumentos, aseguran que en México los procesos de formación ciudadana han estado enmarcados en la dinámica exclusión-integración, propios de toda democracia. En este sentido, afirman que la ciudadanía, desde el ideal democrático y de ciudadano libre, es un constructo, que más que ocultar los conflictos los evidencia, como reflejo de las distintas contradicciones que cualquier relación de poder engendra.

Participación social y política, valores para la ciudadanía y la democracia

En el rubro de la participación ciudadana, se inscribe la investigación de Rivera, Valera y Gómez (2012), quienes buscan conocer de qué manera inciden algunos modelos de participación ciudadana en la política pública del combate a la corrupción y la impunidad. Para ello, analizan la presencia de la participación ciudadana en el contexto de las quejas y denuncias ciudadanas como expresión de responsabilidad y corresponsabilidad.

Ploennig (2012) estudia la noción de ciudadanía a partir de la actividad de voluntariado en el marco categorial de participación social. El voluntariado habitualmente se asocia con mujeres con solvencia económica. Analiza el sesgo desde roles de género en el marco del enfoque de la ciudadanía cultural. La población estudiada son jóvenes voluntarios en organizaciones de Tijuana, Baja California, inmersos en una cultura de poder estatal y empresarial. La categoría de voluntariado es entendida como un conjunto de actividades orientadas a ayudar a otras personas, lo cual supone que los voluntarios deben tener sus necesidades básicas resueltas. Se vincula con el voluntariado la identidad del sujeto, en tanto aporta un sentido de vida que permite contribuir al bienestar social,

al tiempo que facilita encontrar oportunidades laborales, por lo que la práctica del voluntariado abarca las dimensiones social, psicológica y política y, en este sentido, también es una actividad ciudadana. Desde esta perspectiva, el voluntariado se orienta a la solución de problemas en los que los sujetos se encuentran inmersos, dificultades relacionadas con diversos ámbitos: estilo de vida, derechos humanos, edad, condiciones económicas, cultura, etcétera. El análisis abarca la práctica y noción de voluntariado en América Latina recuperando la visión histórica; en este sentido, se asocia con la lucha social que hace frente a las desigualdades y para una distribución justa de los recursos.

Por su parte, Merino (2013) entiende la participación ciudadana como una manera de incluir nuevas opiniones y perspectivas en la resolución de problemas específicos o para buscar y encausar voluntades dispersas. Es la manera como se expresa la voluntad individual en favor de una acción colectiva. Argumenta que nadie puede participar para sí mismo de manera privada, incluso la persona que decide no participar le está dando su voto de fe a quienes sí lo hacen. Afirma que la participación ciudadana total es una utopía, en virtud de que no todos quieren participar o no todos pueden hacerlo, aunque quieran; por eso, la igualdad perfecta no existe y la confrontación es inevitable. Una participación efectiva se basa en pequeñas renuncias individuales. El autor ofrece una reseña histórica del proceso de representación popular mediante el cual se fueron configurando distintas formas de participación ciudadana. De entre sus argumentos, destaca que en los últimos años el pueblo ha perdido el sentimiento de "súbdito" que fue impuesto por el gobierno. A partir de la facilidad que ofrece internet de lanzar datos con mucha rapidez, los ciudadanos cuentan con más información y esto contribuye con el conocimiento de sus derechos. No obstante, la noción de súbdito transitó al de *cliente*, en el sentido de que los ciudadanos ya reclaman lo que se les prometió y exigen cada vez más. Resalta las dificultades que se presentan cuando destacan ideales individualistas por encima del interés colectivo y concluye que se deben tomar decisiones en conjunto, y aunque es ciertamente imposible satisfacer las ideas de todos los habitantes, a través de la participación ciudadana se busca la satisfacción de la mayoría poblacional.

Reyes (2013) ofrece un breve recuento histórico de la construcción y deconstrucción de la ciudadanía en México. Remarca como constante la

débil confianza que se tiene en las instituciones y el Estado de derecho en general, el desinterés y la manipulación. Identifica al siglo xx como el tiempo en que se fue configurando la noción de responsabilidad ciudadana, especialmente promovida desde la educación. Sin embargo, a pesar de los avances, sigue pendiente la formación de ciudadanos analíticos, críticos y participativos.

Aguilar (2016) analiza los factores endógenos y exógenos que facilitan u obstaculizan la democracia y la gobernanza, no sólo desde la perspectiva del gobierno, sino también desde la del pueblo o los ciudadanos. Argumenta que la falta de gobernabilidad suele cubrirse con una falsa democracia. Define un gobierno democrático como un mecanismo en el que el pueblo forma parte de las decisiones. Las crisis gubernamentales son parte del proceso que atraviesa cualquier gobierno; sin embargo, es responsabilidad tanto del gobierno como de sus ciudadanos superarlas y ganar estabilidad nacional. Enfatiza tres actividades principales para la gobernanza: la actividad de definir y decidir los valores estructurales y coyunturales, la actividad de definir y decidir en la organización, acciones, normas y recursos, y la actividad de coordinar múltiples acciones.

Cruz y Quezadas (2017) colocan la mirada en la sensibilización y concientización social de niños y jóvenes respecto de la diversidad y el acontecer político. Examinan sus motivaciones, la apatía, temas como la solidaridad, problemas ambientales y económicos, el papel de las redes sociales, entre otros, y las formas en que éstos pueden poner en práctica la participación social, al generar iniciativas ciudadanas de cara a la solución de problemas colectivos. Aprecian especialmente la importancia de difundir los valores democráticos, la cultura cívica y la participación ciudadana entre este sector de la población.

Ochoa y Vázquez (2018) analizan la participación social en los contextos político, pedagógico y comunitario, de los cuales destaca el político. Privilegian la participación como proceso educativo; no obstante, señalan que ésta es poco valorada por los docentes como herramienta didáctica. Citando a Schmelkes (2011), destacan que en México la formación para la ciudadanía se agrupa en cinco enfoques: prescriptivo, enfocado en la memorización de datos; clarificativo, referido a la reflexión de valores a enseñar; reflexivo-dialógico, orientado a la definición de posturas morales a partir de dilemas; vivencial, que amplía las situaciones dilemá-

ticas hacia el contexto del estudiante; la construcción de la ética a través del servicio al otro, en virtud de que propicia la toma de decisiones, y el uso de habilidades para la solución de problemáticas sociales.

García (2019) coloca la mirada en la formación ciudadana en la escuela de cara a la comunidad, buscando involucrar a los estudiantes en proyectos de su comunidad para mejorar sus competencias ciudadanas. Estos proyectos deberán centrarse en una dimensión ética, así como en la creación de una convivencia comunitaria, de modo que fortalezcan la identidad, reduzcan prejuicios, supriman la discriminación y la intolerancia, promoviendo que el estudiante aprenda a colocarse en la perspectiva del cuidado del otro. Así, de un lado se promueve la dimensión normativa y, de otro, los valores en su sentido vivencial-emocional. El estudio confirma que el aprendizaje-servicio es una propuesta integral porque favorece la enseñanza de valores democráticos, así como la responsabilidad social y la participación.

Formación para la inclusión social, la tolerancia y equidad de género

La investigación desarrollada en el ITESM campus Estado de México y campus Monterrey por Ochman y Cantú (2013) tuvo el objetivo de desarrollar en los estudiantes las competencias éticas y ciudadanas mediante experiencias de aprendizaje. Examinó si existe una relación entre los estudiantes que se identifican con los valores de las élites, las cuales se caracterizan por buscar "la eficiencia en la solución de problemas, perciben la política de forma gerencial, más que democrática, al mismo tiempo que actúan motivados por el resultado y no por el apego a normas" (p. 103), respecto de los estudiantes orientados a los valores democráticos, entre los que destaca como más importante el proceso de aprendizaje en el que se incluye el error o la equivocación. El estudio parte del debate en torno al concepto de participación desde distintos autores y posturas teóricas con referencias a la literatura clásica como contemporánea en el contexto de sociedades democráticas. Desde este constructo argumentativo y su referente empírico, recomiendan la revalorización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la eliminación de las prácticas de discriminación y exclusión, así como la cooperación de diversas áreas/

departamentos para trabajar con proyectos interdisciplinarios. Los profesores deben asumir "el reto planteado por Dewey o por la pedagogía crítica de empoderar a los jóvenes para que sean capaces de intervenir en la construcción y la transformación de normas contrarias a los valores de libertad, equidad e inclusión" (p. 118).

En su estudio dentro del rubro de la inclusión educativa, Valdés y Díaz Barriga (2019) aseguran que la inclusión educativa es impensable si no va acompañada de la justicia curricular:

> cuando la justicia social, la participación solidaria, el respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias se asumen desde un compromiso ético con el otro, es posible advertir iniciativas y experiencias que están orientadas a satisfacer las necesidades de la diversidad y heterogeneidad que caracteriza al mundo en la era de la globalidad (p. 3).

Colocan la mirada en la vida familiar, en la educación extrafamiliar, la escuela y escenarios virtuales en los cuales, desde temprana edad, se pueden llevar a cabo acciones orientadas a cuestionar los preconceptos y estigmas respecto al otro y abonar a una educación crítica y emancipadora.

En su investigación en el rubro de educación inclusiva, Leyva (2019) explora el entramado de documentos, declaraciones, convenciones, leyes, tratados, etcétera, internacionales en un primer momento y posteriormente nacionales, que se pronunciaron a favor de la inclusión social y de la inclusión educativa. En esa exploración, incluye manuales operativos dirigidos a los directivos y a los docentes de educación especial que trabajan en los centros escolares: el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) y las Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular que sustentan la pedagogía de la inclusión; posteriormente, da cuenta de algunas líneas de acción dirigidas por parte de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en educación básica. Desarrolla el estudio desde las estrategias de investigación documental e investigación-acción. Concluye que los sistemas educativos y quienes en ellos trabajan, deben repensar con seriedad su responsabilidad política y, por lo tanto, sus posibilidades de sumarse a las luchas sociales que numerosos colectivos sociales han implementado para tratar de construir un mundo más justo y solidario para sectores con necesidades especiales.

Los exhorta a estar dispuestos a cuestionarse en qué medida las políticas, por muy "bellas" que parezcan, favorecen una selección de contenidos culturales con los que se trabaja en las aulas, teniendo como objetivo fundamental preservar los intereses de determinados colectivos hegemónicos, reproduciendo relaciones de poder a su servicio, antes que promover aprendizajes liberadores en contextos de enseñanza y aprendizaje democráticos.

Formación de formadores

Hernández (2014) desarrolla un proyecto de intervención pedagógica con el que pretende superar las barreras que obstaculizan la actualización docente y contribuir a la mejora profesional. Promueve procesos de integración e intercambio de experiencias docentes para detectar problemas y deficiencias, aprovechando el espacio del Consejo Técnico. La investigación se lleva a cabo en el marco institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y busca desarrollar las competencias ciudadanas y colaborativas entre profesores de una escuela primaria. De los resultados, subraya la revaloración por parte de los profesores de los espacios del Consejo Técnico para optimizar su uso de cara a "acortar la brecha que existe entre la teoría y la práctica" (p. 101) mediante el intercambio y análisis de su práctica docente.

En su estudio orientado a sensibilizar y concientizar a los agentes educativos, Bernal (2015) coloca la mirada en el análisis y reflexión de sus prácticas educativas, con la intención de que logren modificar y transformar su actuar mediante el ejercicio de una práctica moral y responsiva, centrada en el enfoque de los derechos para infantes de entre de 2 meses y 2 años de edad. Desde un diagnóstico cualitativo con la metodología de investigación-acción exploratoria, observó situaciones que impactan en la formación de vínculos, relaciones e interacciones que tienen lugar en diferentes instituciones, identificando la dinámica en las relaciones de los agentes involucrados en los centros de integración infantil (Cendi) de la SEP. A partir de este diagnóstico, se identifican modelos de cuidado infantil que no corresponden con criterios actuales, sino con modelos tradicionales. Propone reconocer estrategias que promuevan el desarrollo integral y holístico que potencie las capacidades

de estos pequeños, abriendo así un debate entre lo educativo y asistencial que tenga como referencia los derechos de los niños y su seguridad. Resalta la importancia de emular un ambiente familiar para el niño con base en los aportes de la psicología y la neurociencia. Algunos autores que respaldan sus argumentos son Piaget, Vigotsky, Kohlberg, Erikson, además de los planteamientos que al respecto desarrolla la UNESCO. Entre sus propuestas, remarca la sensibilización de los agentes educativos acerca de la importancia del afecto y conocimiento de los derechos humanos de los infantes, con base en una ética de la función, el diálogo y la escucha activa. La propuesta se implementó en un taller en el que los participantes trabajaron con la empatía y tomaron conciencia de la importancia de cuidar de los derechos humanos de los infantes y no sólo estar atentos a aspectos del cuidado físico.

Diez-Martínez (2015) analizan la prevalencia de la deshonestidad académica, vinculando el fenómeno con el hecho de que las instituciones de educación superior están más enfocadas en la formación de habilidades técnicas que en la enseñanza de valores y de actitudes éticas profesionales que contribuyan con una mejor ciudadanía. El estudio sugiere que la formación ciudadana en la universidad es un componente necesario para reducir la corrupción. Se trata de una educación y participación ciudadana integral, centrada en una ética activa y el valor de la honestidad como un valor primordial; proponen una formación que no sólo busque la excelencia académica a partir de los conocimientos y habilidades técnicas, sino del compromiso cívico. Destacan a la universidad como espacio privilegiado para la formación de ciudadanos activos, con educación moral y cívica, con valores y principios éticos transmitidos desde la familia. Señalan que una educación ciudadana en la universidad es el medio para combatir la corrupción.

Juárez (2016) ofrece un informe de investigación que da cuenta de las prácticas de formación para la convivencia, a través de las cuales es posible formar un modo de ser, actuar y convivir, desde la mirada de los derechos humanos, en la licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior. Con el apoyo teórico de los derechos pedagógicos expuesto por Basil Bernstein, la problemática descrita refiere una cultura normalista, en la que predomina un modelo de relaciones, homogeneizado y vertical, en el cual los estudiantes de educación secundaria muestran indiferencia respecto de la importancia de instaurar desde

su proceso de formación prácticas democráticas. El estudio descriptivo analiza el fenómeno de poder y de control presente en las relaciones escolares cotidianas. Entre sus conclusiones, destaca que los docentes trabajan bajo una percepción de que son poseedores del conocimiento, lo que propicia que una escuela formadora de docentes reproduzca prácticas que minimizan la participación de los estudiantes y, por ende, afecten su formación ciudadana.

Derecho humano a la educación

Muñoz (2014) ofrece un constructo teórico basado en la naturaleza biológica del aprendizaje, con fundamentos en aportes como los de Maturana y Varela, para aseverar que los procesos de aprendizaje son de suyo procesos de vida y, por lo tanto, la misma cosa. En este sentido, asegura, más que un derecho social o cultural, la educación, al elevar la vida a condición de aprendizaje, debe dignificarse y defenderse como derecho a la vida, ya que está tratando con la misma trama de la vida. La educación, señala, puede ser la diferencia entre la vida y la muerte. Su hipótesis sostiene que el aprendizaje es un factor de vida y sistema de organización que integra los fenómenos ecológicos que hacen posible la evolución, por lo que sugiere comenzar a pensar al aprendizaje como derecho humano. Asegura que éste irrumpe en el ser humano mediante procesos cognitivos que proyectan la cultura y la sociedad. Desde esta perspectiva, los derechos humanos son la tutela ética y jurídica del aprendizaje.

Dentro este rubro, González (2013) analiza el fenómeno de la discriminación y argumenta que en México funciona en condiciones de desigualdad extrema, en las que la exclusión por motivos de identidad es estructural. Para enfrentar esta situación, coloca en un lugar central el derecho a la educación. Reconoce que en la escuela la discriminación está presente en todos los espacios y niveles de funcionamiento. Relaciona la discriminación con el rechazo a las diferencias, a las que se las coloca en un plano de inferioridad. Propone reconceptualizar y resignificar el derecho personal y social a la educación, a fin de transitar hacia el cumplimiento del derecho a la no discriminación; ir de una ciudadanía simple, es decir, sin atributos, a una ciudadanía compleja que integre las diferencias, capaz de exigir igual respeto por parte del Estado.

Ducoing (2020) realiza una investigación acerca del derecho a la educación como marco rector del servicio educativo, en la que hace una comparación y análisis focalizado en el marco normativo de distintos países (México, Costa Rica, Perú, Uruguay, Colombia, Venezuela, Bolivia, Argentina y Brasil) y la manera como cada nación ha implementado la obligatoriedad y la gratuidad en el nivel básico. Destaca que, aun cuando la educación es un derecho reconocido desde hace más de cien años por todos estos países y avalado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, no está garantizado, lo cual demuestra al indicar los altos índices de analfabetas que aún existen. Se trata de una investigación desde el enfoque teórico y metodológico de la educación comparada desarrollada en tres etapas:

> conceptualización sobre la categoría de "sistemas educativos", su vinculación con el espacio escolar como elemento fundante y los antecedentes de configuración sociohistórica en el contexto europeo, incluyendo los soportes de autores clásicos y contemporáneos, y hasta la estructura actualizada y su aproximación a la propuesta genérica de la UNESCO;
>
> …análisis casuístico al incluir el abordaje de los sistemas educativos de nueve países latinoamericanos, destacando origen, principios filosóficos y estructura actual, y
>
> …armado de contraste del panorama regional que da cuenta de semejanzas, especificidades y diferencias en esta construcción estructural de un servicio de primer orden como lo es la educación (p. 10).

Con énfasis también en el derecho humano a la educación, pero desde la DUDH, Ornelas (2021) da cuenta de los resultados de una investigación empírica en la que constató y analizó el paradójico desconocimiento del derecho humano a la educación entre la población universitaria. A partir de estos hallazgos, extrapola tal desconocimiento a la población en general, de la cual es posible suponer que también desconoce sus derechos. Concluye que los esfuerzos internacionales y nacionales por construir una cultura de los derechos humanos no ha sido exitosa. La indagación empírica se implementó en varios de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco, quienes ignoraban el artículo 26 del Derecho Humano a la Educación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y confundían el artículo tercero constitucional de México.

Perspectiva global en la formación de ciudadanía y derechos humanos

Castro (2012) aborda el tema de la ciudadanía desde los ángulos de quiénes participan, qué características tiene y las líneas de acción en la escuela. Al recuperar sus antecedentes históricos, analiza el concepto de ciudadanía en el contexto de los cambios sociales actuales para destacar la necesidad de su reformulación. La educación ciudadana debe ser entendida como proceso que rebasa los espacios escolares y en los que participan los medios de comunicación masiva, las organizaciones de la sociedad civil y los entornos tecnológicos. La educación ciudadana en México se caracteriza por

> la presencia de nuevos actores e instituciones, la persistencia de viejas problemáticas (como la desigualdad y la inequidad); la urgencia respecto de la elaboración e implementación de políticas públicas y la complejidad de las situaciones a las que [ésta] se enfrenta (p. 137).

Para concretar la educación ciudadana en la escuela, entre sus propuestas destaca la necesidad de establecer una coordinación intersistema (entre los distintos niveles escolares) e intrasistema (al interior de cada nivel).

Desde esta perspectiva global, Ornelas (2018) plantea la necesidad de promover una pedagogía de los derechos humanos a gran escala, articulando esfuerzos y recursos locales, regionales e internacionales. Fundamenta su propuesta desde una visión amplia de educación, comunicación, dignidad y naturaleza humana, que se enmarcan en un abordaje transdisciplinario, en el que incluye las perspectivas antropológica, sociológica, psicológica y desde luego pedagógica para comprender los derechos humanos en la complejidad del mundo actual. En las constantes históricas de la propensión al dominio, la posesión y la manipulación de las masas, acentuadas en el momento actual, sostiene que el desafío es conseguir una acción concertada entre todos los agentes sociales (sociedad civil, medios masivos de difusión, medios digitales y virtuales, instituciones públicas e instituciones educativas), orientados a la formación de una ciudadanía crítica, consciente y con conocimiento de su historia, impermeable a la manipulación y al engaño; una ciudadanía que no sólo comprenda la importancia de involucrarse en los procesos políticos, sino

que defienda sus derechos, reconstruya el tejido comunitario y recupere la autonomía y el potencial de autogestión y organización. Argumenta que por décadas la población mexicana ha estado más atenta a televisoras, que han hecho grandes fortunas transmitiendo basura cultural; en contraposición, plantea la necesidad de orientar el potencial comunicativo (léase educador) de medios y tecnologías digitales de alcance masivo, con el potencial de poner en marcha una pedagogía global de los derechos humanos.

Por su parte, Alcántara (2019) aborda los enfoques y perspectivas para la educación de la ciudadanía global. Parte del análisis de varios programas de educación cívica y educación ciudadana, así como de algunas propuestas desarrolladas en América Latina y México durante las dos últimas décadas. Con la intención de orientarse hacia la construcción de una educación para la ciudadanía global dentro y fuera de la escuela, Alcántara analiza la situación de violencia que vive el mundo actual, focalizando la cuestionada reforma educativa mexicana para fundamentar la importancia de fortalecer la cultura de paz entre los países y la convivencia de culturas e individuos respetando la diversidad y la pluralidad. Al estimar que la ciudadanía considera el ejercicio de derechos y el cumplimiento de obligaciones, destaca a la escuela como sitio privilegiado en el que el vínculo entre educación y formación para la ciudadanía se formaliza y fortalece. Argumenta que la educación ciudadana debe integrar a los estudiantes a la vida política y formar capacidades para incidir en la transformación de la sociedad.

Balance y prospectiva

Llegamos al final de este informe destacando la peculiar circunstancia de que en el área 8 en la que se inscribe, es la primera vez que se explora el estado de la investigación en el rubro Formación en derechos humanos y ciudadanía, motivo por el cual se prescindió de recuperar, igual que el resto de los informes, el contexto temático de los estados del conocimiento previos. Una vez hecha esta aclaración, se expone a continuación el balance y prospectiva.

El panorama investigativo expuesto coincide con el documentado por González (2010), quien se aproximó al tema desde su contexto histórico,

pasando por la descripción de enfoques y contenidos hasta el análisis de sus actuales retos. En el contexto de la formación ciudadana para la democracia, la autora destaca problemas estructurales que, en nuestra opinión, se mantienen en el decenio que nos ocupa, como desigualdades sociales, exclusión y discriminación en amplios sectores de la población, entre los que destacan comunidades indígenas, personas con discapacidad y adultos mayores. Reconoce que

> en México hemos avanzado de manera importante en la construcción de una democracia sustentada en los derechos humanos, la diversidad social y la pluralidad política, sobre todo a partir de la reforma constitucional de 2011 que reconoce la universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos e incorpora el principio *pro persona* para su mayor garantía por parte de los poderes públicos. Sin embargo, persisten desigualdades sociales, patrones de exclusión y prácticas discriminatorias que impiden el ejercicio igual y libre de derechos a personas y grupos de población por razón de sus características o identidades (p. 10).

La investigación en formación en derechos humanos y ciudadanía en el periodo 2011-2021 se incrementó respecto de la efectuada en el decenio anterior; coincide con aquella en que predomina el interés por incorporar al currículum oficial de todos los niveles escolares la enseñanza de los derechos humanos y la formación de una ciudadanía participativa de cara a la construcción de una sociedad democrática. En este sentido, es notorio el interés en vincular la formación en derechos humanos y ciudadanía a contextos extraescolares y programas de actualidad; por ejemplo, la educación en favor de la paz, la ecología, la equidad de género, el derecho a la educación, la protección de datos en ámbitos digitales, etcétera. De manera invariable, la investigación en estos rubros está fuertemente enmarcada en la preocupación por una convivencia basada en valores como la honestidad y el respeto al otro. En general, destacan investigaciones orientadas al desenvolvimiento de los estudiantes fuera de la escuela, pero formados dentro de la escuela en todos los niveles. La gran mayoría de propuestas gira en torno al desarrollo de destrezas y habilidades para la socialización basada en valores cívicos, morales y éticos en el ámbito escolar.

Destacan las investigaciones críticas respecto de las ausencias que, en estos rubros, mantienen los planes y programas escolares, en su mayoría centradas en el análisis de lo que hace la escuela para contribuir en la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos. No obstante, se percibe cierta desarticulación entre la investigación en universidades con las iniciativas realizadas por la CNDH y las de la SEP en estos ámbitos. Hay que tener en cuenta que la CNDH realiza grandes esfuerzos por hacer efectivos los derechos universales caracterizados como civiles, económicos, sociales, culturales y ambientales para todos los mexicanos. Dicha comisión es la instancia oficial que de manera formal enuncia ocuparse del tema de la educación en y para los derechos humanos, al promover entre los ciudadanos su divulgación. La SEP, por su parte, desde la educación básica, media y superior en su estructura formal, en el marco del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que el sistema educativo deberá desarrollar "armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia"; en ese marco, orienta el diseño de los perfiles de egreso de la educación básica hacia la formalización de contenidos y prácticas de convivencia y formación ciudadana, claramente delimitadas.

Los aspectos en los que podemos identificar una concurrencia de las investigaciones revisadas son la preocupación por que el estudiante desarrolle su identidad como persona, conozca, respete y ejerza sus derechos y obligaciones, favorezca el diálogo y contribuya a la convivencia pacífica rechazando todo tipo de discriminación y violencia; que el estudiante se identifique como mexicano; reconozca la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tenga conciencia del papel de México en el mundo, actuando con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley. Las investigaciones coinciden en que el estudiante debe reconocer que la diversidad sólo puede tener lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas, sentir amor por México, valorar y practicar la interculturalidad y reconocer las instituciones y la importancia del Estado de derecho. En este sentido, en el conjunto de la investigación en estos rubros, se observa una sintonía con el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. No obstante, sigue habiendo niveles

educativos, como el básico, en los que se percibe una clara ausencia de actividad investigativa. No debe ser por falta de interés de profesores y seguramente tampoco de autoridades, en virtud de que las problemáticas son añejas.

Otro aspecto a destacar es la necesidad de promover investigaciones en las que se acote en qué sentido se está formando o educando en y para los derechos humanos desde las diferentes intencionalidades; por ejemplo, la promoción, el estudio, la enseñanza o la divulgación de los derechos humanos. Consideramos pertinente sugerir que la investigación avance de la descripción, el análisis y las propuestas al fortalecimiento de la fundamentación epistemológica. Es decir, que profundice en la comprensión y distinción de conceptos como el de educación, formación y escolarización o cómo la ética, la formación de pensamiento crítico, la concientización y la educación para la convivencia se entretejen con la formación ciudadana o la formación en derechos humanos en el marco de la construcción de una cultura democrática. Asimismo, atender el análisis de los obstáculos y posibilidades, no sólo en la dimensión del currículum, sino en lo social, lo económico y lo político.

Es pertinente comentar que desde 2020, con motivo de la pandemia de COVID-19, se evidenció la enorme brecha digital que aún se mantiene en México. En este contexto y a la luz de las trasformaciones en marcha, como situación emergente, el derecho a la educación está especialmente en riesgo, por lo que la expansión de las tecnologías digitales, orientada a los procesos de enseñanza-aprendizaje en plataformas virtuales, cobra especial relevancia. También hay que reconocer que desde el gobierno de México se ha procurado atender el desconocimiento de la población en general sobre los derechos humanos en páginas electrónicas que se dedican a ello y ofrecen cursos para formar a la ciudadanía. Destaca la presencia de institutos como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) o la CDNH mediante pláticas en centros de trabajo, instituciones educativas o el uso de las redes sociales para hacer la divulgación a distancia; con la pandemia, este esfuerzo se extendió incluso al desarrollo de cursos, seminarios, charlas y conferencias en línea en toda la República Mexicana.

Otro aspecto a mejorar es la inserción de la investigación en el marco de los procesos históricos y su interdependencia respecto del acontecer

mundial. Nada de lo que ocurre en el ámbito local, regional o nacional está exento de la geopolítica o panorama internacional.

Ciertamente, hay investigaciones que apuntan en esa dirección (la formación de una conciencia social global o una ciudadanía global y crítica), pero son las menos.

Para finalizar, es oportuno hacer énfasis en la necesidad de promover una mayor articulación entre investigadores, en virtud de coordinar esfuerzos y conseguir mejores resultados, de tal manera que universidades, instituciones gubernamentales, estatales y organizaciones de la sociedad civil y la SEP sintonicen esfuerzos en los ámbitos formal, informal y no formal, clarificando los perfiles esperados en los distintos niveles educativos y los diversos ámbitos a los que se orientan estas iniciativas. En este contexto, se sugiere impulsar investigaciones encaminadas a la elaboración de diagnósticos mejor logrados; es decir, que sirvan de base firme para el diseño de propuestas de intervención más acordes con los problemas que aquejan a diferentes sectores de la población. La investigación educativa que atiende la formación en derechos humanos y ciudadanía ha estado tradicionalmente enmarcada en el ámbito escolar, bajo el paradigma de que lo educativo invariablemente es lo escolar; esta inercia se mantiene, aunque se diversifican las problemáticas sociales que motivan dichas investigaciones. No obstante, continúan sin incidir en los estratos en los que se toman las decisiones; es decir, donde se diseñan las políticas educativas y se deciden los presupuestos. Estamos convencidos de que la formación de una ciudadanía consciente y defensora de sus derechos humanos supone altos niveles de alfabetización política, lo que sólo es posible en el marco de la formación de pensadores críticos con concientización social e histórica.

Referencias

Del tratamiento teórico

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM (2007). Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes. https://catedraune

scodh.unam.mx/catedra/CONACYT/04_Docentes_UdeO_ubicar_el_de_alumnos/Contenidos/Lecturas%20obligatorias/M.5_cont_3_DUDHE.pdf

González, C. T. (2010). *Democracia y formación ciudadana*. Instituto Nacional Electoral. https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/02/CDCD-28.pdf

Hanley, M. y Reyes, A. (2020). El Foro Económico Mundial a los 50 años de su creación: una cronología de los aspectos más destacados de Davos y más allá. https://es.weforum.org/agenda/2020/01/el-foro-economico-mundial-a-los-50-una-linea-de-tiempo-de-los-aspectos-mas-destacados-de-davos-y-mas-alla-0a5878479e/

Horrach, J. A. (2009) Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum* (6), pp. 1-22. https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/25sep-Horrach.pdf

Mankeliunas, M. V. (1989). Inmanencia y trascendencia en la persona humana. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/12695/1/PD_21_03.pdf

Massini, C. I. (1988). *Inmanencia, trascendencia y derechos humanos* [Ponencia]. XXV Reuniones Filosóficas sobre El hombre: inmanencia y trascendencia, Pamplona. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/12695/1/PD_21_03.pdf

Naciones Unidas. (2021). Datos destacables sobre la pobreza. https://www.un.org/es/global-issues/ending-poverty

Naciones Unidas. (2015). Declaración universal de derechos humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Naciones Unidas. (2000). Declaración del Milenio. https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf

Ramírez, G. (2007). *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/publicaciones/2007_educ_sup_ddhh_reimp.pdf

Valls, R. (2015). El concepto de dignidad humana. *Revista de Bioética y Derecho*, 278-285. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78343122029

Corpus analizado

Aguayo, H. B. y Piña, J. M. (2013). *La exclusión entre iguales: el caso de los indígenas* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Aguayo, K. A. (2016). *La enseñanza de los derechos humanos en la licenciatura en Derecho de las universidades públicas de México. Análisis desde la teoría crítica de los derechos humanos* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/5568

Aguilar, L. F. (2016). *Democracia, gobernabilidad y gobernanza*. Instituto Nacional Electoral.

Alcántara, A. (2019). *Enfoques y perspectivas para la educación de la ciudadanía global* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Ávila, A. T. (2013). Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 43*(4), 1-39. https://www.redalyc.org/pdf/270/27029787008.pdf

Azamar, R. (2017). *Formación en valores en la escuela secundaria: Hacia la construcción de una ciudadanía acuerpada* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Bazán, S. (2016). *El desarrollo de la autorregulación como estrategia didáctica para favorecer la formación ciudadana en el niño de edad preescolar* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/64744/1/31891.pdf

Bernal, R. (2015). *Construir una práctica educativa con el enfoque de derechos humanos. Un desafío en la educación inicial* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.51/pdf/31361.pdf

Caballero, M. A. (2015). *Formación ciudadana en el bachillerato universitario: experiencias y representaciones de la ciudadanía en alumnos del CCH Vallejo* [Tesis de maestría]. UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/4235

Castrejón, R. A. y Villegas, N. (2019). *Concepción del docente de primaria sobre violencia y paz desde la racionalidad y la emoción para generar*

espacios de paz [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California.

Castro, M. I. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles Educativos*, *34*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500012

Cerón, M. (2014). Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 44*(2), 73-117. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/249

Chávez, M. C. (2011). *Los problemas y desafíos de la formación cívica y ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.

Conde, S. (2019). *La Formación cívica y ética en el Modelo Educativo 2017: análisis de avances y retos para la formación ciudadana* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Conde, S. L. (2015). *Formación ciudadana en México*. https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/02/CDCD-32.pdf

Conde, S. L. y Luna, M. E. (2019). *Modelo para la evaluación del currículo de educación ciudadana. Hallazgos y desafíos para su reformulación desde la relevancia y la pertinencia* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Covarrubias, P. (2017). *Valores inclusivos en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional se Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Cruz, E. y Quezadas, J. C. (2017). *Todos contamos, jóvenes y participación política*. http://www.iepcjalisco.org.mx/educacion-civica/wp-content/uploads/2018/02/todos_contamos.pdf

Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, (44), https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/161/154

Donjuan, G. (2014). *Educación en derechos humanos y ética de la alteridad. Discusión y propuesta* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/3752?show=full

Ducoing, P. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Esteinou, M. (2012). *Formación humana y ciudadana*. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/salud/Formacion_humana_y_ciudadana.pdf

Fandiño, A. Y. (2013) Experiencias de inclusión educativa de docentes universitarios [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Fernández, A. C. (2019). *Pensar la formación del ciudadano: algunos puntos de partida* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Fernández, A. C. (2015). Los jóvenes y las nuevas formas de acción colectiva. El caso de la Acampada Sur en el centro de Coyoacán. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (18), 71-90. UNAM.

Fernández, A. C. (2014). Formación ciudadana: Jóvenes y acción social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(1), 29-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100003&lng=es&tlng=es

García, B. (2019). *Aprendizaje-servicio: una aproximación integral a la formación ciudadana en escenarios escolares* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

García, J. L. y Arévalo, E. (2019a). La convivencia escolar en un grupo de 4to grado de educación primaria como parte de la formación cívica y ética. *Investigaciones del Comisen*, *2(*1), 701-711. https://doi.org/10.46932/sfjdv2n1-051

García, J. L. y Arévalo, E. (2019b). *La convivencia escolar en un grupo de 4to grado de educación primaria como parte de la Formación cívica y ética* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California.

Gómez, F. M. (2018). *Acoso y formación ciudadana en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/440/GOOFRL02T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, C. T. (2013). Iguales y diferentes. Derechos en la educación. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa, 4*(7), 1-17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457063004

Heredia, E., Medina, G., Cordero, M. A., Martínez, R. y Gracia, C. J. (2011). *Estudio de las competencias ciudadanas de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.

Hernández, J. E. (2016). *La participación ciudadana en la construcción de ciudadanía en jóvenes universitarios de la Ciudad de Puebla (2012-2015)* [Tesis de maestría]. El Colegio de la Frontera Norte. https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2016/12/TESIS-Hern%C3%A1ndez-Rodr%C3%ADguez-Juan-Enrique.pdf

Hernández, O. (2014). *El desarrollo de la formación ciudadana, a la luz del trabajo colaborativo del consejo técnico, en la escuela Mtro. Silio R. Escalante* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.51/pdf/30482.pdf

Instituto Nacional Electoral. (2016). Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023. INE.

Jiménez, E. (2014). *Formación de ciudadanía y cotidianidad. Análisis de los actos y escenarios formativos de ciudadanía en Colipa, Ver*. [Tesis de maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/610

Juárez, M. O. (2016). *La formación para la convivencia: un análisis de caso desde la óptica de los derechos humanos* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.51/pdf/32957.pdf

Landeros, L. G. (2019). *Del Civismo a la Formación cívica y ética. La configuración del discurso* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1616.pdf

Leyva, M. E. (2019). *La inclusión educativa y su estado de derecho en el neoliberalismo* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Luna, M. E. (2019) *Civismo, educación ciudadana y construcción de ciudadanía. Notas para la evaluación curricular de las políticas y reformas curriculares desde una visión de ciudadanía integral* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Martínez, E., Vázquez, F., Ochoa, A., Gilio, M. C., Iglesias, G. y Valdivia, C. (2013). *Algunos aspectos de la deshonestidad académica en la educación superior: reflexiones acerca de la formación ciudadana* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Matos, J. J., Tejera, J. F. y Terry, C. E. (2018). Estrategia didáctica para la formación del valor responsabilidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (50), 1-18. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99859284013

Maturana, H. (1989). *Emociones y lenguaje en educación y política.* https://des-juj.infd.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf

Meléndez, M. T. (2019). *Cívica 2016: hallazgos e implicaciones para un currículo de ciudadanía* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Merino, M. (2013). *La participación ciudadana en la democracia*. Instituto Federal Electoral.

Miranda, G. (2017). *Recursos educativos abiertos, una nueva herramienta para la educación ciudadana* [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622464/Tesis_final_A01124223.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Molina, A. y Ponce, C. I. (2011). *Indicadores en la formación cívico-ciudadana de los estudiantes de segundo de secundaria* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.

Muñoz, V. (2014). El derecho humano a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (42), 1-10. https://www.redalyc.org/pdf/998/99829581003.pdf

Murillo, L. D. (2017). *La inclusión educativa desde la perspectiva de jóvenes universitarios* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional se Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Nava, S. B., Tlapala, M. E. y Meza, R. R. (2019) *Bilingüismo, una forma de potenciar el aprendizaje en estudiantes sordos del estado de Morelos* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California.

Ochman, M. y Cantú, J. (2013). Incidencia del ambiente escolar y de las prácticas educativas en las competencias ciudadanas de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 43*(2), 77-131. https://www.redalyc.org/pdf/270/27028897005.pdf

Ochman, M. y Cantú, J. (2012). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexi-*

cana de Investigación Educativa, 18(56), 63-89. https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581004.pdf

Ochoa, A. C. y Vázquez, F. (2018). Análisis del concepto de participación en los libros de Formación cívica y ética de 4º, 5º y 6º grado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50), 1-21. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99859284011

Ojeda, J., Meyer, J. A., García, J. R., Carrasco, F. M., Hernández, A., García J. R., Mendoza, J. L. ... (2016). *Democracia y ciudadanía: el camino de la transparencia*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/icgde-buap/20180216121816/Democracia.pdf

Ordaz, T. (2014). *La reflexión sobre el consumo como parte de la formación ciudadana en estudiantes de educación media superior* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1212

Orejudo, J. C., Rubio, L. y Moya, J. (2018). Memoria, identidad y violencia: procesos de subjetivación en relación con ciudadanía y derechos humanos. *Estudios Políticos,* (44), 151-166. http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2018.44.64757

Ornelas, A. M. (2021). *Formación en Derechos Humanos para la construcción de ciudadanía* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Ornelas, A. M., (2018). *Hacia una pedagogía de los derechos humanos.* ACCI Ediciones.

Ploennig, E. (2012). *Construcción del género y de la ciudadanía de los jóvenes en el trabajo voluntario. El caso de Tijuana, Baja California* [Tesis de maestría]. El Colegio de la Frontera Norte. https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/03/TESIS-Ploennig-Del-Castillo-Ehrhardt-MEC.pdf

Ponce, C. I. y Molina, A. (2011). *Elementos que estructuran el campo de la ciudadanía entre los estudiantes de secundaria* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/

Ramírez, C. S. (2014). *Contenido de la educación en derechos humanos en las escuelas primarias públicas de la ciudad de San Luis Potosí: una aproximación del discurso a las prácticas* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/5544?show=full

Ramírez, G. (2007). *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/publicaciones/2007_educ_sup_ddhh_reimp.pdf

Ramos, J. G., Sandoval, J. y Rivera, S. A. (2019). *Desarrollo del pensamiento inclusivo de maestras en formación de la licenciatura de educación preescolar* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California.

Ramírez, J. M. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Estudios Políticos*, (26), 11-36. http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/31952/29485

Reyes, L. (2013). La ciudadanía en México: un breve recuento histórico. *Polis*, *9*(2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332013000200005

Reynoso, J. (2019). *La formación para la ciudadanía, una lectura desde la filosofía política: perspectivas para un posible análisis de la política educativa en México (la RIEMS, 2008*). [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/noviembre/0797600/Index.html

Rivera, S., Valera, A. y Gómez, E. (2012). *Participación ciudadana y combate a la corrupción: cinco modelos de incidencia, desde el servicio público.* https://anticorrupcion.mx/docs/participacion_ciudadana_y_combate_a_la_corrupcion_ebook.pdf

Saad, E. (2013). *La inclusión educativa en educación superior: un desafío y una oportunidad para el estudiantado con discapacidad intelectual* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Saad, E., Zacarías, J. y Buenfil, C. (2017). *Construyendo puentes: Modelo de inclusión educativa universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual: alcances y desafíos* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Sánchez, H. y Rodríguez, M. (2017). *Inclusión y equidad en una institución de educación superior privada: el programa Si quieres, puedes" y los cursos propedéuticos de la UIA CDMX* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional se Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Santoyo, I. L., Espinosa, A. y Ríos, S. (2019). *Diagnóstico del conocimiento y prácticas inclusivas de docentes de una escuela secundaria* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California.

Somuano, M. F. y Nieto, F. (2014). *Ciudadanía en México: ¿Ciudadanía activa?* https://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Ciudadania-Activa.pdf

Urrutia, F. (2015a). Debate en torno a la formación moral, cívica y ética en México: fundamentación filosófica, análisis sociológico y discusión pedagógica para construir un sistema de referencia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (54), 1-20. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/609

Urrutia, F. (2015b). Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *45* (4), 41-88. https://www.redalyc.org/pdf/270/27043549004.pdf

Valdés, M. G. y Díaz Barriga, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (53), 1-4. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000200001&script=sci_arttext

Valenzuela, B. A., Campa, R. A. y Guillén, M. (2019). *Estrategias de inclusión para la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad social a nivel básico* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Vázquez, G. (2013). *Apuntes para el estudio de la exclusión educativa* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Vega, M. F. (2016). *La formación ciudadana en la escuela secundaria pública a través de los componentes del programa Formación cívica y ética (FCyE)* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/474/1/32944.pdf

Velasco, S. (2017). *El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la UPN Ajusco* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional se Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Velázquez, A. L. (2016). *Versiones de vida ciudadana: libros de texto, imágenes y Formación cívica y ética* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. http://ri.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/6062

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación: ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política.* UAEM.

14. FORMACIÓN PROFESIONAL[1]

Claudia Pontón Ramos (coordinadora),
Yazmín Cuevas Cajiga y Olivia Mireles Vargas

Introducción

El campo Formación profesional consta en los estados del conocimiento de la última década del siglo XX y la primera del XXI elaborados y publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ducoing y Esteva, 2013). La continuidad de este campo en el área Procesos de formación muestra que es un ámbito de exploración relevante, cuya consolidación se ha dado a lo largo de los años. En este periodo se han producido trabajos de diversa índole que ponen de manifiesto las preocupaciones e intereses de los estudiosos del campo. Según los reportes del COMIE, en los años noventa las investigaciones educativas enfatizaron en la relevancia por analizar y comprender la relación entre la formación profesional, las instituciones de educación superior (IES) y las transformaciones mundiales de una época caracterizada por la llamada globalización.

Para la primera década del siglo XXI, la formación profesional se analizó a la luz del contexto de acelerados cambios sociales, políticos, económicos, científicos y tecnológicos que signaron la época. Otro aspecto para destacar es que entre 2000 y 2010 las indagaciones en este campo se hicieron a través de distintas disciplinas como la sociología, la economía y la pedagogía, especialmente se fundamentaron en teorías anglosajonas, se diversificaron las metodologías, pues además de la encuesta se incluyeron algunas propuestas interpretativas como la etnografía. Conviene

1 Las autoras agradecen la participación y apoyo de Carlos Patiño, estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, que como parte de su servicio social colaboró en la sistematización de la información bibliográfica.

mencionar que en ese periodo la ética, los valores y la identidad surgieron como temas confluyentes en el estudio de la formación profesional (Ducoing y Esteva, 2013). Evidentemente, estas tendencias tuvieron una relación estrecha con las orientaciones internacionales y las políticas públicas nacionales de los últimos años.

Al tomar en consideración estos antecedentes, entre 2012 y 2021 los estudiosos persistieron en el análisis de la formación profesional, algunas tendencias se consolidaron, se abrieron otras perspectivas de estudio, se plantearon problemáticas y nuevas preguntas en torno a profesiones emergentes. De tal manera que este capítulo tiene como objetivo dar cuenta del desarrollo de este campo de la investigación educativa a partir del análisis de la producción generada en este periodo, a fin de comprender el entramado complejo en la preparación que ofrecen las IES para el mundo del trabajo; es decir, para el ejercicio de las ocupaciones especializadas que surgen de sociedades cambiantes y cuestiones tales como el papel de la ética profesional, la formación de identidades profesionales y la formación para la docencia, entre otras.

Para conseguir tal propósito, primero se presenta una revisión conceptual sobre el campo de la formación profesional, la cual recupera elementos nodales muestran sus diferentes dimensiones, como lo son sus vínculos con el mercado de trabajo, los criterios de productividad en el ámbito laboral, los perfiles profesionales y las particularidades disciplinarias, entre otros, así como lo referente a los criterios de política internacional; en un segundo momento, se describe el proceso metodológico con el cual se hizo la búsqueda, sistematización y análisis de la producción durante el periodo 2012-2021, posteriormente se exponen las condiciones y características de la producción acerca de la formación profesional generadas en este decenio, entre las que destaca el año de publicación, la institución de adscripción de los autores; el tipo de estudio; el financiamiento; los sujetos y niveles educativos estudiados; las perspectivas disciplinarias; los enfoques, métodos e instrumentos empleados. Finalmente, como parte del análisis cualitativo, se exponen los hallazgos de la revisión a partir de cuatro categorías analíticas: formación profesional en la docencia; formación profesional y ética, formación profesional e identidad, así como formación profesional y currículum.

El campo de la formación profesional: discusión conceptual

El concepto de formación profesional se encuentra entrelazado con una diversidad de ángulos disciplinarios y perspectivas teóricas, lo que limita, afortunadamente, la posibilidad de enunciar un concepto único e inamovible. En los debates actuales, aún es posible identificar a autores como Durkheim y Weber como parte de los antecedentes respecto del estudio de las profesiones, con independencia del gran avance en las tendencias de investigación en las ciencias sociales y humanas; además, se mantiene una influencia importante de perspectivas como el funcionalismo, estructuralismo y el interaccionismo para analizar temas relativos a la sociología del trabajo o de las profesiones. Recordemos que a Durkheim se le reconoce como el fundador de la sociología pedagógica; desde esta perspectiva, resaltó el vínculo entre el desarrollo de las sociedades industriales modernas y la evolución y configuración de las entidades educativas. Por su parte, Max Weber, al igual que Durkheim, resaltó a la sociología como una ciencia particular orientada a la comprensión e interpretación de la acción social y sus vínculos con la economía y la historia social.

Una discusión más contemporánea la podemos identificar desde la década de los setenta, cuando comenzó un acercamiento importante relativo al origen de las profesiones, particularmente desde tradiciones anglosajonas y posteriormente francófonas. La gran mayoría de las discusiones y acercamientos a estos temas se vinculan con tres ámbitos disciplinarios: la sociología, la psicología y la pedagogía. Desde estos referentes de conocimiento, es posible identificar la presencia de orientaciones teóricas y conceptuales que recuperan los paradigmas de la teoría de la modernización, de la dependencia y el desarrollismo, junto con aportes de la teoría del capital humano, la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, el credencialismo, la segmentación y la construcción social del mercado, entre otras. Ya en la década de los ochenta, autores como Habermas introdujeron una discusión importante desde la tradición teórica alemana con la incorporación del giro lingüístico, de la fenomenología y de la sociología hermenéutica. De manera paralela, Luhmann, a partir de la teoría de los sistemas, incorporó ejes de dis-

cusión muy importantes para el análisis y estudio sobre las profesiones conceptuadas como sistemas complejos.

La complejidad y pluralidad de los marcos de referencia desde donde se aborda el tema de las profesiones da cuenta también de la multiplicidad de objetos de estudio y problemáticas relativas al ámbito de la formación profesional; en la revisión de la literatura, podemos identificar preocupaciones compartidas por conocer los vínculos entre la formación profesional y el desarrollo de las sociedades de conocimiento, lo relativo a la corporativización del ejercicio profesional, el desarrollo científico y tecnológico frente al surgimiento de nuevas necesidades sociales y mercados profesionales, la reorganización económica a nivel mundial, internacional, nacional, regional y local, así como lo relativo a las exigencias de los contextos globales en los diferentes campos profesionales de cara al desarrollo de nuevas competencias y perfiles profesionales.

Como una preocupación mundial y global, existe un interés por conocer si los mecanismos de vinculación que se implementan desde el mercado laboral pueden influir en las posibilidades que tienen los egresados de las distintas instituciones de educación superior para incorporarse al ámbito laboral. En este mismo sentido, se resalta la necesidad de adecuar, reformular o, en su caso, diseñar nuevos perfiles profesionales atendiendo las permanentes transformaciones relativas a los procesos productivos y tecnológicos y su impacto en todas las áreas de conocimiento, así como frente a los procesos de transformación tanto de los roles como de los ámbitos laborales.

En el análisis acerca de la formación profesional, se vinculan diversas dimensiones y perspectivas que intentan dar cuenta de su complejidad y pluralidad. Desde una dimensión económica, se resaltan aspectos asociados con los cambios en los modelos de formación profesional frente al desarrollo económico, la división social del trabajo y las particularidades del mercado laboral; desde una dimensión política, se priorizan aspectos relativos a las diferentes políticas educativas de nuestro país vinculadas con el desarrollo de la educación superior y sus respectivas reformas, así como lo referente al desarrollo y las particularidades de la investigación científica y humanística realizada en México; desde una perspectiva histórica, se elaboran estudios historiográficos, socioculturales o genealógicos que permitieron dar cuenta de la evolución de la formación profesional y sus diferentes escenarios y proyectos político-

institucionales (detonantes modernizantes, cooperación institucional, proceso de descentralización, demandas de formación profesional y creación de nuevos planteles, entre otros); desde una perspectiva curricular, se resalta el tránsito de un currículum tradicional a uno más flexible basado en el desarrollo de competencias laborales.

Estas diferentes dimensiones y perspectivas de análisis se conjuntaron a partir de la década de los noventa ante los retos y desafíos que enfrentó la educación superior en nuestro país, como un mecanismo de reacción de cara a la apertura de las economías, el acelerado desarrollo tecnológico y las nuevas formas de organización del trabajo y la configuración del mercado laboral.

Todo lo anterior contribuye en la resignificación actual relativa a la formación profesional, un tema que por sus particularidades y niveles de complejidad en este momento responde a nuevos cuestionamientos vinculados con la atención de problemáticas globales de impacto social, político, económico y ambiental. Aspectos que, por otra parte, exigen delinear diversas iniciativas orientadas al diseño, adecuación y perfeccionamiento de planes y programas de estudio, articulación del contenido interdisciplinario y multidisciplinario de las propuestas de formación profesional y posgrado, orientaciones pedagógicas y didácticas encaminadas a promover la inserción de los egresados en su ejercicio profesional.

Ante este panorama, los especialistas en el tema resaltan la necesidad de fortalecer los perfiles profesionales más amplios y heterogéneos, el desarrollo de una conciencia laboral, de la disciplina y la responsabilidad en el trabajo, así como la incorporación de valores éticos y sociales soportados por un sentido de compromiso social (Llerena, 2015); potenciar de manera equilibrada nuevas habilidades vinculadas con las diversas actividades profesionales, centradas en la capacidad de actuar, intervenir y tomar decisiones frente a situaciones imprevistas, así como la capacidad de resolver problemas a partir de dinámicas participativas, interrelacionadas y colaborativas (Ronquillo, Cabrera y Barberán, 2019).

Como podemos identificar, la conceptuación de la formación profesional no sólo exige nivelar la evolución y los cambios referentes a las propuestas institucionales de educación superior y media superior en todas sus modalidades frente al desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, sino que también es necesario incorporar lo concerniente a

la configuración de los espacios y condiciones laborales y sus exigencias de transformación frente a los nuevos escenarios económicos, socioculturales e intelectuales.

Formación profesional: lineamientos de políticas y organismos internacionales

El vínculo entre la formación profesional con las condiciones laborales, las exigencias del mercado de trabajo, los ajustes a los perfiles profesionales, la creación o diseño de nuevas propuestas curriculares, así como el desarrollo y emergencia de las tecnologías de la comunicación y la información, ha llevado a que los organismos internacionales externen diferentes recomendaciones a los gobiernos nacionales para que sus IES diseñen e implementen modificaciones en la oferta de formación profesional. Entre las principales sugerencias se encuentran las siguientes: la formación de sujetos competitivos en el trabajo (UNESCO, 2008); la creación de profesionales con conocimientos especializados para la solución de problemas particulares (UNESCO, 2008); el establecimiento de canales de comunicación efectivos entre las IES y empresarios para la construcción de políticas pertinentes de modificación curricular, diseño de marcos de cualificación profesional y garantizar que los cuerpos de profesores de las IES cuenten con preparación pedagógica para la atención del aprendizaje de los estudiantes (Kis, Hoeckel y Santiago, 2009). Mención especial requiere la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la que se recomienda que los gobiernos nacionales establezcan como estrategia general de enseñanza y formación técnica profesional (2016-2021) la preparación de generaciones jóvenes y adultas con las competencias adecuadas para el empleo, el trabajo decente, el espíritu empresarial y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido, se advierte que las recomendaciones de política internacional sobre formación profesional otorgan un mayor peso a la preparación de cuadros que cuenten con determinados conocimientos y con habilidades para solucionar problemas, lo que permitirá que las nuevas generaciones aspiren a mejores empleos. Las recomendaciones que han

enunciado los organismos internacionales en las dos primeras décadas del siglo XXI han orientado la incorporación de un nuevo elemento explicativo para el concepto de formación profesional: las competencias. De acuerdo con De Asis (2014), "la formación de competencias profesionales constituye un auténtico movimiento conceptual y cultural, un referente para los sistemas de formación profesional, un instrumento de gestión y dirección de recursos humanos, un modo de interpretar los desempeños laborales y profesionales" (p. 14). Frente a este movimiento, los especialistas en el tema resaltan la necesidad de atraer a la discusión del concepto de formación profesional para el fortalecimiento de los perfiles profesionales más amplios y heterogéneos, el desarrollo de una conciencia laboral, de la disciplina y la responsabilidad en el trabajo, así como la inscripción de valores éticos y sociales soportados por un sentido de compromiso social (Llerena, 2015).

Según el Informe sobre el desarrollo mundial 2019, para los organismos internacionales el reto es poder apoyar a los gobiernos de todo el mundo a adoptar medidas concretas destinadas a preparar a las personas para competir en la economía del futuro. Una economía centrada en el desarrollo de la tecnología digital y en las pautas de producción, que exige perfiles profesionales centrados en la incorporación de habilidades para el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas.

En el informe El futuro del trabajo. Perspectivas de empleo de la OCDE 2019, se resalta la rápida transformación del mercado laboral en el mundo ante este tipo de escenarios y se plantea como una preocupación que muchos de los trabajadores no cuenten con las competencias adecuadas para desarrollar trabajos emergentes. Como políticas de apoyo se proponen adaptar y extender la protección social para garantizar una mejor cobertura para los trabajadores con empleos atípicos, fortalecer la formación de adultos, garantizar una protección laboral adecuada para todos los trabajadores y extender la cobertura de la negociación colectiva a aquellos trabajadores previamente excluidos.

Se reconoce que desde la década de los noventa se experimentan cambios relevantes en el ámbito de la formación profesional derivados por diferentes aspectos: altas tasas de desempleo, transformaciones significativas en los procesos productivos y formas de organización empresarial. En este marco, de forma paralela y complementaria, la Agenda 2030 de la UNESCO retoma la estrategia general para la enseñanza y formación

técnica profesional 2016-2021, la cual hace énfasis en la necesidad de dotar a todos los jóvenes y adultos con las competencias necesarias para el empleo, el trabajo decente, el espíritu empresarial y el aprendizaje a lo largo de la vida.

De manera complementaria, se advierte también un grado de desconexión entre la formación que ofrece el sistema educativo y las competencias demandadas por el sector productivo para mitigar este tipo de problemáticas, se plantea la necesidad de considerar mayores niveles de inversión en capital físico y humano, así como de investigación y desarrollo. Se refuerza la idea de que la educación tiene que funcionar como un vehículo de movilidad social, por lo que es necesario ofrecer entornos de aprendizaje pertinentes con los requerimientos del sector productivo y con las necesidades tanto personales como sociales.

Ruta metodológica

Para realizar el estado de conocimiento sobre la producción mexicana con respecto a la formación profesional, se empleó la propuesta de revisión sistemática de la literatura (Brereton et al., 2017; Prior, 2017) que consiste en identificar, evaluar e interpretar las investigaciones disponibles con respecto al problema de interés. Esta revisión se conforma por tres elementos nodales: la identificación, la evaluación y la interpretación de la literatura sobre el objeto de estudio (Berenton, et al., 2017). El objetivo de esta propuesta analítica es generar un registro exhaustivo de la literatura disponible de forma rigurosa mediante fases específicas, a saber: la delimitación de la pregunta que orienta la búsqueda de trabajos, la identificación de éstos en diferentes bases de datos, la selección de dichas investigaciones y su análisis a través de la construcción de categorías (Prior, 2017).

Así, el procedimiento metodológico se conformó de cuatro etapas que a continuación se describen. La primera comprendió la acotación conceptual del término de búsqueda a través de una pregunta de investigación, así como las palabras clave asociadas con la intención de evitar confusiones entre entrenamiento, capacitación, actualización y formación profesional. Para ello, se emprendió la revisión de los anteriores estados del conocimiento sobre formación profesional (Ducoing, 2005;

Ducoing y Esteva, 2013), y de autores que han presentado desarrollos conceptuales trascendentales en la década de 2010 (Ronquillo, Cabrera y Barberán, 2019; Odalia, 2015; Barrón, 2013). Con esto, se acuñó la pregunta guía: ¿cuál es el estado de la producción de investigaciones mexicanas sobre formación profesional entre 2012 y 2021? A partir de ésta, se seleccionaron los términos de búsqueda a través de palabras claves que derivaron del *Vocabulario controlado del índice de revistas de educación superior e investigación educativa* (IISUE, 2015) que fueron: formación profesional, México, educación superior.

La segunda fase consistió en determinar el tipo de materiales que se iban a recopilar. Puesto que el propósito era contar con un estado del conocimiento sobre investigaciones mexicanas que trataran la formación profesional, se tomó la decisión de que los recursos a analizar serían libros, capítulos de libro, artículos de revista, tesis de posgrado (maestría y doctorado) y ponencias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el COMIE. También se decidió que las bases de datos en las que se realizaría la revisión de estos materiales serían aquellas que tuvieran presencia en México y que consideraran fuentes bibliohemerográficas de Iberoamérica. Las bases seleccionadas para libros, capítulos de libro y artículos de revista fueron Scielo México, IRESIE, Redalyc, Google Académico y la Dirección General de Bibliotecas (DGB) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para las tesis de grado, las bases a las que se pudo tener acceso fueron TESIUNAM y Tesis de Posgrado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Se debe advertir que la coordinación general del estado del conocimiento del área Procesos de formación envío a este campo materiales que podrían ser considerados en esta revisión y análisis. Asimismo, se decidió que, para responder a la convocatoria de los estados del conocimiento del COMIE, el periodo de producción de los trabajos fuera entre 2012 y 2021.

La tercera fase abarcó la localización de las producciones en las bases de datos elegidas. En principio, se encontraron 148 documentos, los cuales fueron revisados minuciosamente a partir de los criterios de inclusión y de exclusión que se definieron por este equipo de investigación. Los de inclusión consideraron publicaciones de reportes de investigación acerca de la formación profesional en México a través de libros, capítulos de libro, revistas, tesis y ponencias en memorias de congresos organizados

por el COMIE entre 2012 y 2021. Los de exclusión incluían textos que estuvieran fuera del periodo, reseñas y trabajos que carecieran de marco teórico y metodológico, así como trabajos que abordaran la capacitación, entrenamiento o actualización para el trabajo.

Con estos criterios, se realizó un preanálisis (Berenton et al., 2017) para valorar las producciones y realizar una depuración. Este procedimiento fue relevante porque de entrada dejó 60 documentos fuera del análisis, pues se encontraron documentos duplicados que no abordaban la formación profesional, que se publicaron fuera del periodo, que fueron producidos en el extranjero o se vinculaban con problemáticas ajenas a la revisión. Después, se excluyeron otros 29 documentos porque no eran reportes de investigación. Éstos eran productos académicos tales como reportes de experiencias, reflexiones, intervenciones, descripciones institucionales, propuestas y reseñas críticas. Este resultado constituye uno de los primeros hallazgos, al evidenciar que en el campo hay un cúmulo de producción que no emana de investigaciones en sentido escrito. Finalmente, después de una ardua revisión, el corpus de análisis se concretó en 59 documentos que cumplieron con todos los requisitos de inclusión.

La cuarta etapa comprendió tanto la sistematización del corpus como su análisis. Con respecto a la sistematización, se construyó una base de datos en Excel para registrar cada uno de los documentos con la siguiente información: ficha bibliográfica, condiciones de producción del trabajo (tipo de publicación, financiamiento, adscripción de los autores), sujetos y contextos tratados prioritariamente (estudiantes, profesores, funcionarios, instituciones, planes y programas de estudio, modalidad educativa), perspectiva disciplinar empleada (interdisciplina, pedagogía, psicología y sociología, por mencionar algunas), formación profesional tratada (administración, contaduría, docencia, enfermería, ingeniería y medicina, entre otras), metodología (perspectiva epistemológica, fuentes de obtención de información, instrumentos de acopio, tipo de estudio) y resumen (pregunta de investigación, perspectiva teórica, metodología, resultados). Con la conformación de esta fase, se posibilitó la tarea de análisis del contenido de los estudios que permitió identificar las condiciones de producción, así como las problemáticas conceptuales y empíricas que estaban vinculadas con la formación profesional. Después de una revisión y discusión, se formaron cuatro categorías analíticas: a) formación profesional

en la docencia, b) formación profesional y ética, c) formación profesional e identidad, y d) formación profesional y currículum.

Con base en esta categorización, se elaboró el estado del conocimiento de la investigación mexicana sobre formación profesional durante el periodo 2012-2021.

Reporte cuantitativo: condiciones y características de la producción

Uno de los elementos constitutivos de un estado del conocimiento es el análisis de condiciones que hacen posible la investigación y la publicación de los hallazgos. En efecto, no sólo se trata de analizar el contenido de los documentos seleccionados, sino también de considerar aquellos factores asociados que hacen posible la producción en el campo. De tal manera que se procedió a sistematizar, organizar y contabilizar las características generales de las 59 publicaciones seleccionadas.

Las producciones sobre formación profesional se clasificaron de acuerdo con el tipo de publicación, se observó que predominaban los artículos (23), le siguen en orden decreciente ponencias (11), tesis de maestría (nueve), capítulos de libro (ocho), tesis de doctorado (cuatro), libros de autor (tres) y, por último, un libro coordinado.

La distribución de los datos del año de edición muestra que en el periodo analizado la situación es irregular. Como se observa en la gráfica 1, hay un periodo de relativa estabilidad de 2013 a 2014. Después se abre un periodo de seis años con altibajos y no se recupera al nivel alcanzado en 2013.

Sobre el lugar de publicación, como en décadas anteriores, la mayoría de los trabajos aparecen en revistas o editoriales que se encuentran en la Ciudad de México (34); asimismo, hay algunos trabajos publicados en Puebla a través de alguna universidad (siete), en el Estado de México que son tesis de programas de posgrado ubicados en campos universitarios (tres), un par de trabajos en una revista de Jalisco, un trabajo en una revista con sede en Michoacán y los estudios restantes son ponencias de congresos en Guanajuato (tres), Chihuahua (tres), Guerrero (dos), San Luis Potosí (dos), Nuevo León (una) y Durango (una).

Gráfica 1
Año de publicación



En correspondencia con lo anterior, las casas editoriales o revistas en las que aparecieron las investigaciones sobre formación profesional quedaron de la siguiente manera: el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, a través de las memorias de sus congresos, publicó la mayoría de los trabajos (11), continua la UNAM con la publicación de las tesis de posgrado a través de su repositorio TESIUNAM (nueve), después hay libros que se publican en coediciones entre editoriales particulares y las IES; por ejemplo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Colegio de Puebla con Newton Edición y Tecnología Educativa (ocho), el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav) a través de su repositorio de tesis (cuatro), posteriormente los datos se dispersan entre revistas tales como *Perfiles Educativos* (siete), *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (tres), *Sinéctica* (uno), *Revista Apertura* (uno), *Universidades* (uno), *Acta Sociológica* (uno), *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (uno), entre otras (cinco). Conviene agregar que en la publicación de libros también participa la editorial Díaz de Santos (dos) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (uno).

En cuanto al soporte de las publicaciones, la mayoría se concentra en medios electrónicos (44) y en menor cantidad en medios impresos (15), vale decir que estos últimos son libros y capítulos de libros.

Con respecto a los autores de los textos, la mayoría se encuentra adscrito a una institución de educación superior pública (54); por ejemplo, la UNAM, la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autó-

noma de Puebla, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el DIE del Cinvestav, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En el sector privado se encuentran los menos (cuatro), se trata de la Universidad Iberoamericana y la Universidad La Salle. En este orden, uno de los autores señala ser independiente.

De acuerdo con lo anterior, los autores en su mayoría son académicos (profesores, profesores-investigadores) de alguna IES (32), o bien de escuelas normales (cuatro), algunos son tesistas de maestría y doctorado (16). Los menos son investigadores de centros o institutos de investigación (siete) y un autor señala que su adscripción es a la Secretaría de Educación Pública.

En este mismo rubro, el lugar de adscripción de los autores se ubica mayoritariamente en la Ciudad de México (28), Puebla (10), Estado de México (siete), Morelos (tres), Tamaulipas (dos), Baja California (dos), Jalisco (uno), Veracruz (uno), Oaxaca (uno), Tlaxcala (uno), Tabasco (uno), Hidalgo (uno) y Sinaloa (uno).

En cuanto al financiamiento de las investigaciones, la mayoría de los documentos no lo consigna (48), en algunos casos se señala financiamiento institucional (cinco) y en otros documentos financiamiento externo nacional (ocho), no se reportan investigaciones con financiamiento internacional. Se debe advertir que en algunos estudios indicaron que contaron con dos tipos de financiamiento.

Acerca de las principales condiciones de producción, en resumen: la mayor producción se dio a conocer a través de artículos, ponencias y tesis en versión electrónica, que aparecieron entre 2013 y 2015, y los documentos fueron publicados mayoritariamente en la Ciudad de México por editoriales de alguna IES. En línea con lo anterior, la mayor parte de los autores se encuentran adscritos al sector público, en IES de la Ciudad de México, lo cual confirma que persiste el centralismo tanto en los sujetos que hacen investigación como en los lugares de publicación. Respecto del financiamiento, pocos documentos indican sus fuentes, de las que lo hacen prevalece el financiamiento institucional o de alguna agencia externa nacional, que en este caso es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a través de becas de posgrado o fondos sectoriales.

Ahora bien, en cuanto a las características de las investigaciones, se encontró que atienden a la indagación de estudiantes (29) y docentes (20), con menor frecuencia se analizan los programas (12), egresados

(tres) y funcionarios (una), en la categoría de otros (ocho) aparecieron: ayudantes de profesor, formadores de docentes, asesor técnico pedagógico y médicos.

Respecto de los contextos estudiados, sobresale la escuela (40), posteriormente desciende drásticamente a estudios del sistema (cuatro), aula (tres), subsistema (dos), en la categoría de otros (ocho) se consideraron campo laboral, contexto comunitario, servicio social y espacios institucionales. Se identificaron algunos trabajos de investigación teórica o sin un referente particular, por lo que esta categoría no corresponde (seis).

Con respecto a los niveles educativos estudiados, el más tratado es la licenciatura (42), continúa en orden decreciente la maestría (cinco) y el doctorado (cinco), se reportó un trabajo realizado en un diplomado. En la categoría de no corresponde se sumaron estudios que abordaban, por ejemplo, el campo profesional de los egresados de distintas disciplinas o la formación docente de profesores en activo, así como los casos de trabajos generales (seis). Todos los trabajos se enfocan al estudio de la modalidad presencial (55), no se encontró ninguno de la modalidad abierta o a distancia y algunos trabajos fue difícil incorporarlos en esta categoría por ser generales (cuatro).

La formación profesional se investiga vinculada con temas adyacentes, se encontró que se asocia con mayor frecuencia con el estudio de los actores (30), el currículum (23) y las prácticas educativas (19). Algunos otros temas que se consideran son ética (14), identidad (10), política educativa (ocho), ciertos trabajos se dirigen a las aportaciones teóricas (cuatro) y en la categoría de otros se agruparon trabajos (10) que tocan una diversidad de cuestiones: justicia social, redes y producción transdisciplinar, desarrollo profesional, inserción laboral y mercado de trabajo.

Se observó que en el estudio de este campo intervienen diferentes disciplinas, algunos trabajos señalan que son inter o transdiciplinarios (14), las disciplinas que se conjuntan frecuentemente son la pedagogía y la sociología. Hay también estudios que tienen como base diciplinar la pedagogía (25), la psicología (siete), la sociología (nueve), en el rubro de otras (14) encontramos filosofía, ciencia política, ética de las profesiones y antropología.

Asimismo, se consideró relevante identificar las profesiones que atienden los estudios, al respecto la formación para docencia encabeza la lista con casi la mitad de los trabajos (24), se indaga tanto a escuelas

normales, como en IES y posgrados. También se considera a los pedagogos y profesionales en educación (ocho), a los psicólogos (seis), a los médicos y enfermeras (cinco), en la categoría de otros (12) se incluyen profesiones diversas como arquitectura, intervención educativa, gestión intercultural, ciencias de la comunicación y turismo. Algunos trabajos son de corte general; es decir, que no reportan una profesión específica en su análisis (cuatro).

El enfoque metodológico más utilizado es el cualitativo (36), luego el cuantitativo (13) y por último el enfoque mixto (tres). En cuanto a la perspectiva cualitativa, se mencionaron estudios con el uso de narrativas, enfoque autobiográfico, estudios de caso, etnografía y análisis del discurso, entre otros. Conviene precisar que, en función de lo anterior, las fuentes de información fueron principalmente el acceso al campo (46), documental (20) y estadística (tres), en algunas indagaciones se registraron dos fuentes de información. Para precisar, se reporta el uso de entrevistas (28), registro documental (22), cuestionarios (20), registro de observación (10) y en la categoría otros (16) se agrupan escala Likert, grupos focales, grupos de discusión, videos, autobiografías y redes semánticas.

Por último, las indagaciones consideradas se pueden clasificar de la siguiente manera: descriptivas (27), explicativas (11), exploratorias (11), interpretativas (10) y diagnósticas (dos).

Para finalizar, vale decir que, con fines de análisis, los trabajos se agruparon según afinidades temáticas en el vínculo con la formación profesional, las cuales quedaron distribuidas como se presenta en el cuadro 1 en el siguiente apartado se detallará cada una.

Cuadro 1
Categorías de análisis

Categorías de análisis	Documentos	Porcentaje
Formación profesional en la docencia	21	35.6
Formación profesional y ética	14	23.7
Formación profesional e identidad	10	16.9
Formación profesional y currículum	14	23.7
Total	59	100.0

Análisis cualitativo de la producción del periodo 2012-2021

Introducción

Si particularizamos la discusión en el contexto mexicano a partir de la revisión de los trabajos localizados para el campo de la formación profesional, es posible advertir que éste se asocia primordialmente con las respuestas que efectúa la educación superior para modificar, crear y desarrollar sus planes y programas de estudio, con el fin de preparar a los educandos en torno a una determinada disciplina con conocimientos y saberes especializados. En esta línea, Buenfil y Navarrete (2011), atinadamente, identifican cuatro dimensiones que condicionan el concepto de formación profesional. La primera dimensión es la económica, que privilegia aspectos de creación de profesionales como respuesta a las formas de producción de industrias y empresas, el mercado laboral y la división social del trabajo. La segunda es la política, cuyo estudio prioriza las modificaciones legales en las instituciones de educación superior para establecer programas de formación profesional en sintonía con el desarrollo de la producción, el desarrollo tecnológico, así como la investigación científica y humanística. La tercera es la histórica, que abarca la mirada revisionista sobre el origen, evolución y desarrollo de las profesiones acorde con contextos socioculturales particulares que modelan los diferentes programas de formación profesional. La cuarta y última dimensión es la curricular, cuya óptica privilegia el entendimiento de la organización y modificación de los programas de formación profesional de las diferentes IES, donde los perfiles profesionales, los enfoques pedagógicos, las estrategias de aprendizaje y evaluación dirigidas al estudiantado son el núcleo esencial para la preparación de profesionales acordes con la sociedad contemporánea.

Quinceno (2002) ofrece una propuesta conceptual para el tratamiento de la formación profesional que, sin duda, abarca las cuatro dimensiones antes enunciadas. Para este autor, dicho concepto se compone de tres elementos:

a) La formación profesional y su relación con el trabajo, la productividad y la institución formadora, puesto que las formas de producción

y organización de empresas e industrias, así como las estructuras ocupacionales, son aspectos que las IES consideran para el diseño de sus programas de preparación profesional.

b) La formación profesional y la disciplina. Sobre esta relación, Barrón (2016) advierte que "la formación profesional comprende un conjunto de procesos sociales de preparación del sujeto con fines precisos para un posterior desempeño que está basada en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo de saber, ciencia, quehacer o disciplina" (p. 198).

c) La formación profesional y la ética. En el entendido de que la creación de profesionales conduce a la reflexión y valoración del ejercicio profesional en la confrontación con problemas y dilemas, a los que se tienen que dar respuesta.

Con la revisión de estos elementos, se observa que el concepto de formación profesional queda acotado a las instituciones de educación superior, ya que la actividad sustancial se da en la puesta en marcha de planes y programas de estudios, organizados en cursos, talleres, seminarios y prácticas en las que interactúan estudiantes y profesores, con lo que se incorpora otro ingrediente al concepto de formación profesional: los sujetos en formación y los sujetos que preparan a los futuros profesionales; por lo que se reconoce que la formación profesional de ninguna manera es una instrucción mecánica y lineal para producir un determinado profesional. Al contrario, esta formación se compone por sujetos sociales con adscripciones culturales particulares, cuyas relaciones de preparación profesional están permeadas por sus intereses, representaciones, identidades y creencias, que los llevan a conducirse de diversas formas en su trayecto por dicha preparación (Ramírez y Ramírez, 2019).

Sin embargo, es complejo que las IES atiendan de manera rápida tales requerimientos, ya que, como se ha observado, la formación profesional no sólo responde al mudo del trabajo, la productividad de las empresas y el mercado de los consumidores de productos (Barrón, 2013); además de formar profesionales, las IES promueven la cultura y desarrollan investigación, lo que lleva a que su organización jurídica, organizacional y cultural posea una dinámica que no necesariamente tiene el ritmo de las

formas de producción y de los patrones de los consumidores de productos y servicios.

De acuerdo con Barrón (2016), en la educación superior mexicana el movimiento de competencias profesionales dio paso al establecimiento de reformas curriculares, principalmente en las universidades, para integrar tanto el enfoque de flexibilidad curricular como el desarrollo de habilidades profesionales. De tal suerte que en la década de 2010 diferentes programas de formación profesional transformaron sus planes y programas de estudio. De esta manera, se constata que la flexibilidad y las competencias profesionales son dos elementos que condicionan la comprensión del concepto de formación profesional. No se puede perder de vista que la ética y la identidad son dos objetos que se han fusionado con la profesión y en la actualidad serán aspectos analíticos que pueden consolidarse como dimensiones explicativas de la formación profesional.

Como se ha observado en esta breve revisión, está altamente influida por procesos exteriores a las IES. Es decir, los cambios en la organización de la producción, el mercado del empleo y la modificación en los puestos de trabajo son una suerte de agentes que fungen como condicionantes del acontecer de la preparación de profesionales. Un ejemplo es lo que sucedió después de la Segunda Guerra Mundial. En esos momentos, la tendencia hegemónica de la formación profesional fue el capital humano como fuerza de trabajo para crear profesionales que ocuparan puestos específicos y elevaran la productividad de las naciones. Por consecuencia, en países como México, se dio la apertura de instituciones de educación superior, principalmente con la oferta de profesiones liberales e ingenierías (Barrón, 2013). Para 1970, el modelo de capital humano estaba agotado y comenzó la construcción de otra propuesta para preparar profesionales.

A partir de 1990, se originó una transformación en la formación profesional, lo que generó el movimiento de competencias profesionales. En esa década se dio paso de la producción en serie a la producción flexible, en la que, gracias a los avances tecnológicos, las industrias y empresas comenzaron a ofrecer productos pertinentes a las demandas especializadas de sus consumidores, lo que provocó la necesidad de determinados perfiles profesionales.

Para efecto de la descripción y análisis de la producción del decenio considerado en este estado del conocimiento, se identifican los siguien-

tes aspectos en cada una de las categorías: los objetos de estudio y problemáticas abordadas; los sujetos prioritariamente tratados; perspectivas disciplinarias; orientaciones teóricas; enfoques, tipos de estudio e instrumentos de investigación; algunos hallazgos y el balance.

Formación profesional en la docencia

Los 20 trabajos que conforman esta categoría se distinguen por atender la preparación de maestros de educación básica, media superior, superior y posgrado, en el entendido de que la enseñanza es una actividad profesional. En este sentido, es conveniente advertir que, en distintos momentos y contextos, la docencia ha sido considerada un oficio, una actividad, una semiprofesión o profesión genérica (Etzioni, 1969; Imbernón, 2010, Fernández, 2001), en la que cualquier persona con un entrenamiento básico en enseñanza puede realizar la tarea de maestro (Cabello, 2012; Espinosa, 2014). En oposición a esta postura, las investigaciones de esta categoría parten del principio de que la docencia es una profesión que requiere conocimientos especializados que son impartidos en instituciones de educación superior y cuyo ejercicio se despliega con autonomía y en consideración al contexto sociocultural de los alumnos y la escuela (García et al., 2020; García, S., 2013; Reyes y Fortoul, 2013; Solano, 2018). Por tal razón, los docentes requieren de una formación profesional continua que responda a sus intereses y necesidades de enseñanza. En la formación profesional de los maestros, intervienen la institución que los prepara, los profesores, los compañeros y, particularmente, las condiciones socioculturales y subjetivas de quienes se adscriben a la profesión (Chapa y Flores, 2015).

Sobre la base de que la docencia es una profesión, las investigaciones que se agrupan en esta categoría tienen como objeto de estudio la formación inicial de los maestros de educación básica en escuelas normales y en las unidades de la UPN (Chapa y Flores, 2015; García, L., 2013), así como la formación continua de docentes de educación básica, media superior, superior y posgrado (García et al. 2020; Solano, 2018, Atilano, 2015; Padilla y Serna, 2012). Con diferentes ángulos, los trabajos atienden la formación profesional, en la que se privilegia el análisis de la metodología y didáctica para la investigación de la enseñanza, los conteni-

dos lingüísticos en la formación de los estudiantes normalistas (Galván, Ibarra y Guerrero, 2019), el papel de la escritura académica en la preparación de docentes principiantes (Mercado y Espinoza, 2013), los portafolios docentes como modalidad de graduación, las trayectorias académicas de los formadores de profesores en la configuración de la preparación profesional de sus alumnos (Atilano, 2015), la asesoría como recurso de formación continua y las comunidades de práctica como posibilitadoras de formación continua (Padilla, 2017).

En este repertorio de problemáticas de investigación acerca de la formación profesional de la docencia, los sujetos prioritariamente analizados son dos. Los primeros, estudiantes que cursan la preparación para ser docentes, como ya se mencionó en escuelas normales y la UPN. Principalmente los trabajos se interesan en atender las prácticas formativas de estos sujetos en sus estancias en escuelas primarias, en la elaboración de los trabajos escritos y en el desarrollo de portafolios de evidencias como modalidad de titulación. Los segundos sujetos mayormente analizados son los maestros, bajo tres vertientes: profesores que forman a maestros (Mercado, 2013), docentes de educación media superior (Solano, 2018), superior y posgrado (Padilla y Serna, 2012), así como maestros de educación básica. Además, dos trabajos atendieron a sujetos de la docencia poco visibilizados en lo que concierne a su formación profesional: los asesores técnico pedagógicos (Morales y Reyes, 2019) y los directores de escuelas secundarias (Osorio, 2016). Con respecto a los sujetos, se problematiza en torno a sus trayectorias académicas y profesionales que influyen en la formación de sus estudiantes, el estado de la formación continua que reciben y las alternativas en su proceso de profesionalización en la enseñanza. El marco contextual en el que se despliegan dichas problemáticas y sujetos son las instituciones de educación superior y los programas específicos de preparación profesional.

La perspectiva disciplinaria que privilegian las investigaciones de esta categoría para tratar la formación profesional es la pedagogía. Posiblemente esto se debe a que la formación ha sido un problema conceptual y teórico ampliamente discutido por esta disciplina, en el entendido de que el enriquecimiento cultural, social y valoral es el propósito de distintas teorías pedagógicas. En menor medida, los trabajos analizados refieren a una perspectiva psicológica de la formación, especialmente con el con-

cepto de aprendizaje como un proceso cognitivo, en el que las condiciones socioculturales del alumno nutren la preparación en una disciplina.

El fundamento teórico de los trabajos analizados puede agruparse en tres núcleos. El primero refiere a un cuerpo de teorías cuya naturaleza estriba en considerar a la docencia como una profesión reflexiva (Schön, 1998), en el que el maestro establece una crítica a la actividad de enseñanza que desarrolla, lo que le permite mejorar su práctica docente; asimismo, teorías que reconocen que la formación docente se constituye a través de ciclos profesionales a los que se denomina trayectorias (Huberman, 1990), además de propuestas teóricas que consideran a la docencia como una profesión crítica y liberadora (Freire, 2010). El segundo grupo de teorías en las que se apoyan los trabajos se distingue por establecer dispositivos conceptuales para propuestas de formación centradas en el aprendizaje, las comunidades de práctica y las competencias profesionales (Perrenoud, 2007). El tercer núcleo de teorías responde a dispositivos para comprender problemáticas específicas como metodología y didáctica de la investigación en la docencia, el reconocimiento del contexto sociolingüístico para enriquecer los contenidos de docencia en educación básica y la escritura académica en la formación inicial docente (García, L., 2013).

Dado que los objetos de estudio de las investigaciones revisadas se vinculan con la formación profesional como un proceso subjetivo, y en consideración al entorno sociocultural de los estudiantes y maestros, el enfoque metodológico que se privilegia es el cualitativo. En el entendido de que la realidad es una construcción social del sujeto, los estudios revisados recurren a métodos como el etnográfico (Rodríguez, 2015), biográfico (Mercado y Espinosa, 2013) y fenomenológico (Chapa y Flores, 2015) que tienen como telón de fondo los escenarios donde se desarrolla la formación profesional, particularmente en escuelas normales y unidades de la UPN. La mayor parte de las investigaciones realizan trabajo de campo, en el que emplean instrumentos de obtención de información como la entrevista a profundidad, la observación participante, los relatos de vida y el cuestionario. Algunos estudios realizan la triangulación de datos empíricos a través de revisiones documentales de planes y programas de formación profesional (Espinosa, 2014). Merece especial atención un estudio cuyo apoyo fue la grabación de clases de ciencia en

educación primaria, para que posteriormente los maestros analizaran su práctica y establecieran mejoras a ésta (Padilla, 2017).

Con la revisión de las investigaciones que se agrupan en esta categoría, se observa que la formación inicial y continua de los docentes es un objeto de relevancia en el campo de la investigación educativa mexicana. Uno de los rasgos que vale destacar es el empleo del enfoque cualitativo para comprender los procesos de formación profesional de los maestros. Asimismo, los estudios exploran la preparación profesional que siguen los docentes, la formación continua de los profesores de educación media superior y superior, así como sus repercusiones. Con esto se abre la indagación de la formación en enseñanza de los profesores de esos niveles de estudio. De igual manera, se advierte que los objetos de estudio analizados precisan problemáticas en la profesión docente como la escritura académica, la enseñanza de la metodología y didáctica en investigación, así como la incorporación de contenidos multiculturales en los programas de formación.

También se ubicaron los desafíos que enfrentan los estudiosos de la formación profesional docente, entre los que destaca profundizar con respecto a lo que sucede en el ámbito de los profesores de educación media superior y superior. Otro reto es indagar la formación inicial docente que se ofrece en las unidades de la UPN. Respecto de la formación profesional continua de los profesores de educación media superior y superior, los investigadores tienen el desafío de constituir un objeto de estudio que adquiera mayor visibilidad en el campo de la formación profesional.

Formación profesional y ética

En esta categoría, se agrupan 14 trabajos referidos al vínculo de la formación profesional con la ética. En la sociedad contemporánea, la formación profesional tiene el imperativo de incluir aspectos relacionados con la dimensión ética. En las sociedades que aspiran y transitan a la democracia, el respeto a los derechos y el ejercicio pleno de la ciudadanía, se reconoce la necesidad de que las instituciones de educación superior proporcionen a sus estudiantes elementos teórico-prácticos asociados con la ética general y, en particular, con aquella que pertenece al ejercicio de

las diferentes profesiones. En nuestro país, esta incorporación en el currículum —implícita o explícita— se ha dado de manera lenta y gradual y se puede afirmar que aún resta mucho por hacer. En este escenario, los investigadores educativos han encontrado un nicho relevante, por lo que se ha convertido en un objeto de investigación en los últimos 30 años. Los estados del conocimiento elaborados por el COMIE permiten reconocer que en los últimos años del siglo XX la producción académica se orientó a plasmar las reflexiones y discusiones teórico filosóficas para dar sustento a propuestas educativas. También muestran que en la primera década del siglo XXI los estudios sobre formación y ética se orientaron a explorar, diagnosticar e incluso medir la presencia de los valores y principios orientados a la ciudadanía, la democracia, la justicia y la paz en las prácticas escolares y los procesos formativos (Ornelas y Moreno, 2013). En particular, Ducoing y Esteva (2013) señalaron el interés incipiente por estudiar la formación profesional vinculada con los valores.

Para el periodo que nos ocupa, el análisis de la dimensión ética en la formación profesional continúa vigente; es decir, que prevalece el interés por estudiar diversos aspectos vinculados con la enseñanza, aprendizaje, promoción, aplicación e incorporación de los principios y valores —tanto generales como específicos— necesarios para el ejercicio de diferentes profesiones. Los trabajos aquí analizados coinciden en que aún en la actualidad la dimensión ética tiene una presencia menor en los planes de estudio, sostienen que ésta es una carencia, ya que una formación universitaria en todas las áreas no sólo debe centrarse en los conocimientos propios de la disciplina o profesión, sino que debe incluir un sentido social y humano que guíe su actuar para la construcción de una mejor sociedad. Se insiste en la necesidad de que en los planes de estudio se incorpore una dimensión que enfatice en los valores universales, pero también aquellos que emanan de cada profesión como una forma de cambiar las actitudes con las que se realiza la práctica.

En términos generales, los estudios analizan cómo los sujetos en formación enfrentan o se posicionan de cara a conductas que trasgreden los códigos profesionales o los valores propios de la profesión, exploran las opiniones y perspectivas respecto a lo que se considera un buen profesional, examinan formas colaborativas de preguntarse y dar respuesta a interrogantes éticas en campos disciplinarios específicos, indagan acerca

del conocimiento de los actores en cuanto a los principios de las profesiones e inquieren sobre su escala de los valores.

Los referentes teóricos remiten siempre a la ética de las profesiones; por un lado, algunos autores recuperan sus cuatro principios fundamentales: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia (Hirsch y Torres, 2013); por otro, están orientados a la discusión acerca de la pertinencia del enfoque que debe adoptarse, en tanto la ética prescriptiva es necesaria, pero tiene limitaciones, por lo que se propone un enfoque de ética aplicada con orientación crítica que permita análisis más complejos de situaciones reales. Lo anterior pretende, finalmente, que *los profesionales hagan bien su trabajo en beneficio de los demás* a partir de los lineamientos éticos específicos de cada profesión (Barragán, 2014). En el campo, es frecuente encontrar referencias a autores como Cortina (2000), Hortal (2002) y Hirsch (2009; 2011). Asimismo, se discute desde el ámbito pedagógico curricular acerca de la transversalidad o inclusión explícita de asignaturas sobre ética en los planes de estudio y se concluye que ambas opciones son necesarias, pero todavía no tienen un lugar relevante en la educación superior (Díaz Barriga, Pérez y Lara, 2016).

Las opciones metodológicas están divididas entre cuantitativas y cualitativas. En la primera, prevalecen los estudios descriptivos, algunos de éstos se concretan en reporte de porcentajes obtenidos en las encuestas. Esto guarda relación con el uso de un cuestionario escala, que fue propuesto por un proyecto interuniversitario de largo alcance (Hirsch, 2009), el cual se usó en varias de las indagaciones que aquí se reportan. Los estudios que emplean la perspectiva cualitativa tienen como recursos para el acopio de material empírico la narrativa de incidentes críticos, entrevista, cuestionario de preguntas abiertas, diario de campo, ejercicios sobre dilemas y conductas éticas cuestionables.

La profesión más estudiada es la docencia universitaria en carreras como Pedagogía y Educación. Se hallaron dos estudios que consideran a profesores de programas de diferentes áreas de conocimiento tales como ingenierías, humanidades, ciencias sociales, ciencias biológicas, informática y sistemas (Bárcenas y López, 2014). También se encontraron trabajos referentes a los estudiantes de carreras de Psicología, Trabajo Social, Medicina, Comunicación y Periodismo. Las investigaciones se realizan por lo común en el nivel licenciatura; no obstante, un documento refiere a un diplomado (Pérez, 2013); otro a una licenciatura, especia-

lidad y maestría (Hirsch y Torres, 2013), uno a maestría (Águila, Croda e Iturbide, 2014) y dos a doctorado (López, 2014; Ceja, 2014).

Los hallazgos del periodo analizado permiten conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, los rasgos de un buen profesional según su carrera, conocimiento o falta de dominio de principios y valores profesionales establecidos, su opinión frente a dilemas y conductas no éticas, éticamente cuestionables o inaceptables. Los resultados también muestran ciertos incidentes críticos que se enfrentan en ambientes de práctica.

Merece atención especial el trabajo teórico de Yurén (2013, p. 1), en el que sostiene algunas razones para insistir en la ética profesional que tendría que abonar en la constitución del profesional como sujeto práxico; es decir, como un sujeto con agencia, capaz de transformar representaciones, prácticas y estructuras sociales, teniendo como horizonte la dignificación de la vida. En esta misma línea, es de reconocer la aportación teórica de López (2013), quien propone que los principios de la ética profesional deben enlazarse con la idea de religación; esto es, en vínculo con los otros, pensando en la buena vida humana. Conviene decir que este trabajo es preámbulo y base de una investigación con referente empírico que realizó posteriormente en coautoría (López, Cruz y Sánchez, 2019).

Importa referirse a la trayectoria y trabajo de Ana Hirsch como líder de investigación en este campo, ya que, a partir de su propuesta de diseño metodológico, en particular un cuestionario de escala, se han producido diversas tesis, ponencias, artículos y capítulos de libro. Ejemplo de esto es el libro coordinado por López y Gaeta (2014), que reúne varios capítulos en torno a la formación profesional y la ética basados en el cuestionario diseñado por la investigadora. En esta publicación, se evidencia la participación de investigadores noveles lidereados por académicos consolidados. Además, resalta la participación de Hirsch y Torres (2013) en un suplemento especial de la revista *Perfiles Educativos* dedicado a la ética profesional. Esta presencia y liderazgo de la investigadora del IISUE se plasma también en el libro *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (Hirsch y Pérez, 2019), en el que se reúnen varios trabajos, nacionales y de otros países, sobre este campo y cuyos autores constituyen una red académica bien afianzada. En este sentido, es deseable que los grupos continúen, se multipliquen, se fortalezcan y expandan para que en el siguiente decenio se pueda dar conti-

nuidad a la producción, incluyendo libros de autoría que en este periodo no se registraron.

Formación profesional e identidad

En esta categoría, se incluyen 10 trabajos de investigación sobre la relación entre formación profesional e identidad. Cabe mencionar que dicha categoría había sido reportada en los estados del conocimiento del COMIE publicados previamente: en el periodo de 1992-2002 se revisaron exclusivamente documentos sobre la identidad de los profesores de educación básica y normal (Jiménez, 2003). Para la primera década del siglo XXI, Ducoing y Esteva (2013) hicieron un análisis específico de la formación profesional e identidad. Navarrete (2013) también hizo un análisis más amplio, en el que se incluyeron investigaciones acerca de procesos de formación en general; es decir, de las diversas carreras universitarias, además de la formación permanente.

En el recuento del decencio que aquí se reporta, 2012-2021, se incluyen los documentos que refieren a la configuración de la identidad durante el trayecto de la formación profesional. En términos generales, se considera como un proceso de construcción, adhesión, interiorización y desarrollo de los talentos, valores, conocimientos, actitudes y habilidades propios de la profesión que se estudia o se ejerce. Asimismo, se considera que, además de los espacios meramente escolares, la identidad se desarrolla en la práctica en relación directa con el contexto, *es conocer en y ser parte de una comunidad*, con lo que se resalta la relevancia del ejercicio práctico de la profesión en escenarios reales, lo que permite afiliarse a un rol profesional e incorporarlo a la identidad personal (De Diego, 2015).

En las investigaciones de esta relación compleja, los autores se formulan preguntas; por ejemplo, ¿cómo construyen la identidad profesional los sujetos que se encuentran en un proceso de formación? ¿Cuáles son los referentes principales en los procesos identitarios durante los estudios universitarios? ¿Cómo los espacios curriculares de práctica profesional abonan al sentido de pertenencia? ¿Cómo impactan escenarios de violencia en la escuela en la conformación de la identidad profesional? ¿A qué procesos se enfrentan los profesionales de carreras de reciente creación y con formación polivalente?, entre otras.

Llama la atención que psicólogos analizan, por lo regular, a los estudiantes de psicología. Por su parte, los pedagogos estudian la identidad docente, así como la del pedagogo. En este rubro, destacan tres trabajos por sus particularidades: uno sobre la identidad de estudiantes de carreras del área de ciencias sociales, que fungen también como ayudantes de profesor, por lo que hay un proceso dual de formación de identidad (Paredes, 2019); otro que aborda la identidad de los profesores de lengua inglesa (Trejo y Mora, 2014), y uno más de profesores de medicina que construyen parte de su identidad profesional a partir de sus concepciones de la pedagogía y la medicina. En otro tenor, se contabilizó un documento en el que se indaga acerca de la identidad profesional de los egresados de la carrera de Intervención Educativa, lo cual resulta novedoso al ser de reciente creación (Quiroz, 2014).

Los recursos teóricos para comprender los procesos identitarios en relación con la formación profesional se centran en construir la categoría de identidad, privan las perspectivas socioculturales en las que se define como un proceso de apropiación cultural, o bien como un proceso de socialización que comienza en las instituciones de educación superior, en el que se incorporan normas, códigos, creencias y prácticas propios de un sector profesional, incluso en términos más generales se entiende como la forma en que los actores viven y aprecian su labor (Vives y Hamui, 2019).

La perspectiva metodológica de los estudios aquí reportados es predominantemente cualitativa. Se trata de estudios de campo que en su conjunto tienen en el centro a estudiantes, egresados y, en algunos casos, docentes de licenciatura. Conviene resaltar que, al tratarse de una dimensión subjetiva de la formación profesional, la mayoría de las investigaciones se realizan con grupos muy pequeños de dos, seis, 10, 12 y hasta 28 informantes. Para acercarse a los procesos identitarios, se utilizan técnicas de acopio tales como relatos de vida, narrativa autobiográfica, entrevista semiestructurada y observación participante.

Los hallazgos del decenio remiten a comprender que la "profesionalización temprana" a través de comunidades de práctica favorece el reconocimiento de los roles y la formación de la identidad profesional del estudiante de psicología; a observar la relación directa entre el contexto institucional y la formación de la identidad en los profesores (Salazar, 2013); a vislumbrar cómo los ayudantes de profesor van moldeando su

identidad profesional teniendo como una de sus principales referencias a los profesores titulares; cómo una identidad basada en una concepción científica de la medicina y el orgullo por impartir conocimiento científico orienta prácticas pedagógicas tradicionales en los profesores de medicina; cómo, por el contrario, una identidad basada en la concepción de la medicina que oscila entre ciencia y arte permite mayor flexibilidad en el ejercicio de la docencia, y cómo los interventores educativos presentan dificultades para construir su identidad profesional.

Mención aparte merece el texto de Navarrete (2013), que desde el análisis político del discurso reporta un estudio teórico en el que analiza el papel de la universidad como formadora de profesionales y por lo tanto posibilitadora de identidades. En éste, hace un breve recuento de investigaciones sobre el particular, que sería un adelanto del estado del conocimiento del COMIE de la primera década del siglo XXI.

Después de la revisión anterior, es posible señalar que la investigación educativa tiene tareas pendientes por realizar en lo relativo a la formación profesional y su vínculo con la identidad. En principio, los trabajos son escasos, aun cuando en la actualidad se reconoce que la preparación integral para el ejercicio pleno de una profesión pasa necesariamente por la adquisición e incorporación de conocimientos, códigos, prácticas y valores que conforman la identidad profesional.

Continúan pendientes estudios de las múltiples carreras del amplio espectro que se ofrece en las IES de nuestro país, así también es relevante que se considere el nivel técnico profesional, del cual no se contabilizó ningún documento. Se observa que los investigadores acuden a espacios cercanos o familiares para hacer sus indagaciones, esto se entiende por las posibilidades de acceso al campo; no obstante, se produce una especie de endogamia en la que se estudian solamente universos próximos, dejando de lado una amplia gama de espacios educativos.

Formación profesional y currículum

En esta categoría, se agrupan 14 trabajos, en los cuales es posible identificar el estudio de múltiples aristas en torno a la formación profesional. En el estado del conocimiento anterior (2002-2011) se resaltaba que el vínculo entre formación y profesión remite a una articulación entre la

universidad y la sociedad y, en este marco, se replanteaba la función social de las universidades frente a las demandas del sector empresarial, industrial y en general de todo el sector productivo, aspectos importantes a tomar en cuenta en los procesos relativos a la configuración de perfiles profesionales y el desarrollo o adecuación de las propuestas curriculares vinculadas con la formación de profesionales en todos los campos del conocimiento (Ducoing y Fortoul, 2013). A partir de la revisión localizada en el periodo que considera este estado del conocimiento (2012-2021), podemos señalar que se sigue planteando como una preocupación importante el vínculo entre la formación profesional, las dinámicas de las transformaciones globales y mundiales y su impacto en las propuestas de formación profesional de las instituciones de educación superior. En este marco, es posible identificar ciertas novedades en las temáticas abordadas, relativas, por ejemplo, a la construcción de una orientación transdisciplinaria en la formación en el posgrado vinculada con la formación y consolidación de redes académicas y de investigación (Gutiérrez, 2016), o lo referente al vínculo entre diferentes propuestas de formación profesional y su conexión con la política educativa nacional y las exigencias de organismos internacionales (Barrón, 2013), así como trabajos que describen las particularidades de las prácticas de estudiantes en un laboratorio o en un centro comunitario para resaltar la configuración del campo profesional del psicólogo (De Diego, 2018), además de otros aspectos.

Entre las particularidades de las investigaciones que aquí se reportan, se resaltan algunos aspectos: las multiplicidad de propuestas curriculares y de formas distintas de organización de los planes de estudio para la consecución de objetivos institucionales en la formación profesional, la descripción de las experiencias y vínculos de los actores acerca de su formación profesional, los significados de la formación doctoral profesional en el marco de los procesos de evaluación de los programas de posgrado del Conacyt, así como la descripción y valoración de experiencias relativas a las expectativas de los estudiantes acerca del servicio social y su impacto en sus prácticas profesionales. En este sentido, se consideró pertinente agrupar estos trabajos en la categoría Formación profesional y currículum, en el entendido de que este término alude no sólo a las intenciones plasmadas en planes y programas, sino también a las prácticas que se generan a propósito de éstos, así como a las expectativas, opiniones y significados que construyen los actores en torno a su

profesión y de sus procesos en las instituciones formadoras. Por supuesto que se reconoce la complejidad del término, pero si se acota resulta útil para los fines de este estudio.

En el periodo analizado, se encontraron estudios en los que se analizan programas de formación específicos, en los cuales se describe su desarrollo institucional, parte de su historia y su orientación curricular. Es interesante conocer programas de doctorado transdisciplinarios en los que se hace efectiva la articulación de redes académicas para la formación de los investigadores (Gutiérrez, 2016). Asimismo, es relevante acercarse a la historia de un programa diseñado para formar profesionales de la pedagogía, observar sus alcances, la organización de sus planes de estudio y sus vínculos con la educación normal (Navarrete, 2018).

Por otro lado, se ubicaron investigaciones que reportan procesos y experiencias formativas en diferentes campos disciplinarios. Uno de los trabajos da cuenta de los problemas que enfrentan en su formación los estudiantes de la carrera de Arquitectura, resalta que para incorporarse plenamente a ésta se necesita tener convencimiento vocacional, encontrar apoyo en los compañeros, así como correspondencia entre los aprendizajes y el campo laboral (Lagos, 2016); otro estudio comparte las experiencias de egresados de la carrera Intervención Educativa, en el que se resalta que el trabajo en redes de apoyo es crucial para sostenerse en esta licenciatura y después para colocarse en el mundo laboral (Hernández, 2015).

Desde otra perspectiva, se pone atención en la opinión de los alumnos acerca de los planes de estudio y sobre el impacto en su formación de los saberes prácticos adquiridos en estancias de aprendizaje que los vinculan con la sociedad (Martínez, 2014); en esta línea, se analiza la relevancia que tiene para los estudiantes de psicología el ejercicio práctico de la profesión guiado por colegas expertos en espacios reales como el laboratorio y los centros comunitarios (de Diego, 2018). Se exploran las percepciones respecto a la educación continua en el terreno de la profesión médica (Fernández, 2017) y, asimismo, se abordan expectativas de formación profesional vinculadas con los programas de servicio social de pasantes de la licenciatura en Enfermería y Obstetricia (González, 2012). Se estudian también los significados que construyen en la universidad profesores y alumnos acerca de la formación profesional del psicólogo (Del Bosque, 2016); incluso se analiza el significado del psicoanálisis y su

influencia en los procesos de formación de los psicólogos en la universidad (Pantoja, 2013). En el nivel de posgrado, se atiende el significado que adquiere para los estudiantes y los docentes la formación doctoral profesional de un programa con el reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad/Conacyt (Patiño y Manzano, 2017).

La mayoría de las indagaciones refiere a profesores, alumnos y egresados. Las perspectivas disciplinarias incluyen a la pedagogía y la psicología. Con respecto a las orientaciones teóricas y conceptuales, resalta lo referente a la producción transdisciplinaria del conocimiento y la formación de redes; perspectivas socioculturales que analizan el impacto de la formación en los posgrados y sus vínculos con las economías y los intereses del mercado, así como visiones sociológicas, como la funcionalista y la teoría del conflicto, a partir de las cuales se propone interpretar de manera global el lugar que ocupan las profesiones en el marco de la división social del trabajo. Con respecto a los procesos de formación profesional, se recurre a autores como Honoré y Ferry. Desde la teoría fundamentada, se incluye un acercamiento respecto al perfil de los gestores interculturales y sus vínculos con los saberes comunitarios, de forma paralela se plantea la pertinencia de generar una teoría que emerja de los datos para estudiar las prácticas.

En cuanto a las precisiones metodológicas, todos los trabajos remiten a enfoques cualitativos que incluyen grupos focales y de discusión, entrevistas individuales a diferentes actores educativos (estudiantes, profesores, directivos), cuestionarios, revisiones y análisis documental, estudios con enfoque etnográfico que se complementan con entrevistas individuales y grupales, guías y registro de observaciones, narrativas, ejercicio de redes semánticas, análisis político de discurso y estudios de caso.

Hay dos estudios que por su particularidad merecen mención aparte. El primero es un estado del conocimiento sobre la formación profesional turística, en el que se resalta el enfoque social de pertenencia en educación superior (UNESCO, 1998), con la finalidad de destacar el vínculo universidad-sociedad y evidenciar las tensiones entre la formación de profesionales en turismo y el mundo del trabajo (González, Tamayo y Vargas, 2019). El otro es un texto que es resultado de una investigación de largo alcance, en el cual se estudia la formación profesional desde una perspectiva amplia, se alude a sus dimensiones económicas, políticas, históricas, institucionales y curriculares, además de reflexionar críticamente acerca

de la influencia y presión que ejercen las políticas nacionales e internacionales sobre las instituciones de educación superior en cuanto a las exigencias que vienen del mundo del trabajo (Barrón, 2013).

A partir de esta caracterización, es posible identificar la multiplicidad de objetos de estudio y problemáticas; no obstante, se pueden resaltar algunas preocupaciones compartidas; por ejemplo, la necesidad de diseñar o ajustar propuestas curriculares acordes con las nuevas orientaciones profesionales requeridas por los espacios laborales; la urgencia por establecer orientaciones profesionales que atiendan las demandas del nuevo orden mundial y las modernas formas de organización del trabajo; la necesidad de que las instituciones de educación superior diseñen perfiles profesionales según los procesos de mundialización, desarrollo tecnológico y transformaciones permanentes en el ámbito de la producción y los servicios. De forma específica en el ámbito de los posgrados, se plantea una visión crítica en cuanto a los perfiles, las propuestas curriculares y objetivos respecto a los vínculos con las economías y los intereses del mercado. Las diferentes orientaciones profesionales identificadas en estos trabajos proporcionan información acerca de las particularidades contextuales de diferentes universidades (interculturales, públicas y privadas, experiencias de educación continua, entre otras), las cuales posibilitan acercamientos más precisos sobre experiencias, prácticas y dinámicas institucionales.

Consideraciones finales

Elaborar un balance y valoración acerca del campo Formación profesional en el periodo 2012-2021 nos permite identificar algunas líneas de discusión y perspectivas de investigación. Como se planteó en la introducción, este capítulo se centró en la producción localizada en diferentes bases de datos y fuentes de información y, si bien se estableció por parte del equipo coordinador de este estado del conocimiento un esquema global para ser atendido por los diferentes campos que lo conforman, el equipo responsable del campo Formación profesional ejercimos cierta autonomía intelectual para definir una ruta metodológica, así como el desarrollo de categorías de análisis, aspectos que no estuvieron exentos

de contingencias menores, las cuales fue posible superar por el compromiso en común en el desarrollo y la toma de decisiones.

El procedimiento metodológico se conformó por cuatro etapas: la primera da cuenta de la acotación conceptual de la formación profesional, la segunda consistió en determinar el tipo de materiales a recopilar (libros, capítulos de libro, artículos de revista, tesis de posgrado y ponencias del COMIE); la tercera abarcó la localización de las producciones en la base de datos elegida y la cuarta comprendió la sistematización y análisis del corpus. Este proceso permitió identificar cuatro categorías: Formación profesional en la docencia, Formación profesional y ética, Formación profesional e identidad y Formación profesional y currículum.

Como se mencionó, la elaboración del presente estado del conocimiento se desarrolló con base en la propuesta de la revisión sistemática de la literatura, que estableció criterios de inclusión y de exclusión para seleccionar los estudios sobre formación profesional. Con la aplicación de éstos, se dejaron fuera 29 trabajos que no cumplían con los criterios establecidos; sin embargo, es conveniente mencionar determinados aspectos de éstos, puesto que ofrecen elementos de cómo es tratada la formación profesional por algunos académicos en México. Una de sus principales distinciones es que los textos (artículos, capítulos de libro y ponencias) son reflexiones y ensayos generales acerca de la formación profesional con un fundamento teórico poco consistente, otros trabajos son descripciones de experiencias de formación, así como diagnósticos institucionales, y alguna propuesta de evaluación o intervención, también se encontraron un par de reseñas de libros destacados referentes a la temática. En este sentido, se advierte que, si bien la indagación de la formación profesional ha tenido un avance en el último decenio con el desarrollo de investigaciones educativas, persisten trabajos que continúan con la narración de experiencias de formación o revisiones conceptuales generales del término.

Particularmente se encontró que algunos de los textos excluidos no contaban con referente empírico, ya sea con trabajo de campo en algún escenario de formación profesional o un corpus de documentos, o un análisis teórico riguroso. Asimismo, es conveniente mencionar que algunos autores de los trabajos tienen adscripción institucional como docentes, de tal suerte que ofrecen reflexiones acerca del contacto que tienen con alguna experiencia laboral o de formación. Además, ciertos

textos se descartaron porque mencionaban en el título que atendían a la formación profesional, pero con la revisión detallada se encontró que había una confusión entre entrenamiento de habilidades o impartición de tutoría con una mirada técnica-instrumental. Así, una debilidad es que continúa un tratamiento teórico superficial sobre formación profesional. De manera paralela, se identificó también un trabajo académico continuo mediante la organización de eventos en los cuales es posible difundir temas y preocupaciones relativas a este campo en el COMIE (congresos nacionales). Por su parte, las tesis de posgrado evidencian tópicos particulares que, además de resaltar debates y perspectivas de investigación, advierten acerca de los cambios en el desarrollo de las políticas educativas, las estructuras curriculares y los procesos de formación relativos a todo el sistema educativo, desde básica hasta media superior, superior y posgrado.

Identificando desafíos

Como sabemos, los Estados del Conocimiento del COMIE se han convertido en legados intelectuales importantes a partir de los cuales es posible caracterizar los diversos campos que lo conforman. En este marco, un desafío innato al desarrollar un nuevo estado del conocimiento es identificar o reestructurar categorías de análisis, las cuales se derivan de revisar y clasificar la producción; de manera paralela, el desarrollo de categorías refiere también a un proceso de problematización y replanteamientos conceptuales y metodológicos vinculados con este campo en particular. En este sentido, el análisis acerca de la producción del periodo 2012-2022 nos indica que se mantiene un desarrollo gradual sobre este campo, destacando el impulso de propuestas de investigación e intervención soportadas con enfoques cualitativos, así como la consolidación de ciertas trayectorias de investigadores y la configuración de grupos y redes de investigación.

En su conjunto, el análisis sobre la producción hace posible identificar aspectos centrales y problemáticas compartidas en este campo, resaltamos las siguientes:

a) El campo de la formación profesional sigue dando cuenta de que el trabajo profesional, como una actividad que requiere niveles de especialización, se considera un tema central por ser una fuente importante de ingresos, proyección y superación laboral. En este marco, adquiere notabilidad el tema de la conformación del ethos profesional en tanto que implica un nivel de compromiso y responsabilidad ética vinculada con los procesos de certificación de conocimientos y aspiraciones de reconocimiento social, aspecto que toma relevancia en el marco de un mundo globalizado y la exigencia de los mercados globales.
b) Prevalece un reconocimiento de los esfuerzos de las instituciones de educación superior por mantener procesos homogéneos referentes al otorgamiento de grados académicos, de reconocimiento y estatus social y de mejora laboral. Se hace evidente que el mercado laboral de cierta forma también responde a la división social del trabajo y a las necesidades sociales concretas de cada sector. Desde este marco, se construye un sentido de funcionalidad social de las profesiones, las cuales adquieren relevancia en función de los vínculos que se establecen con los modelos de desarrollo económico y social y los niveles de productividad económica, y es a partir de este tipo de criterios que se resalta la utilidad y relevancia del conocimiento que se enseña en las universidades.
c) Respecto a los perfiles profesionales, se pueden identificar diferentes debates, algunos aún recuperan el desarrollo de los contenidos científicos y tecnológicos asociados con los diferentes campos de conocimiento, otros hacen énfasis a las características de la oferta y demanda del mercado laboral, debates que en su conjunto articulan un discurso que transmite un sistema de valores referente a los diferentes ámbitos profesionales (campo, ejercicio y práctica profesional).

En términos generales, podemos señalar que aunque ya estamos en el siglo XXI, la caracterización conceptual del campo sobre la formación profesional sigue recuperando y, en algunos casos, replanteando o resignificando los debates generados desde la década de los noventa, recordemos que en este periodo los especialistas del currículum intensificaron el debate acerca del currículum formal y el vivido, ampliando la discusión con los aportes de diferentes tradiciones y perspectivas teóricas y me-

todológicas referentes a la formación profesional y sus vínculos con los proyectos de formación universitaria. En este marco, adquieren relevancia conceptos como flexibilidad curricular y educación por competencias, aspectos que se asocian con los lineamientos de política educativa y las dinámicas del mundo del trabajo. En pleno siglo XXI, el campo de la formación profesional incorpora nuevos debates relativos al multiculturalismo, el impacto del desarrollo tecnológico y las redes sociales, el deterioro ambiental, el proceso de mundialización y las economías emergentes y globales.

Referencias

Del tratamiento teórico

Barrón, C. (2016). Formación profesional y competencias genéricas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 12*(11). 195-216.

Berenton, P., Kitchenmann, Bugden, D., Turner, M. y Khalil, M. (2007). Lessons from applying the systematic literature review process within the software engineering domain. *Journal of Systems and Software, 80*(4), 571-583.

Buenfil, R. N. y Navarrete, Z. (coords). (2011). Discursos educativos, identidades y *formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso*. Plaza y Valdés.

Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En A. Cortina y J. Conill (coords.), *10 palabras clave en la ética de las profesiones* (pp. 13-28). Verbo Divino.

De Asis, F. (2014). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Alianza Editorial.

Ducoing, P. (coord.). (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. COMIE.

Ducoing, P. y Esteva, A. (2013). Formación profesional. En Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.). *Procesos de Formación 2002-2011* (vol II) (pp. 95-158). COMIE; ANUIES.

Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.) (2013). *Procesos de formación 2002-2011* (vols. I y II). COMIE; ANUIES.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-profesisions and their Organizations: Teachers, Nurses, Social Workers*. Free Prees.

Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación,* (25). 43-64.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Galván, M. G., Ibarra, L. J. y Guerrero, M. (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

Hirsch, A. (coord.). (2011). *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario* (tomo II). Gernika.

Hirsch, A. (2009). Principios y reglas de la ética profesional para el proyecto interuniversitario sobre ética profesional en México. En J. A. Ibáñez (coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 321-331). Editorial Dykinson.

Hirsch, A. y Pérez, J. (coords.). (2019). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*. IISUE.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones.* Desclée de Brouwer.

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurriculum*, (2), 139-159.

Imbernón, F. (2010). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (ed.). *La función docente* (pp.27-46). Síntesis.

IISUE. (2015). *Vocabulario controlado del índice de revistas de educación superior e investigación educativa.* UNAM.

Jiménez, M. del P. (2003) Identidad de los profesores de educación básica y Normal. En P. Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación* (tomo II). *Estados del conocimiento 1992-2002* (pp. 609-620). COMIE.

Kis, V., Hoeckel, K. y Santiago, P. (2009). *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OCDE.

Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico cultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 5*(13). 1-23.

López, J. M. y Gaeta, M. L. (coords.) (2014). *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación*. Universidad Iberoamericana Puebla; Universidad Popular Autónoma de Puebla; Ediciones del Lirio.

Mercado, E. y Espinoza, V. (2013). *Escritura y empoderamiento en la formación inicial de los docentes: problemas y tensiones* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1776.pdf

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Prior, D. (2017). La revisión de la literatura. En O. Amat y Rocafort, A. (eds.), *Cómo investigar: trabajo fin de grado, tesis de master, tesis doctoral y otros procesos de investigación* (pp. 53-77). Profit Editorial.

Quinceno, H. (2002). Educación y formación profesional. *Cuadernos de Administración, 18*(28), 87-98.

Ronquillo, L. E., Cabrera, C. C. y Barberán J. P. (2019). Competencias profesionales: desafíos en el proceso de formación profesional. *Revista Opuntia Brava, 11* (monográfico especial).

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Corpus analizado

Águila, M. J., Croda, G. e Iturbide, P. (2014). Ética profesional de la docencia, desde la perspectiva de estudiantes de la maestría en Pedagogía. En J. López y M. L. Gaeta, *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 25-58). Universidad Iberoamericana Puebla; Universidad Popular Autónoma de Puebla; Ediciones del Lirio.

Atilano, P. (2015). *Las relaciones académicas, punto de tensión en la formación para la investigación y la eficiencia terminal en los posgrados en educación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2696.pdf

Bárcenas, L. A. y López, J. M. (2014). La construcción de las preguntas éticas para la formación profesional en Ética y Autorregulación en

la formación de profesionales de la educación. En J. López y M. L. Gaeta, *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 59-83). Universidad Iberoamericana Puebla; Universidad Popular Autónoma de Puebla; Ediciones del Lirio.

Barragán, A. N. (2014). *Ética profesional de los estudiantes de comunicación de la UNAM* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/marzo/0710734/Index.html

Barrón, C. (2013). *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares*. Díaz de Santos Ediciones.

Benítez, L. y Cárdenas, K. (2017). *Formación académica y pedagógica de los estudiantes normalistas durante la formación inicial. Una alternativa para significar el desempeño profesional docente* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0266.pdf

Cabello, 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. http://revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/32152

Cárdenas, I. (2014). *Los rasgos de una profesionalización ¿precaria? Un acercamiento a los profesores de educación media superior* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León, Monterrey. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2240.pdf

Ceja, S. (2014). Valores y actitudes socialmente responsables en estudiantes de doctorado en Pedagogía. En J. López y M. L. Gaeta, *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 85-102). Universidad Iberoamericana Puebla; Universidad Popular Autónoma de Puebla; Ediciones del Lirio.

Chapa, M. y Flores, M. (2015). La formación inicial de profesores en las escuelas normales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 6*(10), 28-34. https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651959003.pdf

De Diego, M. (2018). *Psicólogos en formación. Participación guiada en comunidades de práctica de la Facultad de Psicología de la UNAM*. ANUIES.

De Diego, M. (2015). *La participación de psicólogos en formación en comunidades de práctica profesional: apropiación, formación e identi-*

dad profesional [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2765

Del Bosque, A. E. (2016). *La formación profesional del psicólogo en Iztacala: significados del profesor y del alumno* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2016/abril/0744131/0744131.pdf

Díaz Barriga, F., Pérez, M. M. y Lara Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(18). 42-58. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.175

Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos, 36*(143), 163-179. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44028

Fernández, J. (2017). Educación continua. La percepción desde la profesión médica. En J. Fernández, G. Barajas y D. Flores (coords.), *Educación continua y formación permanente: entre la docencia y el saber profesional* (pp. 105-121). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Colegio de Puebla; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Gaeta, M. L. (2014). Autonomía y autorregulación del aprendizaje en la formación doctoral: algunos aspectos personales y del contexto implicados. En J. López y M. Gaeta, *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 127-146). Universidad Iberoamericana Puebla; Universidad Popular Autónoma de Puebla; Ediciones del Lirio.

García, L. (2013). Lingüística y formación profesional: el caso de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. *Reencuentro, 66*, 40-46. https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019005.pdf

García, S. (2013). *Las competencias en la formación profesional universitaria. Un estudio de caso de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/junio/0696046/0696046.pdf

García, Y., Moreno, D., Candil, A., Macías, S. y Jiménez, M. A. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Revista de Investigación en Educación Médica, 9*(33), 62-71. https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/541

González, F. I., Tamayo, A. L. y Vargas, E. E. (2019). Aportaciones para un estado de la cuestión sobre pertinencia en la formación profesional turística. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10*(27). https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/349/1146

González, P. (2012). *Nivel de cumplimiento de las expectativas de formación profesional de los programas de servicio social para los pasantes de la licenciatura en Enfermería y Obstetricia* [Tesis de maestría]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/nivel-de-cumplimiento-de-las-expectativas-de-formacion-profesional-de-los-programas-de-servicio-social-para-los-pasan-196903?c=paylYm&d=false&q=*-:*&i=4&v=0&t=search_0&as=0

Gutiérrez, B. (2017). El servicio social como mecanismo de educación continua en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en lenguas extranjeras. En J. Fernández, G. Barajas y D. Flores (coords.), *Educación continua y formación permanente: entre la docencia y el saber profesional* (pp. 49-65). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Colegio de Puebla; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Gutiérrez, N. G. (2016). Una organización académica transversal y la generación de redes para la formación multi y transdisciplinaria en el Cinvestav. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(19), 3-21. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.184

Hernández, L (2015). *Entre dilemas y posiciones en una nueva profesión: experiencias de interventores educativos en una zona rural-urbana del estado de Morelos* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2734

Hirsch, A. y Torres, U. (2013). Ética profesional en los estudiantes de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos, 35*(142), 25-31. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-142-%C3%89tica-profesional-en-la-educacion-superior.pdf

Juárez, 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. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6551964

Lagos, M. (2016). *La formación profesional de los arquitectos: desde las voces de los estudiantes de la FES Aragón* [Tesis de maestría]. UNAM. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000745151

López, J. M. (2014). Libertad y autonomía de los docentes en ejercicio desde la percepción de estudiantes del doctorado en Pedagogía. En J. López y M. L. Gaeta, *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 103-125). Universidad Iberoamericana Puebla; Universidad Popular Autónoma de Puebla; Ediciones del Lirio.

López, J. M. (2013). Ética profesional y complejidad. Los principios y la religación. *Perfiles Educativos, 35*(142), 43-52. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-142-%C3%89tica-profesional-en-la-educacion-superior.pdf

López, J. M., Cruz, R. y Sánchez, B. (2019) La formación ética profesional en programas de maestría en Educación: deberes de religación. En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 45-60). IISUE-UNAM.

López, R. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles Educativos, 35*(142), 15-24. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-142-%C3%89tica-profesional-en-la-educacion-superior.pdf

Martínez, L. (2014). Currículo y vinculación. Una relación socioeducativa aplazada para la formación profesional. *Sinéctica, 43*, 1-21. http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a8.pdf

Martínez, M. (2017). *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

Martínez, S. I. (2019). *Trayectorias formativas de estudiantes normalistas: el ingreso y momentos significativos en la construcción de la vocación docente* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1530.pdf

Mateos, L. S. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 37*(2), 65-81.

http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-2/exploraciones3.pdf

Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos Ediciones

Morales, I. y Reyes, C. (2019). *Hacia la profesionalización de los asesores técnico pedagógicos en México: una estrategia de formación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2662.pdf

Navarrete, Z. (2018). La carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana. Historia fundacional y curricular, 1954-2000. En *Perfiles Educativos, 11*(160), 47-63. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n160/0185-2698-peredu-40-160-47.pdf

Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades, 57*, 5-16. https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246003.pdf

Odalia, C. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico cultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 5*(13), 1-23.

Ornelas, A. M. y Moreno, L. (2013). Formación en ética y valores. En P. Ducoing y B. Fourtul (coords.). *Procesos de formación 2002-2011* (vol. I) (pp. 365-421). COMIE; ANUIES.

Osorio, J. R. (coord.) (2016). *Formación y trayectoria profesional de docentes y directivos de escuelas secundarias*. Newton Edición y Tecnología Educativa.

Padilla, 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. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2310.pdf

Padilla, R. y Serna, T. (2012). Diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado en una universidad pública estatal. *Apertura, 4*(2), 2-14. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/315/281

Pantoja, M. T. (2013). *Psicoanálisis y formación profesional en la FES Iztacala: análisis del significado psicológico* [Tesis de maestría]. UNAM. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000694712

Paredes, Y. (2019). *La formación docente de los ayudantes de profesor de la FCPyS-UNAM, un proceso de identidad profesional* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/830

Patiño, J. y Manzano, J. (2017). *Hacia la construcción del significado de la formación doctoral con orientación profesional: un estudio de caso* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1124.pdf

Pérez, J. (2013). Ética profesional y formación de profesores universitarios. *Perfiles Educativos, 35*(142), 33-42. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-142-%C3%89tica-profesional-en-la-educacion-superior.pdf

Pérez, M. V., 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

Quiroz, M. E. (2014). Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos. *Revista de la Educación Superior, 43*(172), 101-121. http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a6.pdf

Ramírez, L. K. y Ramírez, M. E. (2019). La formación valoral en los procesos educativos de nivel posgrado en el IMSS y la necesidad de incorporarlos a los planes curriculares. *Revista de Educación y Desarrollo, 49*, 107-113. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/49/49_Ramirez.pdf

Reyes, M. E. y Fourtoul, M. B. (2013). *Relaciones epistemológicas que se gestan en la construcción del significado de la práctica docente en la formación inicial* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1820.pdf

Rodríguez, D. K. (2015). *Dimensiones formativas en una normal rural: las prácticas escolares y el internado* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2750

Rodríguez, F. (2014). *La construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso Ciudad de México* [Tesis de doc-

torado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/enero/0707874/Index.html

Salazar, M. (2013). *Procesos de construcción de identidad profesional docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, a partir de relatos de vida* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0965.pdf

Serna, O., Gutiérrez, F. M. C. y Sánchez, C. J. (2015). *La violencia y su impacto en la identidad profesional* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2598.pdf

Solano, M. S. (2018). *La formación profesional docente en la educación media superior: relevancia de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/marzo/0772147/Index.html

Trejo, N. P. y Mora, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa. Una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(63), 1245-1266. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a11.pdf

UNESCO. (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: Una perspectiva regional hacia 2030*. UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3302/ensenanza-formacion-tecnico-profesional-america-latina-caribe-perspectiva

UNESCO. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.p

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Vives, T. y Hamui, A. (2019). Concepciones de pedagogía y medicina en la construcción de la identidad profesional docente. *Investigación en Educación Médica, 8*(30), 76-84. http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v8n30/2007-5057-iem-8-30-76.pdf

Yurén, T. (2013). Ética profesional y práxis. *Perfiles Educativos, 35*(142), 6-14. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-142-%C3%89tica-profesional-en-la-educacion-superior.pdf

15. FORMACIÓN DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES

Jerson Chuquilin Cubas (coordinador)
y Maribel Zagaceta Sarmiento

Introducción

El campo Formación de niños, adolescentes y jóvenes aparece por primera vez en los Estados del Conocimiento de la primera década del siglo XXI. Lo que entonces se perfiló como campo emergente, se ha consolidado como un espacio del área Procesos de formación, en el que convergen una serie de investigaciones que tienen en común la profundización del conocimiento atingente a tales temáticas, escolarizadas o no. Debido a que este espacio no se reduce a un simple agregado de investigaciones yuxtapuestas y aisladas, es preciso establecer sus límites a partir de la descripción de lo que entendemos por formación de niños, adolescentes y jóvenes.

Suscribimos el análisis del concepto de formación que desarrolla Ducoing (s.f.) desde la perspectiva hermenéutica postulada por Gadamer. Ducoing destaca tres aspectos fundamentales en este concepto: su carácter dialógico-hermenéutico, la posibilidad de fusión de horizontes en el sentido de incorporar en nuestro propio horizonte el del otro mediante el trabajo de reflexión, y su carácter de experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí. En este sentido, como señala Ducoing, la formación no puede ser entendida como la enseñanza y el aprendizaje o como la educación, sino como un proceso complejo consustancial a la existencia humana que lleva consigo una relación dialógica consigo mismo, con los otros diferentes y con el mundo. El diálogo, según Freire (2005), es

inherente a la naturaleza humana, en este sentido la relación dialógica es un proceso dialéctico, problematizador y creador que implica el trabajo de reflexión y distanciamiento con la realidad para representarla. Esta relación es el encuentro entre los sujetos para la tarea común de saber y actuar en el mundo, para mirarnos en relación con los otros diferentes como algo inconcluso, en construcción, en permanente movimiento.

Ahora bien, según Ferry (1997), la enseñanza y el aprendizaje forman parte de los soportes de la formación, y ésta implica el trabajo sobre sí mismo en el marco de tres condiciones: en un tiempo, en un lugar determinado y en una relación con la realidad para representarla. Esto conduce a pensar que la formación de niños, adolescentes y jóvenes se da en espacios escolarizados como la escuela —o no— y en un tiempo determinado para que trabajen sobre sí mismos estableciendo relaciones con la realidad, con el mudo en términos de distanciamiento para representarlo (Ferry, 1997). Esta dinámica, como sostiene Weiss (2012) al referirse a los jóvenes estudiantes, enfatiza su capacidad de significadores activos de sus experiencias escolares —o no— mediante procesos de subjetivación y reflexividad en múltiples contextos.

Lo anterior, desde la opción humanista postulada por Freire (1990), implica relaciones dialógicas entre estudiantes, profesores y el mundo para indagar significados y construir sentidos sobre los objetos cognoscibles y sus propias experiencias. Estas relaciones configuran un acto de saber y de formación que busca la inserción crítica del sujeto en la realidad, promoviendo la capacidad de percibir "la relación dialéctica entre la conciencia y el mundo, y entre el hombre y el mundo" (Freire, 1990, p. 124).

Es oportuno precisar que este trabajo tiene como objetivo analizar las investigaciones relacionadas con la formación de niños, adolescentes y jóvenes realizadas en México en espacios escolarizados —o no— publicadas entre 2012 y 2021, con el fin de visibilizar las temáticas de investigación, los supuestos epistemológicos que asumen los investigadores para orientar sus indagaciones, las estrategias de investigación y los métodos específicos para producir y analizar la información. Restringimos nuestra mirada a estos aspectos debido a que el campo no se circunscribe a objetos de investigación acotados a temáticas específicas (como formación profesional, formación permanente, formación e identidad, formación y tutoría, etc.), sino que, al referirse a la formación de sujetos, caben en él objetos de investigación sobre diversos temas.

El informe se organiza en cuatro secciones. En la primera sección, exponemos aspectos relacionados con la búsqueda, preselección y selección de las publicaciones que integran este informe. En la segunda sección, presentamos una descripción general a partir de datos organizados en gráficas. En la tercera, un resumen analítico de las investigaciones organizadas en torno a las categorías. Finalmente hacemos un balance de los trabajos seleccionados a fin de visualizar su posible evolución.

Descripción de la metodología para la búsqueda y selección documental

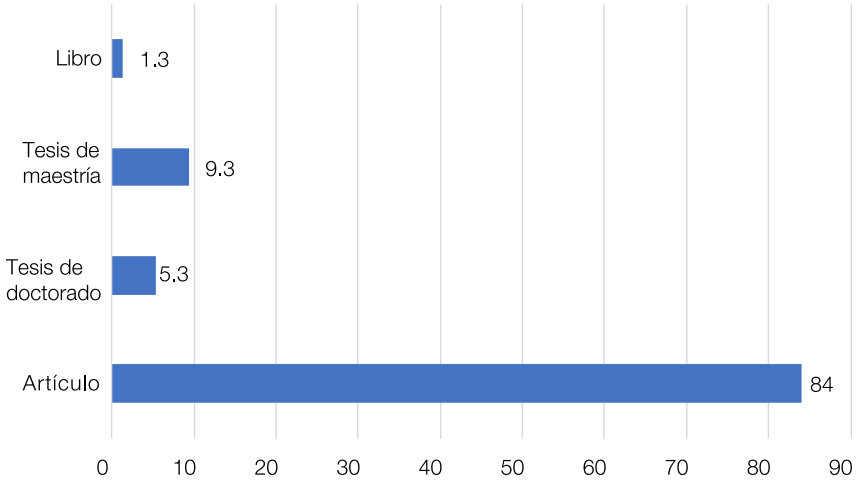
De acuerdo con el objetivo que orienta este trabajo, utilizamos tres criterios de inclusión durante la búsqueda y selección de las publicaciones: primero, que sean publicaciones de investigaciones, revisiones temáticas o teóricas desarrolladas en México entre 2012 y 2021; segundo, que sean publicaciones que desarrollan temáticas sobre formación de niños, adolescentes y jóvenes, y tercero, que en las investigaciones empíricas los sujetos (niños, adolescentes y jóvenes) proporcionen la información requerida o participen en alguna de las actividades de la investigación.

A partir de estos criterios, procedimos a elegir las palabras clave para la búsqueda de las publicaciones; éstas las tomamos del título del campo: formación de niños, formación de adolescentes, formación de jóvenes. Asimismo, tomamos como referencia algunas palabras presentes en las categorías del campo Formación de niños, adolescentes y jóvenes 2002-2011: aprendizaje de niños, aprendizaje de adolescentes, aprendizaje de jóvenes; enseñanza de niños, enseñanza de adolescentes, enseñanza de jóvenes, identidad de niños, identidad de adolescentes, identidad de jóvenes. Con base en estas palabras y la lectura de los resúmenes de las publicaciones, preseleccionamos 102 trabajos de investigación. Estas publicaciones fueron tomadas de bases de datos bibliográficos de acceso abierto (Dialnet, Redalyc y Scielo) y para suscriptores (Scopus), mientras que de la base de datos elaborada por el equipo del área temática Procesos de formación recogimos principalmente tesis de doctorado y maestría.

Es necesario aclarar que, con base en una primera lectura de las publicaciones preseleccionadas, prescindimos de 27 publicaciones, ya que la información obtenida no fue proporcionada por los niños, adolescentes

y jóvenes. Esta evaluación nos permitió seleccionar 75 investigaciones representadas en artículos de investigación, libros y tesis de maestría y doctorado (véase la gráfica 1).

Gráfica 1
Porcentajes de investigaciones seleccionadas según tipo de publicación



Como se observa en la gráfica, la mayoría (84%) de reportes de investigación seleccionados y que son objeto de análisis en este trabajo se han publicado como artículos de investigación en revistas arbitradas e indizadas.

Análisis de las investigaciones: aspectos generales

Para facilitar el análisis de los trabajos de investigación seleccionados, elaboramos una matriz de resumen de contenido con varias columnas y filas horizontales, en la que condensamos la información, de tal manera que nos permitiera realizar una primera comparación de los diferentes trabajos y posteriormente agruparlos en categorías. La información que resumimos en la matriz fue referencia de las publicaciones, objetivos, fundamentación teórica, estrategia de investigación, sujetos participantes y métodos o técnicas para la producción y análisis de la información. A partir de la concentración de la información y el establecimiento de

relaciones entre los trabajos, definimos siete categorías de análisis (véase la gráfica 2) que organizamos en una matriz de doble entrada en la que agrupamos las investigaciones considerando temas específicos. Cabe destacar que en este trabajo algunos de los descriptores (aprendizaje, enseñanza, identidad) de las cinco categorías de este campo, publicado en el Estado del Conocimiento 2002-2011, permanecen.

Gráfica 2
Porcentaje de investigaciones según categorías



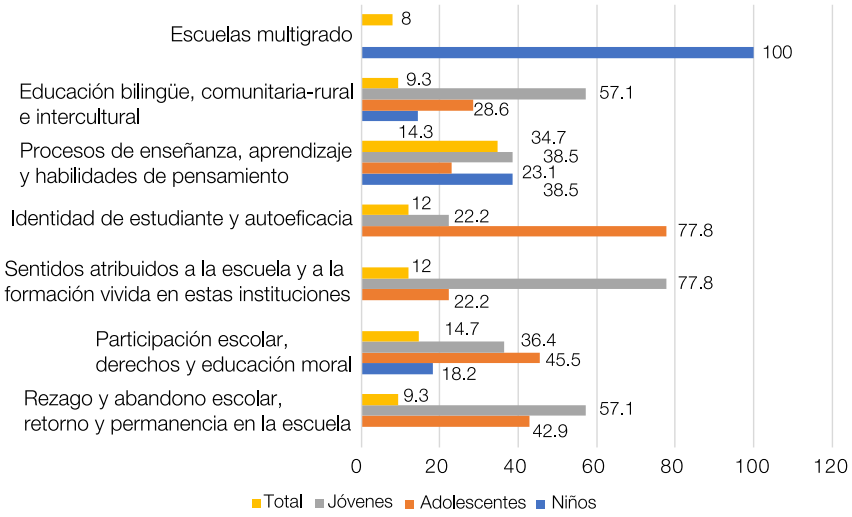
Según los datos presentados en la gráfica 2, se puede observar que la mayoría (34.7%) de las publicaciones tratan temas relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y habilidades de pensamiento. También se determinó que el menor porcentaje (8%) de publicaciones abordan temas relacionados con las escuelas multigrado.

Otro dato relevante que se obtiene del tratamiento sistemático de las publicaciones seleccionadas es que la mayoría (41.3%) de las investigaciones recurren a los jóvenes (estudiantes de educación media superior, superior y de educación no formal) para que proporcionen la información o los datos que los investigadores necesitan a fin de responder a las preguntas de investigación. Mientras que 33.3% recurrió a los adolescentes y 25.3% a los niños con el propósito de extraer la información.

Es importante subrayar que, según los datos presentados en la gráfica 3, la mayoría (38.5%) de investigaciones agrupadas en torno a la categoría procesos de enseñanza, aprendizaje y habilidades de pensamiento tienen como sujetos de investigación a jóvenes; además, en todas las investigaciones agrupadas en torno a la categoría escuelas multigrado los niños

aparecen como sujetos de la investigación. También observamos que los adolescentes son sujetos de investigación en la mayoría (77.8%) de los trabajos agrupados en torno a la categoría identidad de estudiante y autoeficacia, mientras que los jóvenes son sujetos de estudio en la mayoría de las investigaciones agrupadas en torno a la categoría sentidos atribuidos a la escuela y a la formación vivida en estas instituciones.

Gráfica 3
Porcentaje de investigación según categorías y sujetos

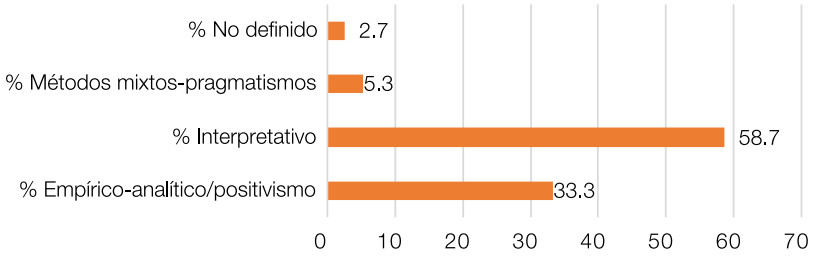


Por otro lado, como se puede observar en la gráfica 4, la mayoría (58.7%) de investigaciones que conforman este campo se fundamentan en algún paradigma interpretativo, aunque la mayoría no lo explicita. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2011), los paradigmas o marcos interpretativos combinan creencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas que guían la acción del investigador. En el nivel más general, consideran que cuatro paradigmas principales estructuran la investigación cualitativa: paradigma positivista y pospositivista, constructivista interpretativo, crítico y el feminista posestructural. Así pues, estos supuestos filosóficos generales (que en algunas investigaciones las dan por entendidas y no las visibilizan) interactúan en el diseño de investigación junto con la estrategia y el método de investigación (Creswell, 2009; Denzin y Lincoln, 2013). Cabe destacar que la mayoría (23.7%) de estas investigaciones no explican la estrategia de investigación que utilizaron, sino que se limitan a

señalar que la investigación es de corte cualitativo en alusión a las técnicas (entrevistas, observación, grupos focales) para la obtención de la información. Por otro lado, 20.5% de investigadores utilizaron la estrategia de investigación etnográfica, 13.6% la fenomenología, 11.4% el estudio de caso, 9.1% la estrategia de investigación narrativa y con un menor porcentaje se ubican las investigaciones exploratorias, etnometodología y hermenéutica.

También se puede observar que 33.3% de las investigaciones asumen los supuestos del paradigma positivista (empírico-analítico). Al igual que en el caso anterior, no explican los supuestos filosóficos generales en los que fundamentan sus investigaciones. La mayoría (44%) de estas investigaciones utilizan el diseño por encuestas y estudios correlacionales (20%). Por otro lado, un menor porcentaje (5.3%) de investigaciones informan que utilizaron el diseño de investigación de métodos mixtos. Algunas de estas investigaciones citan a Creswell (2009) para fundamentar sus decisiones, pero no explican las razones que sustentan la mezcla de métodos, sólo se limitan a señalar que utilizaron encuestas, entrevistas semiestructuradas u observaciones para recolectar los datos. Creswell sostiene que el diseño de investigación de métodos mixtos se sustenta en la perspectiva pragmática y distingue tres tipos de estos diseños: secuenciales, concurrentes y transformativos.

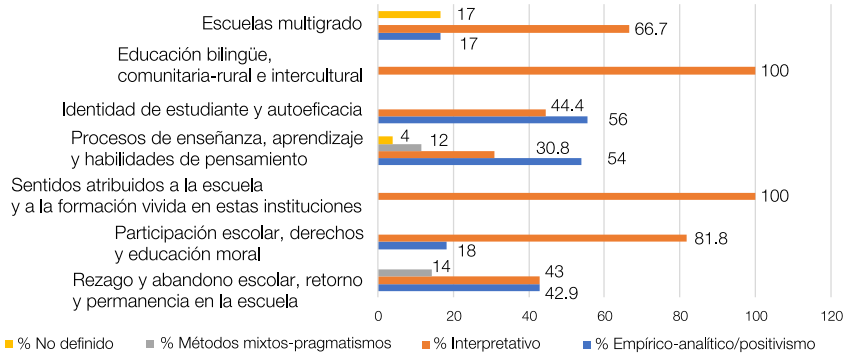
Gráfica 4
Paradigmas/perspectivas de investigación



Por otro lado, la gráfica 5 muestra el porcentaje de paradigmas que orientan las investigaciones agrupadas en las siete categorías. Observamos que todas las investigaciones reunidas en dos categorías se fundamentan en paradigmas interpretativos y en dos categorías son mayoría. También

la mayoría de las investigaciones agrupadas en dos categorías se fundamentan en los supuestos del paradigma empírico analítico (positivismo).

Gráfica 5
Paradigmas/perspectivas de investigación según categorías



En resumen, la mayoría de las investigaciones que se analizan en este trabajo se agrupan en torno a la categoría procesos de enseñanza, aprendizaje y habilidades de pensamiento. Asimismo, la mayoría de las investigaciones se fundamentan en algún paradigma interpretativo. Al respecto, Weiss (2017) afirma que en México la mayor parte de los trabajos de investigación social y educativa se desarrolla mediante métodos cualitativos.

Resumen analítico de las investigaciones

Rezago y abandono escolar, retorno y permanencia en la escuela

Las investigaciones que hemos agrupado en torno a esta categoría buscan producir conocimientos sobre el rezago y abandono escolar, el retorno y permanencia de adolescentes y jóvenes en la escuela. Así, Villalobos et al. (2015) desarrollan una investigación transversal acerca de la asociación entre el rezago y el embarazo en adolescentes mexicanas. Román (2014) estudia los factores individuales, familiares y de la escuela asociados con la continuidad escolar de adolescentes de educación secundaria del área metropolitana de Monterrey. Ambos estudios se apoyan en el método

de investigación por encuestas y utilizan los datos de cuestionarios diseñados y administrados por instituciones públicas. En el ámbito teórico, los investigadores se limitan a definir conceptualmente las variables y exploran los antecedentes con el propósito de explicar los resultados de la investigación empírica.

También Díaz y Osuna (2017) investigan la influencia de variables sociofamiliares en el abandono escolar de estudiantes de Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Baja California. Los autores refieren que en la investigación empírica utilizaron un diseño mixto (cuantitativo-cualitativo); aunque a partir de las descripciones que hacen respecto a los acercamientos para obtener y analizar la información, se podría decir que en el marco de posicionamientos ontológicos y epistemológicos positivistas combinan la estrategia de investigación por encuestas y estudio de caso. Por otra parte, Velázquez y González (2017) estudian los factores asociados con la permanencia de los estudiantes en la licenciatura de Enfermería de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. La investigación empírica se desarrolló con base en un diseño descriptivo correlacional y utilizaron una encuesta que aplicaron a una muestra de 597 estudiantes. En ambos estudios, los autores exploran investigaciones que anteceden a las suyas y describen operacionalmente las variables que analizan.

Ahora bien, el acceso, la permanencia y el abandono de la escuela por parte de niños y jóvenes también es estudiado mediante estrategias de investigación alineadas con paradigmas interpretativos. Así, Díaz (2020) investiga los factores que posibilitaron o impidieron el acceso y la permanencia de niños y adolescentes jornaleros migrantes al sistema educativo. Para conocer y comprender esta realidad, Díaz se apoya en la estrategia de investigación narrativa. En coherencia con esta estrategia, desarrolla entrevistas con los participantes para producir relatos de vida. Por su parte, Saccone (2020) estudia la asistencia a clases de los estudiantes de educación media superior de la Ciudad de México considerando los criterios de acreditación y motivación. El autor, en el marco de la estrategia de investigación etnográfica, utiliza la observación, entrevistas y conversaciones informales para recuperar las voces de los estudiantes y otros actores en cuanto a la asistencia a clases y los procesos de negociación y resignificación de los aspectos que configuran la acreditación de las asignaturas. De otro lado, De la Cruz y Matus (2019) estudian los

factores individuales y extraescolares relacionados con el abandono y el retorno escolar de estudiantes de educación media superior de la Ciudad de México. Con base en la estrategia de investigación fenomenológica, los autores utilizaron la técnica de grupos focales para recuperar las vivencias, sentidos y significados en torno al abandono y retorno escolar de los jóvenes.

Los siete estudios que agrupamos en esta categoría representan 9% de las investigaciones que glosamos en este trabajo. De éstos, 4% fundamentan las investigaciones —aunque no lo explicitan— en el paradigma de investigación racional-técnico positivista. Dos de estas investigaciones estudian el rezago y la continuidad en la escuela por parte de los adolescentes, estableciendo relaciones entre variables a partir de los datos tomados de encuestas con representación nacional y estatal. Mientras otro estudio analiza los factores asociados con la permanencia de estudiantes en la licenciatura a partir de los datos de una encuesta diseñada exprofeso y sometida a las pruebas de validez y confiabilidad. También 4% de los estudios agrupados en esta categoría fundamentan los diseños de investigación (etnográfica, narrativa y fenomenológica) en paradigmas o perspectivas interpretativas. El foco de atención de estos estudios es el acceso y permanencia en la escuela de niños y jóvenes, la asistencia a clases y el abandono y retorno de estudiantes de educación media superior. En todos estos estudios, la información se produce mediante observaciones, entrevistas, grupos focales y conversaciones. Finalmente, una investigación basada en el diseño de métodos mixtos (pragmatismo) estudia la influencia de las variables sociofamiliares en el abandono escolar de estudiantes de educación media superior.

Cabe destacar que los autores de estas investigaciones no hacen explícitos los supuestos generales que fundamentan sus investigaciones (paradigmas, perspectivas de investigación).

Participación escolar, derechos y educación moral

Las investigaciones que agrupamos en esta categoría se focalizan en tres aspectos: las vivencias y significados que los protagonistas otorgan a la participación y a la ciudadanía en entornos escolares, las experiencias de

participación política, los derechos y la educación moral. En el primer aspecto, destacan cuatro investigaciones que resumimos a continuación.

Pérez y Ochoa (2017) revisan las concepciones que los estudiantes de una escuela secundaria del estado de Querétaro confieren a la participación. Con esta intención, desarrollaron con alumnos de tercer grado de secundaria un proyecto participativo de aprendizaje-servicio orientado a promover la ciudadanía activa. Antes y después de la intervención, los estudiantes respondieron a un cuestionario con preguntas abiertas acerca del concepto, ámbitos, condiciones y tipos de participación. Los investigadores refieren que la investigación se llevó a cabo como estudio de caso. Ochoa, Diez y Garbus (2020) también reportan una investigación centrada en este tema. La investigación empírica la concretan mediante la estrategia de investigación que denominan exploratoria y comprensiva; bajo esta orientación utilizaron como técnica para la producción de información dibujos y textos relacionados con la participación elaborados por los estudiantes.

Cabe agregar que De la Cruz y Matus (2017) investigan cómo los estudiantes de secundaria alta de zonas de alta vulnerabilidad social de la Ciudad de México viven y significan la participación. En el marco del método de investigación fenomenológico, utilizaron la técnica de grupos focales para conocer desde la visión de los estudiantes de alto y bajo desempeño aspectos relacionados con la participación escolar. Asimismo, las experiencias y representaciones que adolescentes de un bachillerato universitario atribuyen a la ciudadanía, la cultura política, la participación y la organización ciudadana es objeto de estudio de Caballero (2015). El autor refiere que fundamenta la práctica metodológica en el enfoque fenomenológico y utiliza la técnica de grupos de discusión para producir la información.

En lo que toca a las experiencias de participación política de los jóvenes con la finalidad de incidir en una u otra forma en los asuntos de las instituciones educativas y en los asuntos públicos, destacan dos investigaciones. Lozano (2015) estudia la formación de la cultura política disidente de estudiantes activistas de dos facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México que forman parte de agrupaciones políticas estudiantiles cercanas a la izquierda radical. Con base en los postulados epistemológicos interpretativos, el investigador utiliza la técnica de relatos de vida. Mediante esta técnica, apoyada en entrevistas narrativas

semiestructuradas, los participantes cuentan el trayecto que han seguido para formarse políticamente y convertirse en activistas disidentes en la UNAM. Las experiencias de formación y participación política en los asuntos públicos por parte de jóvenes universitarios también son investigadas por Gómez (2021), quien estudia desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica las ontologías políticas juveniles con base en los marcos de acción y las identidades colectivas. El autor produjo la información mediante entrevistas a profundidad con 25 jóvenes activistas y colaboró activamente en diferentes actividades y proyectos en los que participaron estos jóvenes. A partir de esta información, interpreta la trama de sentidos y significados sobre los cuales se fundamentan los activismos políticos juveniles y estudiantiles.

Con relación a los derechos y la educación moral, destacamos tres investigaciones. El trabajo de Nava y Méndez (2019) indaga acerca de los conocimientos que tienen estudiantes y profesores sobre la aplicación efectiva de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el espacio escolar. Con este fin, la práctica metodológica implicó el desarrollo de grupos de discusión con adolescentes y la aplicación de un cuestionario a los profesores. Ochoa et al. (2018) investigan qué saben los niños acerca de sus derechos, los derechos humanos y específicamente acerca del derecho a la educación. En el marco de un estudio exploratorio, recopilan la información mediante un cuestionario que respondieron 193 estudiantes de dos escuelas primarias ubicadas en el contexto urbano y rural; asimismo, desarrollaron entrevistas semiestructuradas con 24 estudiantes de estas escuelas. Por otra parte, Cruz (2016) desarrolla una investigación orientada a fundamentar filosófica y pedagógicamente una educación cívica y ética centrada en el fomento de la autonomía y la dignidad del estudiantado mexicano. El trabajo empírico se fundamenta en un estudio correlacional y utiliza un cuestionario sobre la percepción de las prácticas escolares, el cual recopila información acerca de las variables autoridad, autonomía, cultura de la legalidad, dignidad y respeto a la diferencia.

En cuanto a las investigaciones que tienen como objeto las prácticas morales, destacan los trabajos de Fernández, Yáñez y Muñoz (2015) y Miranda y García (2019). Fernández, Yáñez y Muñoz estudian las prácticas morales y las normas de netiqueta en las comunidades de alumnos de secundaria del estado de Nuevo León durante sus interacciones virtuales.

Los autores refieren que la práctica metodológica siguió los principios de la etnografía y utilizaron como técnicas para la producción de la información la observación de las interacciones en el entorno virtual, la entrevista grupal no estructurada y un cuestionario de preguntas abiertas. Por otro lado, Miranda y García estudian el modo en que se expresa y estructura el dominio moral postulado por la teoría de los fundamentos morales en una muestra de adolescentes del Estado de México. La práctica metodológica se fundamentó en los supuestos epistemológicos empírico-analíticos y utilizaron como instrumentos un cuestionario con preguntas abiertas y una escala de dominio moral para adolescentes basado en la teoría de los fundamentos morales y estructurado a partir de los factores amor-respeto, lealtad-familia, ofensa, equidad y perjuicio.

Los estudios agrupados en esta categoría representan 15% de las publicaciones que integran este trabajo. De éstas, la mayoría (12%) se concretan mediante diseños (fenomenológico, narrativo, etnográfico, estudio de caso) moldeados por los supuestos de paradigmas de investigación interpretativos. De manera más precisa, cuatro de estas investigaciones develan, desde las voces de los estudiantes, los significados y sentidos que atribuyen a la participación en el ámbito escolar; dos estudian las experiencias de participación política en el ámbito de la educación superior y tres analizan el tema de los derechos y la educación. Asimismo, dos investigaciones focalizadas en la formación moral, cívica y ética se concretan con diseños de investigación (correlacional) fundamentados en los supuestos del paradigma de investigación racional-técnico positivista.

Cabe destacar que en todos los estudios fundados en paradigmas de investigación interpretativos la información es producida mediante entrevistas, grupos focales y la observación; aunque en la mayoría de estas investigaciones los autores segmentan los datos en categorías (inductivas y deductivas), los cuantifican (frecuencias) y, en algunos casos, presentan extractos de los comentarios de los participantes.

Finalmente, la mayoría de los estudios destacan la necesidad de configurar espacios en los que los estudiantes, individual y colectivamente, deliberan, toman posición e intervienen de diversas maneras en los asuntos que les conciernen dentro de la escuela. Revelan también que la escuela es rígida y configura procesos de subjetivación que acaban moldeando los significados y los sentidos que los estudiantes construyen en torno a la participación.

Sentidos atribuidos a la escuela y a la formación vivida en estas instituciones

En esta categoría, agrupamos trabajos que tratan de comprender las razones del porqué y el para qué de la escolarización y del aprendizaje que expresan los estudiantes a través de significados. El desvanecimiento progresivo del sentido de la educación y del aprendizaje es el objeto de estudio del trabajo de Díaz Barriga, Vázquez y Díaz (2019). Los autores estudian los factores asociados con el desvanecimiento progresivo del sentido de la educación y del aprendizaje escolar en un grupo de adolescentes de secundaria en situación de vulnerabilidad académica y social. La práctica metodológica asume los supuestos epistemológicos de la investigación biográfica narrativa; bajo estos supuestos, los autores llevaron a cabo un taller colectivo en el que participaron estudiantes en situación de vulnerabilidad académica y social, en este contexto los participantes escribieron relatos autobiográficos (digitales) en forma de narrativa testimonial.

De la Cruz (2018) desarrolla una investigación focalizada en los sentidos que los estudiantes atribuyen al concepto de escuela a partir de los significados que intersubjetivamente construyen sobre ésta. El autor ubica su trabajo en el marco de la investigación cualitativa, pero no refiere una estrategia de investigación específica para responder a la pregunta respecto a los significados que alumnos de alto rendimiento, en riesgo y de reingreso de educación media superiores inscritos en planteles ubicados en zonas de alta vulnerabilidad atribuyen al concepto escuela. Se limita a describir la técnica del cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas que utilizó para recabar la información.

Messina (2013) estudia el sentido que los estudiantes atribuyen a la secundaria técnica. La autora refiere que su trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, aunque no alude a una estrategia de investigación específica. Messina entrevistó a 32 jóvenes de secundaria técnica con la finalidad de reconstruir sus historias de vida y desde ahí interpretar y comprender el sentido que confieren a la secundaria técnica.

Resulta oportuno añadir que el sentido asignado por los estudiantes a sus experiencias formativas, a la escolaridad y al trabajo es abordado por Nava (2019) y Auli (2021). Nava indaga acerca de los sentidos que los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria atribuyen a su formación y

al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Para esto, se basa en la estrategia de indagación fenomenológica y en este marco utiliza la entrevista, el cuestionario de relación de palabras y narrativas para producir la información. Auli explora los significados con los que estudiantes de telesecundaria de una comunidad del estado de Oaxaca aluden al sentido que adjudican a la escolaridad y al trabajo. El autor utilizó la estrategia de indagación etnográfica y, con base en estos principios, utiliza las técnicas de entrevistas a profundidad, observaciones y notas de campo para producir información relacionada con la manera en que viven la escolaridad y el trabajo los jóvenes rurales que estudian en una escuela telesecundaria de San Juan Coyula, y a partir de ésta interpreta los significados que asignan a la escolaridad y al trabajo.

Por otra parte, Lagos (2016) estudia la problemática que enfrentan los estudiantes de arquitectura durante su formación profesional a partir de los significados que atribuyen a su propia formación profesional, a las prácticas de enseñanza y a los espacios educativos. El trabajo se enmarca en la forma de investigación cualitativa y utiliza la estrategia de investigación exploratoria. Para recopilar la información, utiliza entrevistas semiestructuradas, la observación, videograbaciones de clase y diarios de campo. Igualmente, Cortés (2018) estudia, desde el enfoque psicoanalítico, los elementos del orden inconsciente que intervienen en la construcción de vínculos intersubjetivos en la formación docente de educación primaria. La autora utiliza un diseño de investigación que se apoya en la etnografía y emplea las entrevistas y la observación del comportamiento de 22 estudiantes de educación primaria involucrándose en sus actividades.

Cortez, García y Altamirano (2015) estudian las estrategias que usan los jóvenes mexicanos migrantes que retornan a México para acceder a sus identidades imaginadas como profesionales. Los autores se apoyan en la estrategia de investigación etnográfica para estudiar las experiencias de jóvenes mexicanos que migraron con sus familias a Estados Unidos cuando eran niños y su relación con las nuevas experiencias sociales y educativas que se forjan en un ambiente universitario mexicano de la frontera norte. Para construir las narrativas, los investigadores entrevistaron a 14 estudiantes migrantes de retorno; asimismo, integran en el análisis y la interpretación la información obtenida mediante observaciones y notas de campo tomadas a partir de la convivencia diaria con los participantes.

Silva y Jiménez (2015) estudian la integración de estudiantes con niveles socioeconómicos bajos y con perfiles heterogéneos en una universidad privada de la Ciudad de México. Los investigadores se proponen develar las experiencias significativas para estos estudiantes en su vida universitaria, los motivos que los impulsaron a tomar esta oferta y los sentidos y significados que construyen en torno al ser universitario. Para obtener la información, los investigadores desarrollaron entrevistas y grupos de enfoque con 27 estudiantes del programa de técnico superior universitario en Hoteles y Restaurantes; asimismo, realizaron observaciones en clases de las asignaturas consideradas claves para el perfil profesional.

En suma, todas las investigaciones agrupadas en esta categoría organizan los diseños de investigación con base en los supuestos de paradigmas o perspectivas de investigación interpretativa. Si bien la mayoría de los autores no explicitan estos fundamentos, es posible inferirlos a partir de las estrategias de investigación (etnografía, fenomenología, narrativa-biográfica) y los métodos o procedimientos para producir y analizar la información (entrevistas, grupos focales, observación, cuestionarios semiestructurados). Estas investigaciones también buscan comprender e interpretar los significados y sentidos que los estudiantes atribuyen a la educación y al aprendizaje, así como a su propia formación e integración al mundo escolar universitario. Ahora bien, las prácticas de análisis e interpretación de los materiales empíricos, en la mayoría de los casos, se basan en la segmentación del dato (categorías), la inclusión de fragmentos de los comentarios de los participantes y explicaciones y comentarios de los investigadores.

Procesos de enseñanza, aprendizaje y habilidades de pensamiento

La enseñanza y el aprendizaje en contextos escolares es el objeto de análisis de la mayoría de los reportes de investigación que describimos en este trabajo. En algunas investigaciones, se aborda la enseñanza como la creación de situaciones educativas para el aprendizaje de los contenidos curriculares (matemáticas, ambientales, actividades físicas, investigación, lectoescritura); en otras, el interés es conocer los efectos de la ense-

ñanza en los aprendizajes y develar los puntos de vista de los estudiantes respecto a determinadas experiencias formativas. Mientras otros estudios focalizan su atención en el desempeño escolar y en las habilidades académicas entendidas como las destrezas del pensamiento orientadas al despliegue del potencial para aprender.

Los estudios que agrupamos en torno a la enseñanza y el aprendizaje abordan temas relacionados con la actividad física, las matemáticas, la educación ambiental, la música y la investigación. Dos investigaciones estudian los posibles impactos de la actividad física en los conocimientos y en la práctica futura de esta actividad. Baños et al. (2019) estudian la enseñanza de la actividad física en la educación secundaria. Los autores desarrollan una investigación transversal y correlacional para determinar el efecto que tienen las variables satisfacción, diversión y aburrimiento en la clase de Educación física sobre la importancia que los estudiantes confieren a esta asignatura y su relación con la intención de la práctica futura de la actividad física en el tiempo libre. La información la obtuvieron mediante la aplicación de tres escalas a 457 estudiantes.

Urquidez et al. (2017) estudiaron la actividad física en niños de educación primaria. Con base en un diseño de investigación aleatorizado y controlado, indagaron el efecto de un programa de actividades físicas sobre el patrón y los conocimientos de actividad física que poseen los niños de 6 a 8 años. Los autores aplicaron el programa de intervención en seis escuelas (tres de intervención y tres de no intervención) y efectuaron mediciones pre y postintervención.

El profesorado juega un papel muy importante a la hora de promover el aprendizaje reflexivo del conocimiento matemático orientado a la resolución de problemas y a generar destrezas y habilidades académicas. En este sentido, Gutiérrez, Cervantes y Gutiérrez (2019) estudian la enseñanza de la matemática mediada desde las artes circenses como eje didáctico metodológico. Específicamente, buscan mejorar el aprovechamiento de adolescentes de educación secundaria en la clase de Matemáticas. Con este fin, desarrollaron una investigación experimental que consistió en la aplicación de un programa de malabares. En el experimento, participaron dos grupos de estudiantes que recibieron entrenamiento en malabares. Los resultados del aprendizaje fueron contrastados con el promedio grupal de dos grupos control sin entrenamiento en malabares. También, en el marco de la educación matemática, Ávila y García (2020)

estudian las intuiciones iniciales de niños de 9 a 12 años respecto de las relaciones entre área y perímetro, así como el proceso mediante el cual abandonan tales intuiciones. Los autores refieren que su estudio se enmarca en el tipo de investigación cualitativa basada en el interrogatorio crítico propio de la teoría psicogenética. En el estudio, participaron 12 niños que cursaban cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria con un desempeño destacado en matemáticas, quienes resolvieron seis problemas que los investigadores plantearon oralmente a cada niño por separado; al finalizar la resolución de cada problema, se interrogó a los niños para que explicaran el porqué de cada solución. Además, el proceso de resolución del ejercicio fue audiograbado y fotografiado.

Por otra parte, identificamos dos investigaciones que analizan la enseñanza y el aprendizaje de la educación ambiental orientada a cultivar valores y prácticas cotidianas respetuosas y armonioso con el medio ambiente para vivir de manera sostenible. Así, Ramírez, Ramírez y Ramírez (2015) buscan develar los aprendizajes en aspectos de ética y desarrollo sostenible que logran estudiantes de licenciatura en el marco de un proyecto de enseñanza que involucra la visita a una planta de bioenergía. La investigación se concretó mediante un diseño de métodos mixtos. El estudio se inició con la planificación y desarrollo de un proyecto que incluyó la visita a una planta de bioenergía y el desarrollo de actividades académicas por parte de los estudiantes. En este contexto, los investigadores realizaron observaciones, revisión de documentos y entrevistas para recolectar puntos de vista detallados de los participantes. En una segunda fase, los participantes respondieron a un cuestionario tipo Likert con preguntas relacionadas con la experiencia de visita a la planta de bioenergía. Por otra parte, Buendía et al. (2019) buscan mostrar las percepciones y los conocimientos que poseen los niños acerca de temas ambientales y de sustentabilidad; asimismo, analizan los conocimientos que poseen profesores y directores respecto a la dimensión ambiental y de sustentabilidad y el grado de incorporación de estos saberes en el currículum. Con base en esta información y el análisis del contexto socioeconómico, político y ambiental, diseñaron un programa educativo para favorecer la adopción social de las ecotecnias. El estudio se apoyó en el enfoque de investigación cualitativa, aunque los autores no aluden a una estrategia de investigación específica. Para la recopilación de la

información, desarrollaron grupos focales, entrevistas participantes y grupos focales.

La educación musical y sus efectos en el bienestar psicológico y las habilidades lingüísticas también es el objeto de estudio de dos investigaciones. Capistrán (2020) indaga los efectos de la educación musical en el bienestar psicológico de niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad. El estudio se inició con un diseño experimental de pretest y postest. El grupo experimental participó en clases de educación musical y el grupo control participó en clases de comprensión lectora. Tanto el grupo control como el experimental respondieron a una prueba psicológica estandarizada. Del mismo modo, Galicia y Zarzosa (2014) estudian el efecto de las actividades musicales (discriminación melódica y rítmica) en las habilidades lingüísticas (conciencia fonológica) de niños de 4 a 7 años. Con tal propósito, desarrollan una investigación documental; en este marco, analizan los programas de educación preescolar y primer grado de primaria para determinar si las actividades propuestas desarrollan la conciencia fonológica. Asimismo, hace una síntesis de investigaciones acerca del tema con el fin mostrar evidencias en cuanto a las relaciones entre el desarrollo de las habilidades musicales y las habilidades lingüísticas relativas a la conciencia fonológica.

Por otra parte, las investigaciones que incluimos en este apartado estudian la formación de habilidades, valores y actitudes investigativas de manera práctica y artesanal en compañía de investigadores experimentados. Dos investigaciones estudian este quehacer a partir de la propia experiencia de los estudiantes universitarios, y otra presenta el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en la educación básica. Rosas y Maldonado (2018) buscan respuestas a la pregunta de cómo jóvenes, otrora estudiantes de licenciatura, se interesaron por la investigación como actividad profesional. Específicamente, indagan en las experiencias de estudiantes universitarios que participaron en una estancia corta promovida por el programa Verano de Investigación Científica (VIC). Para recopilar la información, las investigadoras desarrollaron entrevistas a profundidad con 16 exparticipantes del programa VIC y que al momento de la entrevista eran miembros del Sistema Nacional de Investigadores.

Salinas, Tinajero y Sima (2018) estudian la forma en que estudiantes de las licenciaturas del área de las ciencias sociales construyen literacidades académicas e investigativas. Los autores refieren que el estudio se

enmarca en el enfoque de investigación cualitativa, pero obvia explicar la estrategia de investigación que utilizan. La recopilación de la información la hicieron mediante prácticas de observación, entrevistas, grupos focales y revisión de documentos.

Cuevas et al. (2016) analizan la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y de la investigación científica en escuelas de educación básica en México. El estudio se basó en la estrategia de investigación por encuestas y se realizó en una muestra de estudiantes, docentes y directores de escuelas de educación básica. Para la recolección de los datos, aplicaron a la muestra (estudiantes, docentes y directores) cuestionarios estandarizados de naturaleza exploratoria.

En relación con el aprendizaje escolar, incluimos dos investigaciones que analizan el aprendizaje basado en problemas y la conformación de grupos *a priori* como dos vías que llevan al aprendizaje significativo de los contenidos escolares. Villalobos, Ávila y Olivares (2016) estudian, en el marco de la asignatura de Química, la influencia del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de educación secundaria. Los investigadores explican que basaron su indagación en el diseño de métodos mixtos porque utilizaron un diseño cuasiexperimental y recopilaron la información mediante un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Iniciaron el estudio aplicando un cuestionario de pensamiento crítico (pretest) al grupo experimental y al grupo control, después el grupo experimental utilizó la técnica del aprendizaje basado en problemas para relacionarse con los sabres específicos de la asignatura de Química, al finalizar esta actividad volvieron a aplicar el cuestionario (postest). Finalmente, desarrollaron una entrevista con una muestra de estudiantes del grupo experimental.

Sandoval (2019) busca demostrar que la conformación de equipos de trabajo *a priori* basados en las diferentes personalidades de los alumnos influye en el logro de aprendizajes significativos. El autor refiere que su estudio es explicativo cualitativo. Éste consistió en la selección de un grupo experimental y un grupo control. En el grupo experimental, se realizó la conformación de seis equipos con base en los resultados del cuestionario de Myers-Briggs Test Identification y en el grupo control los alumnos eligieron libremente a sus compañeros de equipo. Ambos grupos recibieron instrucciones para realizar mapas conceptuales sobre un tema específico. Por último, los estudiantes de los equipos experi-

mentales respondieron a un cuestionario con el propósito de conocer su actitud relacionada con el trabajo en equipo.

En este apartado también aludimos a reportes de investigación que estudian temas como estilos de aprendizaje, rendimiento académico y logro educativo. Asimismo, incluimos un artículo que estudia las actitudes de los alumnos frente a la tutoría académica y otro referido al uso de las *laptops* en el aprendizaje. En concreto, Domínguez et al. (2015) centran su investigación en los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad de Guadalajara. Los autores no aluden a la estrategia de investigación en la que se apoyó el estudio. En el marco de una investigación por encuestas, los datos se obtuvieron mediante un cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, el cual fue respondido por una muestra probabilística de 338 estudiantes de diferentes carreras de la universidad. La información fue objeto de análisis estadístico-multivariados y discriminante con la intención de identificar si existen diferencias significativas entre grupos de estudiantes respecto a las variables en estudio.

A lo anterior se añade la investigación de Martínez et al. (2018), quienes estudian la relación entre el grado de conocimiento de los estudiantes al inicio de la licenciatura, el desempeño escolar a lo largo de su carrera y la eficiencia terminal. El trabajo empírico se basó en un estudio de cohorte retrospectivo o longitudinal. Los investigadores utilizaron los datos (calificaciones) del examen diagnóstico formativo aplicado a todos los estudiantes que ingresaron en 2010 a los programas de licenciatura de la UNAM; asimismo, recopilaron información sobre el número de créditos y calificaciones que obtuvieron los estudiantes durante la carrera. Los datos fueron analizados mediante las herramientas de la estadística descriptiva y modelos de regresión lineal múltiple con el fin de determinar si el tipo de desempeño de los estudiantes en el examen diagnóstico predice su desempeño escolar en la licenciatura.

La investigación de González y Treviño (2018) también aborda el tema del desempeño escolar, aunque con sujetos escolarizados en la educación primaria. Los investigadores centran su trabajo en el análisis de los factores (estudios de los padres, número de integrantes que viven en el hogar, actividad familiar, labor docente, violencia escolar y textos en clase) relacionados con el logro educativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria del estado de Nuevo León. Con este fin, el

estudio se configuró en un diseño de investigación transversal correlacional. Los investigadores utilizaron la base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, desarrollado en 2013, y el análisis de la información se hizo mediante la técnica de modelaje con ecuaciones estructurales.

Agregamos asimismo un estudio que tiene por objeto explicar las actitudes de estudiantes universitarios hacia las prácticas de tutoría académica (Caldera et al., 2015). Esta investigación se concretó mediante la estrategia de investigación por encuestas. En este sentido, recopilaron la información mediante la aplicación de una escala de actitudes hacia la tutoría diseñada por los autores del estudio y validada en una muestra de estudiantes. Ésta fue respondida por 539 estudiantes universitarios. La información fue sometida a un análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Finalmente, mencionamos una investigación que tiene por objeto los usos y beneficios de las *laptops* en la vida académica de estudiantes universitarios (García, Corrales y Maldonado, 2013). En concreto, los investigadores utilizan un diseño de investigación transversal correlacional para analizar las relaciones entre los usos que los estudiantes hacen de las *laptops* con los beneficios que obtienen de éstas. A través de una encuesta recopilan información sobre datos demográficos de los participantes, los usos de las *laptops* y los beneficios que obtienen. La información es sometida a un análisis estadístico descriptivo y para identificar las relaciones entre variables utilizaron el modelo de análisis factorial exploratorio.

En lo referente a las destrezas intelectuales orientadas a desarrollar las habilidades de pensamiento, incluimos investigaciones agrupadas en dos temas: las que tienen por objeto de análisis las habilidades para evaluar la pertinencia y confiabilidad de la información alojada en diferentes fuentes que circulan en la web, y las investigaciones centradas en la comprensión lectora y la producción de textos. Entre las primeras, destaca el trabajo de Kriscautzky y Ferreiro (2014), quienes analizan los criterios de evaluación de la confiabilidad de sitios de internet que utilizan con propósitos de estudio jóvenes aspirantes a ingresar a la educación media superior o a la universidad. Los autores utilizaron una encuesta en línea que nombran TICCómetro, la cual fue respondida por 628 estudiantes mexicanos entre 14 y 18 años, aspirantes a ingresar a la educación media superior o a la universidad; en el diseño de esta encuesta, emplearon

información obtenida mediante entrevistas a fin de incorporar puntos de vista de los jóvenes. Kriscautzky y Ferreiro (2018) también publicaron un artículo en el que dan a conocer una investigación centrada en el análisis de los criterios de confiabilidad que utilizan estudiantes de primaria en la búsqueda de información alojada en internet para resolver una situación problemática. En el marco de un diseño de investigación cualitativa, los autores utilizan el método de entrevista en parejas. Ésta se desarrolló con 40 niños de cuarto y sexto grado de primaria en un contexto creado para resolver un problema de discrepancia de información relativo al proceso de momificación en el Antiguo Egipto. Asimismo, grabaron en el programa Camtasia los movimientos del cursor en las pantallas seleccionadas, así como los intercambios verbales entre las parejas de estudiantes. Para lograr que los niños dialoguen entre sí, la investigadora condujo la entrevista utilizando la metodología verificación de hipótesis *sur le vif*, desarrollada por Piaget.

En lo referente a los estudios centrados en la comprensión lectora y la producción de textos, destacamos seis investigaciones. Madero y Gómez (2013) estudian el proceso que siguen los alumnos de educación secundaria para tratar de comprender un texto y la relación entre sus creencias en torno a la lectura con sus estrategias lectoras. Los autores basan su investigación en el enfoque de métodos mixtos y utilizan la estrategia de investigación secuencial; esto es, inician el estudio con la aplicación de una prueba de comprensión lectora con reactivos liberados por PISA a 258 estudiantes de educación secundaria de Guadalajara, posteriormente observan las tareas lectoras de 12 estudiantes seleccionados a partir de los resultados de la prueba (altos y bajos lectores) y también desarrollan entrevistas.

Silva (2012) diseñó una investigación orientada a mejorar los niveles de comprensión lectora de niños de educación primaria. El estudio utiliza la estrategia de investigación cuasiexperimental de grupo control no equivalente que se desarrolló en tres fases: pretest, que mide las variables dependientes; fase de intervención, que consistió en la aplicación del programa para la promoción de estrategias de comprensión de lectura y autorregulación, y fase de postest, orientada a la medición de las variables dependientes.

Contreras (2014) desarrolla un estudio de caso en el desarrollo de la lectoescritura en los alumnos del primer grado de primaria. La auto-

ra creó un programa integral de lectoescritura basado en la filosofía del lenguaje integral. En la puesta en acto de este programa participaron la profesora y 21 alumnos del primer grado de primaria. Con la finalidad de valorar la efectividad del programa, antes y después de su desarrollo, los alumnos respondieron a una prueba de lectoescritura. Además, la investigadora observó el desarrollo de clases y entrevistó a la profesora de aula.

Por otra parte, Backhoff, Velasco y Peón (2013) estudian las competencias de expresión escrita en estudiantes universitarios. Específicamente, desarrollan una investigación psicométrica orientada a la construcción de un instrumento para evaluar la competencia de escritura de textos argumentativos y evaluar su confiabilidad y validez con base en el cálculo de los parámetros psicométricos de las teorías clásica de la medida y de respuesta al ítem; asimismo, utilizaron el instrumento para conocer y medir el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa que tienen los alumnos que concluyen la etapa del tronco común de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California.

Flores (2018) investiga las prácticas de escritura en el ámbito universitario. La indagación se focalizó en las percepciones de estudiantes y docentes de ingeniería acerca de las prácticas de escritura académica en el aula. El trabajo empírico siguió las orientaciones de la estrategia de investigación descriptiva *ex post facto* y la recopilación de la información se hizo a partir de la aplicación de dos cuestionarios, uno para docentes y otro para estudiantes. Los cuestionarios forman parte de la encuesta europea sobre la escritura académica y para este estudio el autor seleccionó 24 ítems de cuatro escalas.

Villalpando (2014) estudia la influencia de las variables sociocultural familia, tamaño de la localidad de residencia y género en el consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de educación secundaria de Jalisco. El investigador condujo la indagación mediante un estudio descriptivo y utilizó una encuesta para recopilar información e identificar los patrones de consumo cultural del libro y la lectura con relación a las variables en estudio. La encuesta de consumo cultural se aplicó a una muestra constituida por 2 172 estudiantes de educación secundaria de Jalisco.

En suma, la mayoría (34.7%) de las investigaciones glosadas en este trabajo se agrupan en torno a la categoría procesos de enseñanza, apren-

dizaje y habilidades de pensamiento. Los autores de la mayoría de estos trabajos (18.7%) asumen los supuestos (ontológicos, epistemológicos y metodológicos) del paradigma empírico-analítico (positivista), aunque no informan si sus decisiones respecto a la estrategia de investigación y los métodos específicos para recopilar la información y su análisis están orientadas por estos supuestos generales. La ausencia de estas explicaciones también es notoria en la mayoría de los estudios que asumen los supuestos de los paradigmas interpretativos. Si bien los temas que abordan estos trabajos son diversos y se focalizan en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares, es relevante que ocho investigaciones centren su atención en el desarrollo de habilidades de pensamiento como las habilidades para la búsqueda de información confiable en la web, la comprensión lectora y la escritura, entendidas como herramientas fundamentales para construir conocimiento y armonizar el pensamiento y el lenguaje.

Identidad del estudiante y autoeficacia

El mundo escolarizado representa para los sujetos un desafío no sólo para involucrarse en procesos de conocimiento a partir de los contenidos curriculares, sino también para comprender y apropiarse de los códigos y las exigencias de la escuela. En estos espacios, los estudiantes construyen de manera progresiva y en relación con los otros significados y sentidos sobre la escuela y su propia condición de estudiantes. Estas cuestiones son objeto de estudio de las investigaciones que agrupamos en esta categoría. Específicamente, algunos de ellos se refieren a la identidad de aprendices y profesionales, la valoración que construyen los estudiantes respecto a sus propias capacidades y sus expectativas académicas.

En lo referente a la identidad, Díaz Barriga y Vásquez (2020) estudian la identidad de aprendices de adolescentes de secundaria en contextos de educación formal y fuera de la escuela. En concreto, buscan comprender los fondos de identidad que permiten a los adolescentes autodefinirse, los artefactos culturales y las prácticas sociales que les generan mayor sentido al aprender en diversos contextos, así como los símbolos con los que se identifican o las personas y personajes en los que se proyectan. La investigación está influida por los supuestos del paradigma construccio-

nista social, bajo esta orientación se apoyan en la estrategia de investigación biográfica-narrativa. Para producir la información, utilizaron la multimetodología autobiográfica extendida y un taller lúdico-reflexivo en el que participaron 33 estudiantes del tercer grado de educación secundaria. Estos métodos combinan técnicas grupales, visuales y participativas. Briceño (2014) también investiga la conformación de la identidad de estudiantes de educación secundaria. El estudio se focaliza en la comprensión de los significados que los adolescentes atribuyen a la escuela secundaria, a su experiencia escolar en estas instituciones y a las representaciones que construyen de sí mismos. La investigación se llevó a cabo mediante la estrategia estudio de caso múltiple y la información se recopiló con entrevistas a 15 estudiantes.

Asimismo, destacamos la investigación de Mejía (2015) centrada en las identidades posicionales que adolescentes de secundaria asumen y manifiestan. La autora se apoyó en la investigación cualitativa para comprender, a partir de las experiencias y las voces de los estudiantes, formas de ser adolescente en la escuela secundaria. Bajo esta orientación, produce la información mediante prácticas de observación participante y entrevistas empáticas semidirigidas con 43 estudiantes. Posteriormente, la información es analizada e interpretada bajo la perspectiva hermenéutica.

Rodríguez (2014) estudia la construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación. La investigación se desarrolló como un estudio de caso instrumental constituido por cinco estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM que participaron en el programa extracurricular Escenarios educativos. El investigador buscó develar cómo estos estudiantes construyen su identidad profesional a partir de la apropiación de significados de la psicología, los rasgos deseables del psicólogo y su identificación con refrentes concretos y simbólicos de esta profesión. Para recopilar la información, utilizó las autobiografías y bitácoras de reflexión que escribieron los estudiantes en el marco de su participación en el programa extracurricular aludido; asimismo, al final de éste entrevistó a los estudiantes.

En relación con las investigaciones que tienen como objeto de estudio las expectativas académicas y la valoración que construyen los alumnos acerca de sus capacidades académicas, resaltamos cuatro trabajos. Galicia, Sánchez y Robles (2013) desarrollan una investigación basada en encuestas orientada a estudiar la relación entre la autoeficacia académica,

la depresión, la dinámica familiar y el rendimiento académico, en la que participaron 80 alumnos de educación secundaria (40 con tendencia depresiva y 40 normales) seleccionados a partir de los resultados del Inventario de depresión de Kovacs. Estos alumnos completaron los ítems de dos encuestas: escalas de clima social en la familia y escala de autoeficacia para niños. Para el análisis de los datos, utilizaron la *t* de Student con el propósito de determinar las diferencias entre grupos y el análisis de correlación para especificar las relaciones entre los diferentes factores.

Osés et al. (2014) abordan las habilidades autorregulatorias de aprendizaje de estudiantes de escuelas secundarias. Los investigadores implementan un programa educativo orientado a favorecer en los estudiantes la adquisición de habilidades autorregulatorias de aprendizaje. En el estudio (investigación aplicada) participaron 226 estudiantes de primer grado de secundaria que respondieron un cuestionario de autorregulación. Con base en esta información, los autores diseñaron y aplicaron un programa de intervención en estrategias autorregulatorias, posteriormente se hicieron dos mediciones, una con el propósito de establecer modificaciones en los procesos autorregulatorios y una medición al finalizar el programa de intervención. Para el análisis de los datos, utilizaron un diseño de series de tiempo con grupos estáticos.

Por otra parte, Rosas, Santiago y Lara (2015) estudian el impacto que tiene la educación de los jóvenes de educación media superior en la concepción que tienen de la Empresa Forestal Comunitaria y sus futuros profesionales. A fin de explicar con mayor profundidad las características de este fenómeno, la investigación se concretó como un estudio de caso explicativo. Para recopilar la información, aplicaron cuestionarios a estudiantes de segundo, tercero y cuarto semestres del telebachillerato de San Pedro el Alto de Oaxaca.

Palomar y Estrada (2017) buscaron identificar predictores de las expectativas educativas en adolescentes que viven en condiciones de pobreza. Con base en un estudio por encuestas, analizaron los datos de 1 093 jóvenes tomados de dos encuestas nacionales aplicadas a hogares inscritos en el programa Oportunidades (una encuesta aplicada a los beneficiarios titulares adultos y otra a sus hijos adolescentes). Para el análisis, utilizaron la *t* de Student a fin de determinar diferencias entre grupos y un modelo de ecuaciones estructurales con el objetivo de identificar los predictores de las expectativas educativas.

Chaparro, González y Caso (2016) analizaron la configuración de los perfiles de estudiantes de educación secundaria basados en el rendimiento académico, el nivel socioeconómico, capital cultural y organización familiar. El estudio se desarrolló con base en los datos recopilados por el proyecto de investigación Estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje, patrocinado por la Universidad Autónoma de Baja California. En el marco de este proyecto, se aplicó un cuestionario a 21 724 estudiantes de 88 escuelas secundarias que pertenecen a los cinco municipios del estado de Baja California. También utilizaron los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba ENLACE en español y matemáticas. Los datos fueron objeto de análisis de clúster o de conglomerados de K-medias, con el fin de identificar los perfiles de los estudiantes que participaron en el estudio.

En resumen, la mayoría de las investigaciones agrupadas en la categoría Identidad de estudiante y autoeficacia se concretan con diseños de investigación relacionados con los supuestos del paradigma empírico-analítico (positivista) y utilizan la encuesta como el procedimiento o método específico para la recopilación de la información. Por otra parte, en los estudios influidos por los supuestos de los paradigmas interpretativos, destaca el uso de métodos participativos que involucran a los estudiantes en actividades que contribuyen a su formación (talleres y escritura de autobiografías).

Educación bilingüe, comunitaria-rural e intercultural

Las investigaciones que agrupamos en torno a esta categoría toman como objeto de estudio experiencias educativas que apuestan por incluir los saberes, conocimientos y prácticas de los pueblos originarios y comunidades rurales en los espacios educativos escolarizados y fuera de la escuela formal. Entre estos estudios, destacamos aquellos que se focalizan en la educación comunitaria rural, los saberes, conocimientos y prácticas alternativas al currículum de la escuela formal, así como estudios centrados en la comprensión de los significados y sentidos que estudiantes indígenas atribuyen a su formación.

Respecto a la educación comunitaria rural, el estudio de Mijangos, Castillo y Reyes (2017) investiga las experiencias educativas no formales con niños mayas en contextos neorrurales. Concretamente, analizan tres acciones formativas orientadas a generar condiciones emancipadoras en la comunidad. Los autores explican que fundamentan la investigación en los supuestos del paradigma crítico social, la teoría de la educación no formal y la nueva ruralidad. A la luz de este entramado teórico, utilizan la etnometodología y producen la información mediante entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales con niños, sus familias y otros miembros de la comunidad. Asimismo, desarrollan observaciones en distintas modalidades.

En cuanto a los saberes y conocimientos alternativos, destaca el trabajo de González (2013), quien desarrolla una investigación etnográfica orientada a develar las dimensiones pedagógicas y políticas implícitas en los proyectos escolares interculturales y comunitarios del nivel medio superior. La investigación se focaliza en el análisis de las experiencias de escolarización y profesionalización de jóvenes mixes de un bachillerato intercultural comunitario, en sus trayectorias familiares y laborales, así como sus tematizaciones juveniles sobre la interculturalidad y su relación con la escuela. En el estudio participaron 12 jóvenes bajo una perspectiva dialógica y de co-labor, registros etnográficos de observación participante y la exploración dialógica de sus tematizaciones acerca de la interculturalidad y la educción. Bajo esta perspectiva de investigación, Briseño (2018) analiza el modelo de las secundarias comunitarias indígenas del estado de Oaxaca, concebido como un proyecto de emancipación epistémico. La investigación etnográfica se focalizó en el análisis de una práctica escolar (seminario de apertura) en el que participaron estudiantes, profesores, madres y padres de familia, así como autoridades comunitarias, con el fin de decidir el tema de interés comunal que sería la guía de trabajo de cada grupo escolar. La producción de la información se hizo mediante la observación participante y conversaciones que se consignaron en registros etnográficos.

Por medio de una investigación etnográfica, Briseño (2021) explora la relación entre la participación en prácticas situadas y la apropiación escolar de los niños y niñas indígenas, además de la construcción de su propia voz como miembros de una comunidad indígena oaxaqueña. Con este propósito, la investigadora centra su atención en la participación de

estudiantes de secundarias comunitarias indígenas del estado de Oaxaca en dos tipos de prácticas: el trabajo por proyectos de aprendizaje y la presentación pública de avances y resultados. La producción de los materiales empíricos se basa en datos etnográficos obtenidos mediante la observación participante, del acompañamiento y participación en eventos organizados por estas escuelas a nivel estatal, visitas a escuelas y evidencias de reflexiones comunitarias producidas por los estudiantes.

Por otro lado, Espinosa (2018) investiga la integración de la representación integridad sociedad-naturaleza que expresa la cosmovisión de las sociedades indígenas en los contenidos curriculares y en las prácticas docentes interculturales. En el marco del paradigma interpretativo y la estrategia de investigación fenomenológica, Espinosa analiza e interpreta las prácticas profesionales de docentes interculturales en formación en la escuela normal bilingüe intercultural de Oaxaca y visibiliza la manera en que éstos incluyen la cosmovisión, formas de conocimiento, saberes y prácticas culturales de las sociedades indígenas en el ámbito escolar. Para la producción de la información, el investigador desarrolló entrevistas, observaciones y videograbaciones.

La mirada de los estudiantes sobre su propia formación en el marco de una licenciatura en Educación Indígena es el objeto de estudio de la investigación desarrollada por Navia, Czarny y Salinas (2019). Los autores indagan los significados y sentidos que los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena atribuyen a sus procesos formativos. El trabajo se centra en el estudio de las experiencias formativas de los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional. En el marco de paradigma interpretativo y la estrategia de investigación hermenéutica, los investigadores articulan dos procedimientos para producir la información: un cuestionario de preguntas abiertas que respondieron 28 estudiantes que participaron en el estudio y los registros de las sesiones de asesoría y acompañamiento para la elaboración de trabajos de titulación. Asimismo, Czarny, Navia y Salinas (2018), siguiendo estos mismos procedimientos de investigación y en la misma licenciatura, estudian las expectativas formativas de los estudiantes y los saberes y prácticas de sus formadores.

En resumen, todos los autores de los trabajos agrupados en esta categoría han planificado los diseños de sus investigaciones bajo los supuestos de paradigmas de investigación interpretativos. Cabe destacar

que González incluye en sus prácticas de investigación a los jóvenes que participan en ella. Éstos participan en el desarrollo de las actividades de investigación, aunque en el artículo no aparecen como coautores.

Escuelas multigrado

Las escuelas multigrado en México se ubican generalmente en zonas rurales aisladas en las que habitan poblaciones en situaciones de marginación y pobreza. En estas escuelas, los docentes atienden en una misma aula a niños y adolescentes de distintas edades, grados de estudio y niveles de aprendizaje. Los docentes también asumen funciones directivas y administrativas con el fin de atender los requerimientos de los aparatos burocráticos. Las prácticas educativas que desarrollan los docentes en estos espacios son objeto de estudio de las investigaciones que resumimos a continuación.

Galván y Espinosa (2017) analizan la diversidad y sus implicaciones para la enseñanza en escuelas multigrado. La indagación etnográfica se desarrolló en una escuela primaria unitaria rural del estado de Veracruz y visibiliza el trabajo pedagógico que desarrolla una maestra con estudiantes de los seis grados de una escuela unitaria, al poner en práctica principios de inclusión y equidad en el aula, así como la trascendencia de la relación educativa que se construye en el seno del grupo. El trabajo de campo duró un ciclo escolar (2015-2016), durante este periodo los registros etnográficos se hicieron a partir de la observación participante de las interacciones en el aula y fuera de ésta, videograbación de 12 sesiones de clase, entrevistas estructuradas y conversaciones con la maestra, madres de familia y miembros de la comunidad.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en escuelas multigrado también es el objeto de la investigación desarrollada por Block, Ramírez y Reséndiz. Los autores han publicado tres artículos sobre el tema (Block, Ramírez y Reséndiz 2015; Reséndiz, Block y Carrillo, 2017; Block, Ramírez y Reséndiz, 2019), cada publicación aborda un caso estudiado. En general, la indagación se apoyó en la estrategia de investigación etnográfica y se estudiaron en detalle tres casos representados por maestras con experiencia en la docencia en escuelas unitarias de Hidalgo y Veracruz. La información se produjo mediante la observación

y videograbación de cinco a 10 clases, y se desarrollaron entrevistas con las maestras.

Por otra parte, Hernández (2018) analiza la influencia de factores individuales, familiares y escolares en el aprendizaje de matemáticas por parte de estudiantes de escuelas multigrado. Con este fin, utilizó los resultados (datos) que 8 104 estudiantes de 838 escuelas multigrado obtuvieron en la prueba Planea respecto a los aprendizajes clave de matemáticas. Los datos fueron analizados mediante el modelamiento jerárquico multinivel.

Finalmente, Rockwell y Garay (2014) desarrollan una investigación histórica acerca de las escuelas unitarias en México. Focalizan su atención en la historia de las discusiones y acciones en torno a ellas hasta la última década del siglo XX. Los autores sostienen que éstas siempre han luchado contra la concepción de la forma escolar graduada institucionalizada como modelo único desde finales del siglo XIX, y que su trayectoria histórica y la alternativa pedagógica que encarnan ponen en duda la validez universal de los conceptos de forma y gramática escolar forjados a partir de la universalización de la escuela graduada.

En suma, la mayoría de las investigaciones agrupadas en esta categoría asumen los supuestos de los paradigmas interpretativos y se concretan mediante la estrategia de investigación etnográfica.

Balance

Como destacamos en la introducción, en este trabajo nos propusimos visibilizar las temáticas de investigación, los supuestos epistemológicos que asumen los estudios, las estrategias de investigación y los métodos específicos para producir y analizar la información. De manera general, los trabajos que hemos seleccionado y agrupado en este campo no conceptualizan la idea de formación de niños, adolescentes y jóvenes. Más bien, la dimensión teórica se restringe a la exposición de conceptos que aluden al contenido sustantivo de las particularidades de los diversos temas o problemas investigados y obvian aspectos fundamentales, como las ideas acerca de los paradigmas y la teoría social o de la disciplina en la que se enmarca la investigación (Sautu, 2005).

Como ya expusimos, estas investigaciones abordan temas diversos que hemos agrupado en siete categorías con base en elementos caracte-

rísticos similares. La categoría Procesos de enseñanza, aprendizaje y habilidades de pensamiento agrupa a la mayoría de los estudios. Aquí destacan trabajos focalizados en la enseñanza y el aprendizaje en el marco de los espacios curriculares de la educación básica y superior. También sobresalen los centrados en el desarrollo de habilidades de pensamiento, específicamente aquellos relacionados con la búsqueda y evaluación de información alojada en la web, así como las habilidades relacionadas con la comprensión lectora y la producción de textos.

Por otro lado, se distinguen las investigaciones agrupadas en torno a la categoría Participación escolar, derechos y educación moral. Estas investigaciones revelan que la escuela en general no fomenta la participación individual y colectiva de los estudiantes en los asuntos que les conciernen en la escuela, sino que las prácticas escolares se orientan a regular la vida de los estudiantes conforme a lo cánones de obediencia constituidos en la escuela. En esta categoría, dos investigaciones se centran en la formación política de los jóvenes, no sólo en los espacios escolares, sino también en los públicos.

Ahora bien, en el informe atingente a este campo publicado en los Estados del Conocimiento 2002-2011 no se reportaron investigaciones relacionadas con las escuelas multigrado y la educación bilingüe, comunitaria e intercultural. En el periodo 2012-2021 se desarrollaron investigaciones sobre estos temas y las agrupamos en dos categorías. En la categoría Educación bilingüe, comunitaria e intercultural destacan investigaciones que se focalizan en la educación comunitaria rural, los saberes, conocimientos y prácticas alternativas al currículum de la escuela formal y en espacios no escolarizados, así como estudios centrados en la comprensión de los significados y sentidos que estudiantes indígenas atribuyen a su formación, mientras que en la categoría escuelas multigrado las investigaciones se centran en el estudio de las prácticas educativas de docentes que atienden en una misma aula a niños y adolescentes de distintas edades, grados de estudio y niveles de aprendizaje.

En cuanto a los diseños de investigación, asumimos que en éstos interactúan tres dimensiones: primero, los supuestos generales (ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos) de los paradigmas y perspectivas de investigación, las teorías generales y la teoría sustantiva acotada al tema o problema de investigación; segundo, la estrategia de investigación relacionada con los paradigmas o perspectivas teóricas, y

tercero, los métodos o procedimientos específicos de investigación para la producción de los datos (materiales empíricos), su análisis, interpretación y representación en los informes de investigación (Guba y Lincoln, 2012; Creswell, 2009; Sautu, 2005). La mayoría de las investigaciones analizadas en este informe asumen los supuestos de los paradigmas interpretativos, aunque sólo cuatro investigadores explicitan sus posturas en relación con el paradigma interpretativo (crítico, construccionismo social) que orientan sus prácticas de investigación. Si bien la mayoría de los estudios refieren que sus indagaciones se concretan mediante la metodología cualitativa, un gran número de trabajos utilizan las estrategias de investigación etnográfica, fenomenológica y estudios de caso. Por otro lado, la mayoría de las investigaciones fundamentadas en el paradigma positivista (racional-técnico) utilizan el diseño de investigación por encuestas y estudios correlacionales.

En este punto, es importante destacar que en algunas investigaciones interpretativas la acción está vinculada con este proceso, no en el sentido de las investigaciones experimentales o cuasiexperimentales que buscan explicar las causas de los efectos, sino que los sujetos se involucran en el desarrollo de actividades que contribuyen a su formación. Debido a la naturaleza de la formación, conforme hemos suscrito en la introducción de este trabajo, consideramos que es necesario que los estudiosos impulsen con mayor energía diseños de investigación que promuevan prácticas dialógicas que les permitan a los sujetos participantes en la indagación vivir la ecología de saberes y la del reconocimiento; es decir, la creación de una nueva relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento, se trata de "conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de otro mundo posible" (Santos, 2009, p. 116).

Referencias

Del tratamiento teórico

Creswell, J. (2009). *Research desingn. Qualitative, quinatitative, and mixed methods approaches.* SAGE.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa* (vol. 3). Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (vol. 1) (pp. 43-101). Gedisa.

Ducoing, P. (s.f.). Revisitando la formación. En O. Cruz Pineda, *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación* (vol. 2) (pp. 5-27). FFyL-UNAM.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Novedades Educativas.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Paidós.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (vol. 2). Gedisa.

Santos, B. D. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI Editores; CLACSO.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Lumière.

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa *versus* teoría fundamentada. *RMIE, 22*(73), 237-254.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos, 34*(135), 134-148.

Corpus analizado

Auli, I. (2021). Escolaridad y trabajo en jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51*(1), 143-176. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.201

Ávila, A. y García, S. (2020). Relaciones entre área y perímetro: de la intuición inicial a la deducción operatoria. Estudio en niños de alto desempeño académico. *Perfiles Educativos, 42*(167), 31-52. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58890

Backhoff, E., Velasco, V. y Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior, 42*(167), 9-39. http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n167/v42n167a1.pdf

Baños, R., Marentes, M., Zamarripa, J., Baena, A., Ortiz, M. y Duarte, H. (2019). Influencia de la satisfacción, aburrimiento e importancia de la educación física en la intención de realizar actividad física extraescolar en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 19*(3), 205-215. https://doi.org/10.6018/cpd.358461

Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2019). ¿Cuánto pesa?, ¿cuánto mide? Una experiencia didáctica en una escuela primaria unitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 537-564. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062583009

Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(68), 711-735. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300003

Briceño, G. (2014). Procesos de identidad en estudiantes de secundaria de Jalisco. *Diálogos sobre Educación, 5*(8), 1-17. https://doi.org/10.32870/dse.v0i8.307

Briseño, J. (2018). Os Jovens, o Pensamento-outro e a Micro-geopolítica do Conhecimento Integeracional nas Escolas Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca, México. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26*(88), 2-13. https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764

Briseño, J. (2021). Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Indiana, 38*(1), 167-184. DOI: https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.167-184

Buendía, M., Algara, M., Cubillas, A. y Domínguez, G. (2019). La importancia del análisis del contexto en el diseño de un programa educativo basado en el uso de ecotecnias. El caso de la escuela Francisco González Bocanegra. *Perfiles Educativos, 41*(166), 105-123. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59019

Caballero, M. (2015). *Formación ciudadana en el bachillerato universitario. Experiencias y representaciones de la ciudadanía en el Cole-*

gio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo [Tesis de maestría]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Caldera, J., Carranza, M., Jiménez, A. y Pérez, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior, 44*(173), 103-124. https://www.redalyc.org/pdf/604/60436859005.pdf

Capistrán, R. (2020). Educación musical y bienestar psicológico en los niños y adolescentes en etapa temprana de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes. *ArtsEduca, 124*(25), 123-147. https://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4273/3462

Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 53-68. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774

Contreras, K. (2014). *La filosofía del lenguaje integral para el desarrollo de la lectoescritura en niños de primer grado de primaria del Colegio Rudyard Kipling* [Tesis de maestría]. Universidad de Guadalajara.

Cortés, V. M. (2018). *Una mirada al vínculo intersubjetivo en la formación de docentes desde la perspectiva psicoanalítica* [Tesis de doctorado]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Cortez, N., García, A. y Altamirano, A. (2015). Estudiantes migrantes de retorno en México: Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(67), 1187-1208. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000400008&script=sci_abstract

Cruz, P. (2016). *La formación cívica y ética: una asignatura pendiente del Estado mexicano. Un debate pedagógico filosófico* [Tesis de doctorado]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. y Mendoza, C. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 187-200. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1116

Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior, 47*(188), 87-108. http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n188/0185-2760-resu-47-188-87.pdf

De la Cruz, G. (2018). Significados asociados al concepto "escuela" de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 48*(2), 143-170. https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.50

De la Cruz, G. y Matus, D. (2019). "¿Por qué regresé a la escuela?" Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos, 41*(165), 8-26. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713

De la Cruz, G. y Matus, D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(102), 1-38. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2979

Díaz, J. (2020). Rezago educativo de niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 50*(1), 103-142. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.9

Díaz, K. y Osuna, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos, 158*(158), 70-90 https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58784

Díaz Barriga, F. y Vásquez, I. (2020). Avatares y cajas de herramientas: Identidad digital y sentido del aprendizaje en adolescentes de secundaria. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 1-23. DOI: 10.15359/ree.24-1.1

Díaz Barriga, F., Vázquez, V. y Díaz, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(1), 237-252. https://doi.org/10.11600/1692715x.17114

Domínguez, H., Gutiérrez, J., Llontop, M., Villalobos, D. y Delva, J. (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la UdeG. *Revista de la Educación Superior, 44*(175), 121-140. http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n175/v44n175a6.pdf

Espinosa, M. (2018). *La representación integridad sociedad-naturaleza en un caso de formación inicial docente intercultural. Una reflexión desde prácticas docentes* [Tesis de maestría]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Fernández, J., Yáñez, J. y Muñoz, E. (2015). Prácticas morales y normas de netiqueta en las interacciones virtuales de los estudiantes de educación secundaria. *Innovación Educativa, 15*(69), 57-71 https://www.redalyc.org/pdf/1794/179443505005.pdf

Flores, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior, 47*(186), 23-50. https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344

Galicia, I. y Zarzosa, L. (2014). La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica. *Perfiles Educativos, 36*(144), 157-172. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.144.46019

Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología, 29*(2), 491-500. https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691

Galván, L. R. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica* (49), 1-19. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715

García, J., Corrales, R. y Maldonado, A. (2013). Uso de *laptops* por estudiantes universitarios y su impacto en la eficiencia académica. *RMIE, 18*(57), 561-583. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a11.pdf

González, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos, 35*(141), 65-83. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n141/v35n141a5.pdf

González, M. y Treviño, D. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. *Perfiles Educativos, 40*(159), 107-125. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58143

Gómez, C. D. (2021). *Jóvenes, acciones y movimientos. Aproximaciones desde el sur de México.* CLACSO; UNICACH; CESMECA.

Gutiérrez, P., Cervantes, E. y Gutiérrez, I. (2019). Innovación y experiencias creativas de matemática educativa en escuelas secundarias desde la pedagogía del malabarismo. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10*(18), 65-78. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.214

Hernández, E. (2018). El aprendizaje en escuelas multigrado mexicanas en la prueba Planea. *REICE, 16*(3), 123-133. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007

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://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58306

KriscautzkyI, M. y Ferreiro, E. (2014). La confiabilidad de la información en internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. *Educação e Pesquisa, 40*(4), 913-934. https://www.scielo.br/j/ep/a/cfbKgkQksq8B4qSVrJ7tZWm/

Lagos, M. (2016). *La formación profesional de los arquitectos: desde las voces de los estudiantes de la FES Aragón* [Tesis de maestría]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Lozano, E. O. (2015). *El camino de la disidencia: cultura y formación política de estudiantes activistas universitarios* [Tesis de doctorado]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *RMIE, 18*(56), 113-139. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a6.pdf

Martínez, A., Manzano, A., García, M., Herrera, C. y Buzo, E. (2018). Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado. *Revista de la Educación Superior, 47*(188), 57-85. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/508

Mejía, J. M. (2015). Del "payaso" al chavo "bien portado". Algunas "formas de ser adolescente" entre varones de secundaria. *RMIE, 20*(67), 1081-1104. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400004

Messina, G. (2013). Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias. *Perfiles Educativos, 141*(141), 46-64. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40523

Mijangos, J. C., Castillo C. y Reyes, N. (2017). Aprendizaje con niños neorrurales mayas: una experiencia de educación no formal. *Sinéctica* (49), 1-18. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/717

Miranda, R. y García, M. (2019). Construcción de una escala de dominio moral en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 4*(53), 169-183. https://www.redalyc.org/journal/4596/459661297014/html/

Nava, J. (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-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Nava J. y Méndez, M. (2019). Adolescentes y derechos humanos: una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(1), 285-299. https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3512

Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica* (52), 1-15. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-002

Ochoa, A., Diez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica* (54), 1-20. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003

Ochoa, A., Pérez, L., Salinas, J. y Vásquez, F. (2018). El derecho a la educación visto por las niñas, niños y adolescentes: estudio de caso en Querétaro, México. *Sisyphus, 6*(1), 41-61. https://doi.org/10.25749/sis.13787

Osés, R., Aguayo, J., Duarte, E. y Manuel, J. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *REDIE, 16*(1), 43-55. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/692

Palomar, J. y Victorio, A. (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *Revista de Psicología, 26*(1), 1-11. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46393

Pazarán, A. J. (2014). *El desarrollo del pensamiento creativo del niño como parte de su formación integral a través de la educación artística en la primaria.* [Tesis de maestría]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *RMIE, 22*(72), 179-207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1405-66662017000100179&script=sci_abstract

Ramírez, D., Ramírez, M. y Ramírez, P. (2015). Formación profesional: integrando saberes éticos y de desarrollo sostenible. Caso práctico para ingeniería. *Sinéctica,* (45), 1-20. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/593

Reséndiz, L., Block, D. y Carrillo, J. (2017). Una clase de matemáticas sobre problemas de aplicación en una escuela multigrado unitaria. Un estudio de caso. *Educación Matemática, 29*(2), 99-123. http://www.scielo.org.mx/pdf/edumat/v29n2/1665-5826-ed-29-02-00099.pdf

Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, 2*(3), 1-24. https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33

Rodríguez, F. (2014). *Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso* [Tesis de doctorado]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Román, A. (2014). Educación de los jóvenes de secundaria en el área metropolitana de Monterrey. *RMIE, 19*(60), 291-218. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100013&script=sci_abstract

Rosas, M., Santiago, M. y Lara, R. (2015). Educación y reproducción de sociedades no capitalistas. El caso de alumnos de telebachillerato y la Empresa Forestal Comunitaria de San Pedro el Alto, México. *Perfiles Educativos, 37*(149), 94-111. https://www.redalyc.org/pdf/132/13239889006.pdf

Rosas, R. y Maldonado, A. (2018). Los aprendices de brujos o los primeros acercamientos hacia la investigación. Un estudio sobre el programa del Verano de la Investigación Científica. *Revista de Educación Superior, 47*(185), 33-56. https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.72

Saccone, M. (2020). La asistencia a clases de los estudiantes en la educación media superior. Aportes desde una investigación etnográfica en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*(2), 55-88. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/59

Salinas, C., Tinajero, M. y Sima, E. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de la Educación Superior, 47*(188), 139-156. https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.511

Sandoval, C. (2019). *La formación de equipo de trabajo* a priori *para un aprendizaje significativo en el nivel bachillerato* [Tesis de maestría]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Silva, J. (2012). *La promoción de la comprensión lectora y la autorregulación en niños de primaria, mediante la formación de docentes* [Tesis de maestría] UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis digitales.

Silva, Y. y Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior, 44*(175), 95-119. https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.08.003

Suárez, M. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior, 46*(184), 39-54. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001

Urquidez, R., Ramírez, D., Ramos, A., Rodríguez, A., Wall, A., Díaz, B. y Esparza, J. (2017). Promoción de la actividad física en niños del norte de México: efectividad de una intervención educativa. *Acta Universitaria, 27*(2), 32-38. https://doi.org/10.15174/au.2017.1226

Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior, 46*(184), 117-138. 10.1016/j.resu.2017.11.003

Villalobos, A., Campero, L., Suárez, L., Atienzo, E., Estrada, F. y De la Vara, E. (2015). Embarazo adolescente y rezago educativo: análisis de una encuesta nacional en México. *Salud Pública de México, 57*(2), 135-143. https://www.redalyc.org/pdf/106/10636867004.pdf

Villalobos, V., Ávila, J. y Olivares, S. (2016). Aprendizaje basado en problemas en química y el pensamiento crítico en secundaria. *RMIE, 21*(69), 557-581. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00557.pdf

Villalpando, M. (2014). Consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(3), 54-70. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/539

16. LA FORMACIÓN DE LOS ADULTOS EN MÉXICO 2012-2021. UN COMPROMISO INCONCLUSO[1]

José Jaime Vázquez López (coordinador),
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coordinadora),
María de la Concepción Pérez de Celis Herrero,
Reyna Xoxocotzi Aguilar, Alfonso Felipe Díaz Cárdenas
y Alfonso Díaz Furlong

Introducción

La formación de los adultos constituye un capítulo que, a partir de esta edición, se incorpora a los Estados del Conocimiento del área Procesos de formación, el cual se desarrolla en el marco de los trabajos emprendidos, cada 10 años, por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Si bien este tema ha cobrado fuerza en los últimos años, no es nuevo a nivel nacional e internacional; sin embargo, no se había considerado en los Estados del Conocimiento. Por tal motivo, en este capítulo se analiza una muestra a nivel nacional de las publicaciones más importantes que se han realizado sobre el tema.

Para iniciar el trabajo, identificamos a partir de qué edad se considera que una persona es adulta en México, para ello nos remitimos al artículo 34 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se afirma: "Son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos reúnan, además, los siguientes requisitos: I. Haber cumplido 18 años, y II. Tener un modo honesto de vivir" (Artículo reformado *DOF* 17-10-1953, 22-12-1969). En congruencia con el artículo anterior, el artículo 35 sostiene que "son derechos de la ciuda-

1 Los autores de este capítulo agradecemos la colaboración de José Luis Tobón Luna y Karen Jocelyn Ortega Bonilla, quienes nos apoyaron como auxiliares de investigación durante el desarrollo del trabajo.

danía" (Párrafo reformado DOF 09-08-2012, 06-06-2019): "I. Votar en las elecciones populares; II. Poder ser votada en condiciones de paridad para todos los cargos de elección popular, teniendo las calidades que establezca la ley" (Fracción reformada DOF 09-08-2012, 06-06-2019).

A pesar de que la Constitución reconoce los derechos de los mexicanos como adultos a partir de los 18 años, la misma define en su artículo 55 que, para ser diputado se requiere (Párrafo reformado DOF 29-01-2016) "tener veintiún años cumplidos el día de la elección" (Fracción reformada DOF 14-02-1972).

Con esto se entiende que la persona mexicana está en condiciones de tomar decisiones y hacerse responsable de sus actos a partir de los 18 años en un desarrollo evolutivo normal. No obstante, también se señala la edad mínima de 21 años para ocupar cargos de elección popular. Estas dos edades son congruentes con la definición de adulto que hace la Real Academia Española (RAE) (2015), al considerar que, "legalmente en la mayoría de los países se consideran adultos todas las personas que tienen entre 18 a 21 años".

Al tener delimitada esta edad y para dar cuenta de los principales hallazgos acerca de la formación y educación de los adultos en México, en el grupo de trabajo nos planteamos lograr el siguiente objetivo de investigación: describir y analizar las publicaciones realizadas en México sobre la formación o educación de los adultos durante el periodo 2012-2021, con la finalidad de contar con un panorama general que permita derivar en reflexiones y recomendaciones que fortalezcan los compromisos que se tienen con este grupo de la población mexicana.

Además, para nuestro grupo de trabajo fue importante responder, entre otros, los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son las características de desarrollo demográfico de los adultos y adultos mayores en México a los que deben dirigirse los procesos de formación? ¿Cuáles son las principales políticas que han impactado la formación de los adultos en nuestro país? ¿Qué experiencias, estudios y propuestas se han generado en nuestro país para atender la formación y educación de los adultos y adultos mayores y quiénes han participado en este compromiso? ¿A través de qué alternativas educativas se ha atendido la formación de los adultos en México? ¿Qué estudios se han realizado para fortalecer la formación de los adultos para el envejecimiento? ¿Qué experiencias didácticas se han desarrollado en México para la formación de los adultos en

el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicacón (TIC)? ¿Cuáles son los principales hallazgos, balance del decenio, compromisos y retos que se derivan de la investigación realizada en el periodo 2012-2021 acerca de la formación y educación de los adultos en México?

Estas preguntas surgieron como parte de la investigación desarrollada, a las cuales se pretendió dar una respuesta para comprender mejor el amplio proceso de formación y educación de los adultos en nuestro país.

Metodología de trabajo y numeralia

Para iniciar el trabajo, realizamos una búsqueda de documentos vinculados con la formación y educación de los adultos. En esta etapa, las búsquedas se realizaron en las principales bases de datos, repositorios y bibliotecas digitales e instituciones de educación superior mexicanas. También se acudió a memorias de congresos y la producción de las principales editoriales.

Las fuentes de información encontradas fueron tres libros, ocho capítulos de libro, 34 artículos, 19 tesis, 24 documentos institucionales y normativos y nueve ponencias, cuyo contenido estaba asociado con la formación y educación de los adultos en México en el periodo 2012-2021, lo cual nos dio un total de 97 publicaciones. Tomando como base estas fuentes de información, se realizó un análisis de contenidos directo (deductivo), a través del cual se efectuó la primera revisión de la bibliografía.

Posterior a este ejercicio, se definieron los indicadores más importantes y representativos a ser identificados en la producción del decenio, para lo cual se diseñó una base de datos en Excel en la que se concentró la información por cada una de las publicaciones. Con este acercamiento, la información se agrupó en una primera versión de categorías para facilitar la lectura de los documentos con mayor profundidad.

Como resultado de este ejercicio, se construyeron las categorías definitivas en las que se organizó el capítulo, las cuales se fortalecieron con información complementaria para contextualizar y facilitar la comprensión del tema de estudio, las que quedaron agrupadas de la siguiente manera:

1. Caracterización de los adultos y adultos mayores en México. Esta categoría parte de describir a la población de nuestro país con énfasis en los adultos y adultos mayores.
2. Las políticas en torno a la formación de los adultos y adultos mayores. A través de esta categoría se realiza una descripción de los principales documentos formales en los que se hace explícito el derecho y compromiso que nuestro país tiene en la formación y educación de los adultos y adultos mayores con la finalidad de favorecer su calidad de vida.
3. Estudios vinculados con la formación y educación de los adultos y adultos mayores. En este apartado se concentran los principales hallazgos de experiencias, estudios y propuestas que se han generado en nuestro país como alternativa para atender la formación y educación de los adultos y adultos mayores.
4. Desarrollo de habilidades del adulto y adulto mayor en el conocimiento y uso de los sistemas de procesamiento de información. Se describen las experiencias encontradas sobre alfabetización digital, las cuales han comprendido todo un reto, especialmente para los adultos mayores.

Más adelante se presentan los principales hallazgos, balance del decenio, compromisos y retos que se derivan de la investigación realizada en el periodo 2012-2021 acerca de la formación y educación de los adultos en México. Finalmente, se realiza un cierre que rescata los principales hallazgos, tareas pendientes, compromisos y retos que se derivan de la investigación realizada.

Caracterización de los adultos y adultos mayores en México

México es uno de los denominados países en desarrollo y actualmente presenta un acelerado proceso de transición demográfica. La población total en México en 2010 era de 112 336 538 habitantes, de los que 49% eran hombres y 51% mujeres. La población adulta correspondía a 70% del total (78 423 336) (de acuerdo con los rangos de edad agrupados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, las personas adultas de

18 y 19 años las integra en el rango de 15 a 19 años), de la que 37 656 281 (48%) eran hombres y 40 767 055 (52%) mujeres (INEGI, 2010a).

En 2020, la población total aumentó en 12%, con un número de habitantes de 126 014 024, con los mismos porcentajes de hombres (49%) y mujeres (51%). Por otro lado, se identificó que 93 985 354 de habitantes tenían entre 15 años y más, representando 75% de la población, en la que 45 252 363 (48%) eran hombres y 48 732 991 (51%) mujeres (INEGI, 2020a).

Respecto al nivel de escolaridad, en este grupo de edad, 46 321 897 de habitantes tenían en 2010 como nivel de educación mínimo la secundaría y, como máximo, los estudios universitarios, representando 59% de la población, de los cuales 49% eran hombres y 51% mujeres (INEGI, 2010c). Para 2020, 66 618 778 habitantes tenían estos niveles de estudio finalizados, entre los que 32 317 940 (48%) eran hombres y 34 309 389 (52%) mujeres, representando 53% del total de la población. De este modo, el aumento en el nivel de escolaridad es evidente, al elevarse en 44% en el transcurso de 10 años (INEGI, 2020b).

El grado promedio de escolaridad a nivel nacional en 2010 era de 8.6 años, lo que equivalía a un poco más del segundo año de secundaria (INEGI, 2010c). Para 2020, este indicador se ubicó en 9.7 años promedio de escolaridad (INEGI, 2020b). El grado promedio de escolaridad en 2010 para mujeres fue de 8.5, mientras que en los hombres fue de 8.8 (INEGI, 2010c). En 2020, la cifra en mujeres aumentó a 9.6 y en los hombres a 9.8 (INEGI, 2020b).

A pesar del incremento de escolaridad promedio de la población de México, el número de analfabetos continúa observándose como un problema importante. Sobre este indicador, el INEGI (2021) reportó que en 2010 había 5 393 665 personas analfabetas (6.9% de la población), mientras que para 2020 la población analfabeta fue de 4 456 431 (4.7% de la población) (INEGI, 2021). Con estos datos se entiende que en esta década hubo un decremento de 17.37% de analfabetismo en nuestro país. No obstante, este indicador sigue siendo alarmante si consideramos que saber leer y escribir es una necesidad básica para la integración de una persona en todos los ámbitos de su vida.

Acerca de la ubicación en la que se situaban estos grupos de edades, tenemos que las poblaciones urbanas en 2010 representaban 78%, mien-

tras que las rurales 22% (INEGI, 2010a). Para 2020, las urbanas aumentaron a 79%, mientras que las rurales disminuyeron a 21% (INEGI, 2020a).

Con estos datos, se puede identificar que la población en México en la última década se ha incrementado considerablemente, al ubicarse principalmente en el medio urbano. Además, el porcentaje de mujeres es un poco más alto que el de los hombres. De la misma manera, se observa un incremento en la escolaridad de la población en 2020 con respecto a la escolaridad reportada en 2010.

Por otro lado, se calcula que en menos de 50 años la estructura de la pirámide poblacional del país se invertirá; es decir, una proporción importante de los mexicanos tendrá 60 años o más.[2] De acuerdo con los resultados del Censo 2020 (INEGI, 2021), en México el número de niños nacidos vivos es de 2.1 hijos por mujer, lo que equivale a una tasa global de fecundidad (TGF) de 1.9 hijos por mujer, la que está por debajo del nivel del reemplazo poblacional (2.1 hijos por mujer).

En cuanto a la esperanza de vida actual, en promedio es de 75.1 años; 8.9 años más a la que se tenía hace 40 años (66.2 años) y se espera que para 2030 ésta sea de 76.7 años (Conapo, 2019). Cabe señalar que esta proyección puede verse afectada como resultado de la pandemia de COVID-19. De hecho, un efecto directo de esta pandemia es el incremento de la tasa de mortalidad en 2020 a 6.15%[3] contra 6.08% de 2019 (*Expansión*, 2022), hecho que repercute en la esperanza de vida a partir de los 65 años, que es el número promedio de años que se puede esperar que viva una persona a esa edad, suponiendo que los niveles de mortalidad específicos por edad permanezcan constantes.

Cuadro 1
Evolución de la esperanza de vida en México, 2001-2020

	2001	2006	2011	2020
Total	73.55	73.97	74.09	75.13
Hombres	71.28	71.71	71.58	72.30
Mujeres	75.77	76.18	76.59	77.93

Fuente: elaboración propia con base en los datos de Conapo (2019) e INEGI (2021).

2 Esto se evidencia al comparar los resultados del Censo 2010 *versus* Censo 2020, ya que la población de 60 años y más pasó de 9.1% en 2010 a 12% en 2020, en tanto que la población de 0 a 17 años decreció de 35.4% en 2010 a 30.4% en 2020.

3 6.15 muertes por cada mil habitantes.

Como se observa en el cuadro 1, la evolución de la esperanza de vida en nuestro país se ha incrementado y se ha mantenido constante la diferencia entre la esperanza de vida entre hombres y mujeres de 2001 a 2020, siendo ésta de 4.9 años en promedio, lo que implica que a partir de cumplir 60 años la población de adultos mayores tiene una esperanza de vida promedio de 15.1 años más. Por otra parte, si consideramos ahora la esperanza de vida a partir de los 65 años, ésta es de 18.7 años más para las mujeres y de 16.7 años para los hombres. Es importante recordar que dicha tasa está dada en función de la de mortalidad por lo que, si las tasas disminuyen, como ha sido el caso en las últimas décadas en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la esperanza de vida real será más alta que la calculada utilizando las tasas de mortalidad actuales (OCDE, 2022).

El planteamiento de vivir más años también pone en juego la posibilidad de que esos últimos años de la vida se pasen con alguna discapacidad, las que se agravan en las mujeres ya que tienden a ser más longevas (Hernández et al., 2017; Flores et al., 2019; Zavala et al., 2021).

Es importante señalar que en nuestro país existen muchos estereotipos negativos hacia las personas mayores. Se les considera dependientes físicas y mentales, pueriles, irritables e improductivas (Hernández et al., 2017; Gutiérrez, 2019). Este estereotipo promueve la discriminación y genera exclusión y aislamiento social. Los factores sociales son fundamentales para el desarrollo del ser humano, por lo que este aislamiento tiene como consecuencia que los adultos mayores presenten deterioro en su bienestar físico y mental.

A pesar de lo anterior, el envejecimiento no debe ser visto como una carga para el sistema de salud ni como un problema de financiamiento de pensiones, sino más bien como una oportunidad para reorientar las políticas públicas y dotar de nuevo significado a la vejez, a las personas adultas mayores y al envejecimiento. En este sentido, promover el envejecimiento saludable (OMS, 2015) mediante la promoción del bienestar, el logro de la igualdad de género y la reducción de las desigualdades, así como la transformación de las ciudades para que sean inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles, es un paso que va encaminado a lograr la optimización de las oportunidades de este grupo poblacional para mantener la salud física, mental y social y, de este modo, reformular la participación activa de los adultos mayores en la sociedad, sin padecer discriminación, con buena calidad de vida y vida independiente.

El envejecimiento saludable se define como el proceso de fomentar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez. No se trata de aplicar acciones correctivas, sino preventivas, por lo que se requiere hacer cambios de raíz y transformar los sistemas de salud para pasar de un paradigma curativo centrado en las enfermedades a una atención basada en el concepto de su prevención, que debe ser fomentado desde la niñez y la juventud con objetivos claros para advertir las enfermedades crónicas y asegurar todos los niveles de atención: la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, la recuperación y la rehabilitación, para lo cual la principal estrategia es el autocuidado (Ruiz, 2014). Por otra parte, para garantizar el bienestar en la vejez y permitir la integración de la población con disminución de la capacidad funcional, se debe propiciar:

1. La adaptación de los sistemas de salud que cuenten con atención integrada y centrada en las personas mayores.
2. Garantizar la existencia de personal de salud debidamente capacitado.
3. Crear entornos, cómo ya se mencionó, adaptados para las personas mayores que consideren transporte, vivienda, trabajo y protección social (Espinoza, 2016).
4. Considerar fundamental la capacitación a lo largo de la vida, concepto que se entiende como el ejercicio de aprendizaje constante que brinda además la oportunidad a todas las personas a la enseñanza superior, independientemente de las capacitaciones educativas ya existentes.

En cuanto a lo relacionado al sistema de pensiones, es un tema que queda fuera del ámbito de este capítulo; sin embargo, existen iniciativas en nuestro país como la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores emitida en 2002 y reformada en 2019,[4] así como la reforma al sis-

4 La Ley de los Derechos de las Personas Mayores establece que cada uno de estos sectores está en la obligación de seguir los siguientes deberes según sea el caso: Deberes del Estado para con los adultos mayores:
- Darles la oportunidad a todas las personas mayores de tener acceso libre a la salud, nutrición, desarrollo integral, vivienda y seguridad social.
- Establecer programas donde los trabajadores se preparen adecuadamente para su retiro laboral.
- Brindarles atención preferencial en las instituciones públicas o privadas a todos los ancianos que presenten algún tipo de discapacidad.

tema de pensiones de la Ley del Seguro Social de México (Secretaría de Gobernación, 2020) aprobada en diciembre 2020 y que entró en vigor en enero 2021.[5]

Independientemente de sus condiciones biopsicosociales, en México, a partir de los 60 años, las personas son categorizadas como adultos mayores. Con esa categorización se les otorga un carácter de agrupamiento socioestructuralmente significativo. Es importante mencionar que, si bien se hace el corte de personas adultas mayores a los 60 años, se deben tener presentes las diferencias dentro de este grupo, ya que las condiciones de vida de una persona de 60 años difieren de las de una de 80.

Entre las primeras, se encuentran muchas personas económicamente activas y productivas, no dependientes de cuidados, que dedican tiempo tanto al trabajo remunerado como al no remunerado; por otra parte, también es cierto que conforme aumenta la edad, las probabilidades de deterioro de la salud se incrementan y, por lo tanto, también el número de personas dependientes de cuidados, razón por la cual el proceso de envejecimiento no debe ser considerado sólo desde el punto de vista cronológico, sino que deben tenerse en cuenta los factores personales y ambientales que influyen en éste.

En la bibliografía del tema, se identifican tres dimensiones a través de las cuales se puede definir la vejez (Alvarado y Salazar, 2014): la di-

---

- Cubrir las necesidades básicas de las personas mayores y prestarles apoyo a través del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM), además de garantizar que cada una de las leyes que las protegen sean cumplidas.

5 Existen estos tipos de pensión: cesantía y por vejez. El impacto de cada una con la nueva reforma es el siguiente:

- Pensión por cesantía en edad avanzada (60 años).
- Antes se tenía que elegir entre una renta vitalicia o un retiro programado. Con los cambios a la ley, los trabajadores seguirán teniendo la posibilidad de elegir cualquiera de las dos, pero también podrán elegir una combinación entre ambas.
- En todo caso, la pensión siempre deberá ser superior a la garantizada. La pensión mínima garantizada es aquella que el gobierno federal asegura a los pensionados al amparo de la Ley del Seguro Social y su monto mensual será el equivalente a un salario mínimo general de la Ciudad de México. Asimismo, dicho monto será actualizado anualmente en el mes de febrero conforme al Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Además, ahora será posible pensionarse antes de la edad establecida y recibir los recursos de la cuenta de Afore si la pensión es mayor en más de 30% de la pensión garantizada. Para ello, deberán considerarse también las semanas de cotización, el salario base y tener 60 años.
- Pensión por vejez (a partir de los 65 años). Se reduce a 1 000 la cantidad de semanas de cotización para tener derecho a una pensión por vejez. Al igual que el retiro por cesantía, se podrá contratar una renta vitalicia, un retiro programado o ambos.

mensión biológica, psicológica y social. La dimensión biológica incluye a su vez dos dimensiones: la referencia cronológica o edad, y los cambios morfológicos y funcionales asociados con la edad (Salech, Jara y Michea, 2012). Por su parte, la dimensión psicológica está asociada con el funcionamiento del individuo en lo relacionado a su competencia conductual y adaptación; ésta a su vez se conforma por dos dimensiones: la que involucra cambios en los procesos psicológicos básicos vinculados con los cambios biológicos y la que concierne al estudio de la personalidad y sus cambios (Villanueva, 2009). Por último, la dimensión social, que parte a su vez de tres dimensiones: la sociodemográfica, entendida como el crecimiento poblacional y sus efectos endógenos y exógenos; la sociopolítica, la cual implica el nivel de participación y de integración social de los individuos, y la económica política, que engloba el estudio de los recursos y condiciones socioeconómicas de las personas en la vejez (Martínez, 2019; Martínez y Vivaldo, 2019).

En México, la situación que prevalece en los adultos mayores es heterogénea (Villareal et al., 2021), por lo cual no se puede afirmar que todos los adultos mayores envejecerán en iguales circunstancias ni contarán con los mismos privilegios; tampoco se puede negar el cambio de las estructuras por edad en la población, por lo que la sociedad en su conjunto necesita adaptarse a esta nueva situación realizando los cambios necesarios para atender las necesidades y demandas de este grupo poblacional cada vez más visible (Ruiz, 2014; Bruno y Acevedo, 2016; Mogollón, 2012; Hernández, 2013; Vivaldo, 2019). Entre los cambios necesarios está el de la sistematización de intervenciones socioeducativas para este grupo en crecimiento (Montejo y Jiménez, 2013; Medina et. al, 2016; Díaz et al., 2016; Hernández, 2020).

Al considerar esta información, el rango de edad tan amplio que comprende la población adulta y adulta mayor, así como la diversidad de intereses y necesidades que cada una de las etapas presenta, se comprende el hecho de que la formación de los adultos y los adultos mayores se convierta en un proceso complejo que incorpora distintas dimensiones, problemáticas y retos, por lo que su compromiso y responsabilidad requiere el compromiso de instancias gubernamentales, sociales, educativas y particulares, entre otras.

Las políticas en torno a la formación de los adultos y los adultos mayores

La preocupación centrada en el bienestar de los adultos ha constituido durante décadas un tema constante de diversos organismos y dependencias nacionales e internacionales. Inicialmente, la atención estuvo centrada en los adultos mayores o de la tercera edad que integran una población vulnerable.

La Segunda Guerra Mundial detonó la crisis de la población adulta y adulta mayor, la cual se vio fuertemente afectada en todos los ámbitos. Sus condiciones de vida, habitación, alimentación, salud, economía y trabajo, entre otros aspectos, tuvieron un drástico descenso. En ese momento, la educación y formación de los adultos no fue la excepción. La reconstrucción de los países demandaba personal con un amplio entrenamiento en diferentes áreas laborales, donde los que no estaban capacitados en algunas de las funciones específicas que requería la transformación de los países afectados tenían serías limitaciones para ingresar al mercado laboral.

Además, las alternativas de educación continua y permanente para el empleo eran nulas, ya que predominaba una enseñanza tradicional y escolarizada dirigida a rangos de edad delimitados. Por tal motivo, años después de la Segunda Guerra Mundial y como respuesta a la formación educativa que demandaba la población adulta, la UNESCO (1949) desarrolló la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. No obstante, a pesar de que "la definición de educación de adultos que allí se estableció era todavía imprecisa, muy vinculada con la alfabetización" (Sabán, 2010 pp. 209-210), tenía un carácter voluntario y centrada en las necesidades e intereses de los adultos (UNESCO, 1949).

A esta primera conferencia le siguieron más eventos para atender la educación de los adultos (UNESCO, 1960, 1972, 1976, 1997; Sabán, 2010; Burnett, 2009, en Sabán, 2010). La última Conferencia Internacional de Educación de Adultos se programó para 2022 en Marruecos, en la que "se analizarán políticas eficaces de aprendizaje y educación de adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida y teniendo en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas" (UNESCO, 2021).

A más de 70 años de haberse realizado la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, es innegable el rol estratégico que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha tenido para promover los derechos de los adultos a nivel internacional. En su artículo 26 declara que (ONU, s.f.):

> Toda persona tiene derecho a la educación (…) la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos (…) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (s.p.).

Si bien estos postulados se presentan como los mínimos derechos que deberían tener los adultos en todos los países, esto no ha sido un logro sencillo a nivel internacional. Ha habido muchas carencias de oportunidades y recursos que han obstaculizado que estos derechos se consigan. Como consecuencia, la mayoría de los adultos han tenido que enfrentarse a un mundo laboral con una escasa o nula formación educativa, lo que repercute en sus ingresos económicos, así como en su nivel y calidad de vida y la de sus familias.

Con el mismo objetivo de rescatar los derechos de los adultos en el ámbito educativo, la recomendación 45 del Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento refiere que, "como derecho humano básico, la educación debe proporcionarse sin discriminación contra las personas de edad" (ONU, 1982 p. 36).

Con estas declaraciones, se entiende que la formación y educación centrada en los adultos requiere de estudios que resulten en propuestas de planes y programas educativos acordes con las necesidades e intereses de los adultos, a sus tiempos, ritmos, cultura, nivel social y económico, entre otros factores. Esto nos lleva a la necesidad de realizar investigaciones más profundas y detalladas del adulto como sujeto de aprendizaje.

Por otro lado, se puede reconocer que, si bien en un principio la atención de diversas organizaciones internacionales estuvo centrada en los adultos mayores, el alto número de adultos jóvenes con carreras truncas, desertores o catalogados con fracaso escolar que se encontraban fuera de las alternativas de formación o educación tradicional constituyeron otro

más de los temas pendientes de las políticas educativas convirtiéndolos, también, en una población vulnerable.

Esta problemática se puede entender debido a que, en décadas pasadas, la educación tradicional estaba destinada a desarrollarse dentro de las aulas escolares y en las edades correspondientes a cada nivel educativo; no obstante, estos procesos de formación fueron insuficientes para atender la alta demanda de educación que requerían los adultos jóvenes y los adultos con deseos de mejorar su nivel educativo, social y cultural.

El avance educativo, científico, tecnológico, informático y de comunicación, entre otros, dieron una gran apertura y flexibilidad para proporcionar una formación y educación más flexible y adaptable a las diversas necesidades de los estudiantes. Aunado a lo anterior, el incremento de servicios médicos, el avance en materia de salud, los nuevos dispositivos de diagnóstico clínico que permiten atender las patologías de las personas en un desarrollo temprano, entre otros factores, han favorecido la esperanza de vida de los adultos, tendencia que se incrementará en los próximos años (Kánter, 2021). Los adultos, en su gran mayoría, están llegado en una edad temprana a la jubilación con ánimos y energía de seguirse preparando, lograr concluir los estudios truncos, abandonados en algún momento de su vida, o estudiar lo que siempre quisieron.

Las recomendaciones y preocupación generadas a nivel internacional han tenido fuerte influencia en la dinámica de atención a los adultos. Por tal motivo, se produjo un conjunto de políticas y acciones en los diferentes países, las cuales tienen la finalidad de rescatar los derechos de los adultos.

México, al igual que diversos países del mundo, cuenta con una alta población de adultos jóvenes, adultos en plenitud y adultos mayores. Las características educativas que se presentan en el ámbito nacional en esta población responden al perfil que se observa a nivel internacional. Debido a esto, son muchas las iniciativas que se han generado para atender la situación que se vive con relación a los procesos de formación y educación de los adultos.

En la política educativa de nuestro país, la formación y educación de los adultos está fundamentada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En este sentido, se puede identificar que el artículo primero Constitucional sostiene que "en los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta

Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección" (Párrafo reformado DOF 10-06-2011. De los Derechos Humanos y sus Garantías).

De acuerdo con este artículo, todos los mexicanos quedamos amparados por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para hacer valer nuestros derechos como personas, los cuales deberán ser respetados por las diversas instancias de los distintos órganos del gobierno federal, estatal y municipal.

Además, en lo que respecta a los derechos de recibir educación, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicano enfatiza que "toda persona tiene derecho a la educación" (Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-2019). "Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica" (Párrafo adicionado DOF 15-05-2019).

Aunado a lo anterior, en la misma Constitución se precisa que "la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva" (Párrafo reformado DOF 10-06-2011. Reformado y reubicado, antes párrafo segundo, DOF 15-05-2019).

Como se aprecia, la Constitución que nos rige resalta el derecho que toda persona tiene a recibir educación, la cual permita disminuir las diferencias educativas, socioculturales y económicas, principalmente, que ayuden a mejorar la calidad de vida de los mexicanos, combatiendo las desigualdades existentes hasta la actualidad.

De la misma manera, los artículos 39 y 43 de la Ley General de Educación hacen énfasis en el derecho que tiene la población mexicana para que reciba estudios de alfabetización, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo de acuerdo con sus necesidades (INEA, 2017).

Además, el sistema educativo mexicano ha hecho grandes transformaciones y se ha abierto a reconocer que el proceso de aprendizaje no tiene límites, puede darse de diferentes maneras y en diversas modalidades en las que interactúa la persona. De esta manera, en el Marco Mexicano de Cualificaciones (SEP, 2014) y en el Sistema de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SAATCA) 2014-2015 se consideran diferentes tipos de aprendizaje que favorecen la formación de los adultos, tales como (SEP, 2014): la educación formal (la que otorga

grado académico), no formal (no otorga grado académico, pero actualiza y capacita: cursos, seminarios, talleres, conferencias y diplomados) e informal (que se refiere al aprendizaje que desarrollamos en nuestra vida cotidiana). Estos tres tipos de aprendizaje constituyen el Aprendizaje para todos y a lo largo de la vida (Aprendizaje permanente).

Con esta apertura de reconocer los distintos tipos de aprendizaje, nuestro país, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se alinea a los criterios de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO (2011).

El reconocimiento de que existen diversos tipos y medios para lograr el aprendizaje da una apertura para que los conocimientos, competencias y experiencia que los adultos han desarrollado de manera autodidacta en las áreas disciplinares, laborales o técnicas sean reconocidas de manera formal a través de las distintas acreditaciones de bachillerato, técnico superior universitario y licenciatura, que nuestro país ofrece a toda la población a través del Ceneval (2022).

De manera paralela a estas políticas y en congruencia con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, los Planes Nacionales de Desarrollo y los Programas Sectoriales de las dependencias vinculadas a cuidar y proteger los derechos humanos de las personas han incorporado objetivos, estrategias y acciones para la atención de los adultos y, sobre todo, favorecer su formación y desarrollo.

Estudios vinculados con la formación y educación de los adultos y los adultos mayores

Es importante reconocer que la formación de los adultos, por sus características, requiere de estrategias de enseñanza-aprendizajes acordes con su edad e intereses. En América Latina, el iniciador de esta orientación, dirigida a atender las necesidades de aprendizaje de los adultos y preocupado por mejorar su calidad de vida, fue Paulo Freire en la década de los sesenta, quien desarrolló la pedagogía liberadora o del oprimido (Escobar, 1985; Freire, 2002).

Las diferencias de aprendizaje de los adultos también son identificadas por Gabarda (s.f.), quien reconoce que "el aprendizaje en la etapa

adulta tiene unas características definitorias y diferenciales, que abarcan desde los rasgos psicológicos de la edad adulta y los espacios donde se desarrolla, hasta los contenidos que pueden abordarse en cada etapa" (p. 3). Además, para este mismo autor, "lo primero que hay que tener en cuenta es que las necesidades que llevan a un adulto a estudiar son diferentes a las de una persona más joven, y lo mismo ocurre con los intereses y expectativas" (p. 6).

De esta manera, de acuerdo con Esparza et al. (2017),

> un programa educativo dirigido a las personas adultas debe responder a sus requerimientos; es decir, debe ser atractivo para las características propias de los adultos. Esto significa estar pensado para los adultos en objetivos, contenidos, necesidades, horarios, cargas académicas, entre otros, que respondan a las características propias de la edad de los adultos a los que va dirigido el programa educativo (p. 67).

En este mismo sentido, Requejo (2009) sostiene que:

> Las universidades pueden estar abiertas a la formación de las personas de cualquier edad, pero conviene distinguir los programas que tienen una función profesionalizante, dedicados fundamentalmente a las generaciones jóvenes, de aquellos que deben orientarse a las personas mayores. Su gran objetivo general es asumir la estrategia de un envejecimiento activo. Se trata de mantener la participación y la inclusión de los mayores como ciudadanos de plenos derechos (p. 50).

De manera paralela a estos esfuerzos y al reconocer las diferencias que representa este proceso de formación educativa de los adultos, se han generado una serie de términos para denominarla y diferenciarla de las estrategias de enseñanza convencionales, los cuales proceden de muy diversos campos de estudio. Así, se han empleado diferentes términos: andragogía, geragogía o gerogogía, así como la gerontología educativa o educacional, también denominada pedagogía gerantológica, entre otras denominaciones que hacen alusión a la educación o formación de los adultos (véase el cuadro 2).

Cuadro 2
Definiciones de términos utilizados
para referirse a la formación de los adultos

Término y fuente	Definición
Andragogía (Carballo, 2007, pp. 192 y 193)	Es una disciplina que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr aprendizajes significativos en los participantes adultos, que promuevan a su vez el desarrollo de habilidades y actitudes y la adquisición y transferencia de conocimientos al contexto donde éste se desenvuelve. Es decir, la andragogía se centra en el estudio de los métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje del adulto, y en la ayuda y orientación eficaz que éste debe recibir por parte del facilitador para el logro de los aprendizajes.
Andragogía (Rodríguez, 2003, p. 84)	La andragogía, a diferencia de la pedagogía, centra su atención en el alumno y no en el profesor. La adultez es asumida no como un problema cronológico (niñez-vejez), sino como actitudinal, la adultez es aceptación de la cultura previa del alumno, de su capacidad de generar sus propias estrategias de aprender y de reconocer sus necesidades y expectativas individuales. La práctica andragógica debe realizarse en un ambiente no unidireccional, sino bidireccional (alumno-docente), un ambiente de confianza y de respeto mutuo, cuya flexibilidad permita la libertad y creatividad del alumno, donde la espontaneidad no sea considerada una anormalidad, sino expresión de la creatividad. La práctica andragógica debe desarrollar no sólo actitudes (acciones-comportamientos), sino también aptitudes (valores).
Gerontología educacional (Thornton, 1992, en Bermejo, 2005, p. 134)	Disciplina que se encarga de la selección y provisión de métodos y técnicas que procuran el conocimiento y destrezas necesarias para cambiar actitudes, valores y sensibilidades. Y ello, tanto en la sociedad por su proceso de envejecimiento como en las propias personas mayores, en tanto que se encuentran en situación de aprendizaje.
Geragogía (o gerontogagía) (Richar y Munafo, 1993, en Belando y Sarlet, 1995, p. 108)	Ciencia de la educación del anciano.
Gerogogía (Moreno, 1988, en Belando y Sarlet, 1995 p. 108)	Educación específica de enseñar a los mayores.
Gerogogía (Hartford, 1976, en Peris y Pascual, 1986, p. 136; Belando y Sarlet, 1995, p. 108)	El arte y la ciencia de enseñar a los mayores.

Fuente: Esparza et al. (2017, p. 69).

Se puede entender entonces que, en el contexto de la educación para adultos, la andragogía se concentra en el estudio de los métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficientes para el aprendizaje del adulto, en el que el instructor guía y ayuda a éste para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Gómez, 2014; Aguilar, Heredia y Leyva, 2020; Carballo, 2007).

La andragogía (Castillo, 2018, p. 5) cubre una gran gama de procesos educativos como son los formales, no formales (Meza, 2013), presenciales o virtuales (Alcalá, 2010, en Castillo, 2018), en los que se destacan los trabajos de Castillo (2019), quien al referirse al tema de la alfabetización para adultos alude al concepto de andragogía desde varios autores, mientras hace una narración sobre su experiencia con la educación para adultos, además de establecer las principales diferencias entre pedagogía y andragogía y el proceso formativo que esta última sigue.

En este contexto, también se encuentran otros términos vinculados con los conceptos anteriores que complementan este campo de estudio, dentro de los cuales destaca la didáctica, entendida como un campo de la pedagogía que se encarga de buscar tácticas y técnicas para mejorar la enseñanza en cada etapa del aprendizaje.

De esta manera, los términos que hacen mención a la educación o formación de los adultos se encuentran en el campo de estudio de la pedagogía, la didáctica, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las experiencias de aprendizaje que vive el adulto en el proceso educativo.

En México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), desde su creación, ha sido una instancia importante para el apoyo y fortalecimiento de la formación y capacitación de los adultos, tanto en la educación formal como no formal.

> El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, encargado de planear y operar el programa de Atención de la Demanda de Educación para los Adultos, es un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propio, y tiene por objeto promover, organizar e impartir educación básica para jóvenes y adultos, de 15 años y más (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 1).

La creación de esta dependencia ha fortalecido la formación y capacitación de los adultos que por alguna razón no saben leer ni escribir o no

concluyeron sus estudios de educación básica o que necesitan alguna capacitación particular. De esta manera, el INEA da respuesta a los objetivos de las políticas internacionales y nacionales emitidas por los diferentes organismos preocupados por la situación y calidad de vida de los adultos.

Con este marco de referencia, las publicaciones que se describen en esta categoría se agruparon según su afinidad temática en las siguientes subcategorías: convenios con el INEA, educación básica, capacitación de asesores, campañas de difusión del INEA, evaluación de los programas, educación para la vida, estudios vinculados con el ámbito personal del adulto, estudios vinculados con el ámbito de la salud del adulto y estudios vinculados con el ámbito educativo del adulto.

Convenios con el INEA

Durante el periodo de estudio se encontró que el INEA realizó 11 convenios con diferentes instancias, los cuales se emitieron en 2017, 2018 y 2019. Estos convenios están fundamentados en diferentes documentos emanados de las políticas nacionales e internacionales que promueven los derechos humanos que toda persona debe tener, en los que las oportunidades de recibir una buena educación, formación y capacitación adquieren un rol muy importante para la inclusión de todas las personas en el campo laboral o profesional y para su desarrollo socioeconómico y cultural.

Los convenios tienen el objetivo de reducir el índice de analfabetismo, favorecer la conclusión de los estudios truncos de educación básica y la capacitación para el trabajo. Estos convenios se fundamentan principalmente en los artículos primero y tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011) y los artículos 35, 39, 43, 70 y 83 de la Ley General de Educación (Ley General de Educación, 2019) (SEP-INEA (31 de mayo de 2017b) Seconmex Administración, S.A. de C.V. Conocer Gobierno de México; SEP-INEA-Sedesol (27 de marzo de 2017) Dirección General de Opciones Productivas. Conocer Gobierno de México; SEP-INEA-FINSA (7 de septiembre de 2017) Mantenimiento Integral FINSA, S.A. de C.V. Conocer Gobierno de México; SEP-INEA-CREFAL (4 de abril de 2018) Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adul-

tos de América Latina (CREFAL). Conocer Gobierno de México; Sedesol-Indesol-SEP-INEA (26 de julio de 2018b) Indesol. Conocer Gobierno de México; Sedesol-Prospera-SEP-INEA (25 de julio de 2018a) Prospera. Conocer Gobierno de México; SEP-INEA-Coparmex (13 de noviembre de 2018b) Centro Empresarial de la Ciudad de México, Sindicato Patronal, Coparmex. Conocer Gobierno de México; SEP-INEA (13 de noviembre de 2018) Manos al Futuro de los Oficios, A.C. Conocer Gobierno de México; SEP-INEA-Conadis (12 de diciembre de 2018d) Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis) Conocer Gobierno de México; SEP-INEA-Secretaría de Seguridad y Atención Ciudadana-Comisión Nacional de Seguridad (10 de abril de 2019) Órgano Administrativo Desconcentrado Prevención y Readaptación Social. Conocer Gobierno de México.

Los convenios realizados entre el INEA y las diferentes empresas, organismos o dependencias públicas y privadas mencionan los compromisos adquiridos por nuestro país a nivel internacional. En este sentido, se menciona que

> el Gobierno de México en el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, dentro del Marco de Acción de Dakar, se comprometió a reducir los índices de analfabetismo de los adultos en por lo menos un 50% y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente (INEA, 2017, pp. 1-2).

Como parte de estos compromisos, se creó el Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018 identificado como La Campaña y, para apoyar el logro de los objetivos planteados en este programa, se puso en marcha el Programa Especial de Certificación con Base en Aprendizajes Adquiridos, Equivalentes al Nivel Primaria y Secundaria, "El PEC" (INEA, 2017). Con estos programas, se pretendió atender a cerca de 15 millones de personas en nuestro país, los cuales se encontraban en condiciones de desventaja educativa, con la finalidad de favorecer su inserción en el ámbito laboral y elevar su nivel socioeconómico y cultural.

Educación básica

El programa de Educación básica para jóvenes y adultos del INEA, que tiene como eje de acción el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, propone que las personas que estudian la educación básica desarrollen competencias generales que sean útiles en su vida y que les permitan desarrollar otras competencias específicas (Rodríguez, Couturier y Jiménez, 2020).

Cabe señalar que a lo largo de las dos décadas que ha funcionado el programa se han realizado actualizaciones, principalmente en los materiales de apoyo y en las diferentes maneras de presentar el contenido, como materiales digitales y Braille. Sobre este sistema, encontramos la evaluación hecha por Rosales (2020), quien reporta que este modelo tiene material contextualizado y adaptado a las necesidades del adulto y también menciona que la administración del programa permite adaptarse a la situación geográfica y social del adulto, pero aún no logra generar los aprendizajes esperados, particularmente en los módulos del eje temático de las matemáticas, ya que los egresados mantienen un bajo nivel que no les permite realizar procesos complejos.

Por otra parte, no se encontró para este programa un seguimiento de aquellos alumnos que concluyeron sus estudios ni tampoco existe una base de datos de los egresados del programa que continúan en los programas de educación media superior. Como reflexión general, podemos apuntar que en lo relativo al rezago educativo, uno de los objetivos de este programa, de acuerdo con Rodríguez, Couturier y Jiménez (2020), de 2005 a 2017, de las 30 millones de personas en México con rezago educativo, sólo superaron esta condición 3 millones (Velazco y Madrazo, 2011; Guerrero, 2020). A partir de la muestra de estos estudios, se entiende que en nuestro país existen compromisos inconclusos que deben ser atendidos en la formación de los adultos.

Capacitación de asesores y campañas de difusión del INEA

Congruentes con los compromisos de las políticas educativas de nuestro país y las acciones instrumentadas por el INEA, Díaz (2019) y Díaz y Hernández (2019) desarrollaron un diplomado sobre motivación y prác-

tica educativa en asesores y asesoras especializadas de personas jóvenes y adultas del INEA. De la misma manera, Pérez (2019) diseñó una propuesta de capacitación sobre estrategia de enseñanza-aprendizaje para los asesores educativos del INEA.

Estos programas de formación y capacitación de asesores se realizaron con la certeza de que el aprendizaje de los adultos requiere metodologías y enfoques didácticos diferentes, acordes con su edad y contexto.

También ha sido necesario realizar una difusión de los servicios proporcionados por el INEA para que los servicios que ofrece puedan llegar a más personas. En este sentido, los trabajos desarrollados por Olivo (2012) y Rodríguez (2013) tuvieron el objetivo de realizar campañas publicitarias para el INEA, con énfasis en la promoción y difusión de los programas para adultos analfabetas y con rezago educativo.

Evaluación de los programas

Como se aprecia, los compromisos que tiene nuestro país a través del INEA son múltiples y complejos, por lo que es necesario contar con un proceso de evaluación y retroalimentación constante. En este sentido, se encontraron diversas experiencias que atienden estos propósitos.

Estéves (2014) realiza una evaluación y alcance de los programas educativos del INEA. La autora hace un análisis de los gastos que las familias deben realizar para cubrir los estudios, tanto de los adultos como los de sus familias, con el fin de encontrar las mejores alternativas para disminuirlos.

Esquivel (2014) identifica las condiciones necesarias para incrementar la participación de la población en los programas del INEA. Estos resultados permitirán proponer algunas acciones encaminadas a atender esta necesidad y contribuir a la atención del rezago educativo. Por su parte, Ángeles (2014) propone un nuevo modelo educativo para la educación de adultos en México basado en un análisis del modelo existente.

Con estas acciones, los investigadores pretenden aportar sugerencias y alternativas para fortalecer las actividades que realiza el INEA y coadyuvar al logro de sus fines, metas y compromisos.

Educación para la vida

Para este tipo de programas (Zhizhko, 2013), encontramos organizaciones tanto gubernamentales como educativas con propuestas formativas para los adultos y algunas con énfasis en los adultos mayores a 50 años. A cargo del gobierno de la Ciudad de México destaca el proyecto de la Universidad de la Tercera Edad (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012), que tiene como ejes de acción tanto el desarrollo humano como social y artístico. Sus programas tocan temas ligados a los aspectos tecnológicos con aras de cerrar la brecha digital, temas culturales y de salud que incluyen activación física[6] (Fernández et al., 2012).

En el mismo tipo de programas académicos está el de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), campus III Tlaxcala, denominado Curso Envejecimiento Activo para Adultos Mayores (CUEAAM), que está dividido en seis módulos: Herramientas para el aprendizaje en la vejez, Envejecimiento activo, Promoción de la salud y envejecimiento, Recreación en la vejez, Desarrollo laboral en la vejez y Tópicos selectos de ciencias y humanidades. Es importante destacar que el CUEAAM está fundamentado en un profundo análisis e investigación acerca de la construcción del envejecimiento y de la vejez, para lo cual considera los aspectos sociales y culturales que impactan en los diferentes estilos de envejecimiento de la sociedad, en particular en el estado de Tlaxcala (Vivaldo, 2019; Martínez, 2019).

La FES Zaragoza cuenta con dos campus más en los que se ofrece, a través del Departamento de Educación Continua, una serie de cursos vinculados con el envejecimiento, entre los que podemos citar el Curso Universitario de Envejecimiento Activo para Adultos Mayores y Computación para Adultos Mayores Principiantes, entre otros; lamentablemente, en la página de Educación Continua de esta institución no se detalla su contenido, que se oferta bajo demanda (FES Zaragoza, s. f.)

Otro proyecto universitario es el Sistema Universitario del Adulto Mayor (SUAM)[7] de la Universidad de Guadalajara, que desde 2013 tiene una oferta educativa cuyo objetivo es el desarrollo integral y adaptable a las necesidades de los adultos mayores. El programa académico versa

6 Cuenta con dos planteles en la Ciudad de México en los que se ofrecen más de 77 asignaturas.

7 Véase http://suam.cucsh.udg.mx/

sobre las áreas de cultura, salud y ciencias sociales. El programa es flexible y pretende adaptarse a las necesidades particulares y demandas de la población de la entidad. Hasta febrero de 2022 este proyecto ofrecía cursos aislados, pero actualmente ha diseñado dos diplomados, uno en Desarrollo integral y otro en Desarrollo especializante, que se suman a los 20 cursos y talleres orientados a los adultos mayores.

Existen otras iniciativas similares enfocadas a enriquecer los conocimientos culturales y en salud de los adultos mayores, las cuales buscan propiciar un envejecimiento exitoso (Jasso, Almazán y Rivero, 2013), entre las que podemos mencionar la de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Unidad de Estudios Superiores para Adultos Mayores de Ecatepec de la Universidad Mexiquense del Bicentenario, el Programa Universitario para Adultos 50 y Más de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Programa Universitarios para Adultos Mayores de la Universidad Iberoamericana campus Puebla, la Universidad Veracruzana del Adulto Mayor (Saldaña y Hernández, 2017) y la Universidad de los Mayores de la Universidad Autónoma de Yucatán (Guerrero, 2020).

En los últimos años, el Programa Universitario para Adultos 50 y Más se transformó en Universidad para Adultos (UpA) de la BUAP, la cual en su misión declara: "Somos el espacio para profesionalizar y desarrollar aprendizajes permanentes e innovadores de los adultos a partir de 25 años, que potencien sus capacidades y propicien una vida saludable, plena y trascendente (BUAP, 2022, s.p.).

Dentro de su oferta educativa, dirigida a los adultos mayores de 25 años, la UpA brinda una gran variedad de cursos y talleres en las modalidades presencial, en línea e híbrida. Además, ofrece tres diplomados: Multidisciplinario en arte, cultura y bienestar, Historia y patrimonio cultural, y Desarrollo y crecimiento humano. También programa conferencias, webinars, seminarios, cursos especiales y se encuentra en proceso de apertura la licenciatura en Emprendimiento (BUAP, 2022). Con estos servicios, la UpA atiende a la población adulta y adulta mayor tanto de Puebla como a nivel regional.

Estudios vinculados con el ámbito personal del adulto

La vejez es una etapa en la que se piensa que las personas ya no pueden desarrollar actividades al presentar cambios físicos y psicológicos que afectan su desempeño y, por lo tanto, su estado emocional; sin embargo, la creación de actividades que atiendan sus preferencias, gustos e interés puede ayudarlos a mantener el cuerpo y mente en movimiento, esto con el fin de conseguir un buen estado de ánimo y un acercamiento a su nueva etapa que los ayude a ser más independientes de sus familiares. En este sentido, Montiel (2015), Montaño (2016), Baeza et al. (2019) y Sumozas et al. (2019) nos presentan sus propuestas.

Montiel (2015) presenta una Guía de estimulación cognitiva para el adulto mayor, proyecto pedagógico que puede facilitar los conocimientos al promover las habilidades y actitudes básicas de autoconocimiento y autocuidado. Asimismo, proporciona información acerca del proceso cognitivo que se vive después de los 60 años y describe los principales factores de protección para un envejecimiento activo. La guía también se propone brindar apoyo a las familias y personas cercanas a los adultos mayores para que comprendan los cambios propios del envejecimiento y las posibles maneras de contribuir a la salud cognitiva de su familiar mayor.

En la misma línea, Montaño (2016) describe un programa de intervención diseñado para crear conciencia acerca de la nueva etapa que viven los adultos mayores y generar un análisis y reflexión. Un punto importante de su programa es crear una cultura del envejecimiento en las generaciones actuales e impulsar valores humanos en la convivencia familiar y social. Al sensibilizar a adultos mayores y a quienes conviven con ellos, se busca promover conocimientos sobre los cambios que se presentan en el adulto mayor de manera que no se fomente la vulnerabilidad, la cual puede influir en la inseguridad o problemas en la convivencia familiar.

Otra experiencia en el trabajo con adultos corresponde al programa desarrollado en un Centro de Atención al Adulto Mayor (Baeza et al., 2019; Sumozas et al., 2019), en el poniente de la ciudad de Mérida, Yucatán. En éste se realizó un taller de artes gráficas con el propósito de desarrollar habilidades creativas, expresivas y psicomotrices finas en personas de la tercera edad de entre 60 y 80 años. El taller incluía distintas

actividades a lo largo de 14 módulos y, con propósitos de investigación, se realizaron una preprueba y una posprueba a partir de la hoja de estímulo del test The Torrance Figural Test of Creative Thinking (Torrance, 1993).

También se empleó la Escala de valoración de la creatividad que mide esta habilidad en cuanto sus dimensiones (flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración y calidad estética), así como un análisis descriptivo de la cualidad gráfica y componentes artísticos de los productos realizados. Entre los principales resultados, se observó un cambio entre los niveles preliminares y posteriores de la creatividad, siendo dicha diferencia significativa en la prueba no paramétrica de Wilcoxon, así como en la prueba de U de Mann de Whitney. En términos generales, los autores reportan que el taller posibilitó el desarrollo de habilidades estéticas, artísticas y gráficas, mejorando la calidad de las producciones, así como sus contribuciones en cuanto a la socialización entre pares, formación de vínculos y redes de apoyo.

Estudios vinculados con el ámbito de la salud del adulto

Durante el proceso de vejez, se busca que la salud de los adultos mayores alcance un nivel óptimo de bienestar, por eso se realizan acciones para mantenerlos informados respecto a enfermedades crónicas, patologías de la etapa que viven, así como evaluaciones físicas para detectar algún problema y solucionarlo. En este sentido, se encontraron los trabajos de Rodríguez (2013) y Castañeda (2018), que abordan aspectos para mejorar la calidad de la salud de los adultos.

Al respecto, Rodríguez (2013) presenta una propuesta de revisión de un taller para prevenir las enfermedades cardiovasculares en adultos. Se enfoca en los siguientes factores de riesgo: hipertensión, obesidad, diabetes o tabaquismo. De acuerdo con la autora, en el taller se determinó que los participantes carecían de los conocimientos básicos sobre las enfermedades cardiovasculares y los factores de riesgo asociados con esos padecimientos, aunque en la tesis no se ofrecen datos de las evaluaciones completadas por ellos. El marco teórico propuesto para el diseño del taller son las teorías de aprendizaje significativo, el constructivismo y algunas partes del aprendizaje social de Bandura.

Castañeda (2018) se propone evaluar el impacto que tiene el programa Envejecimiento Activo, de la Unidad de Medicina Familiar 47 IMSS San Luis Potosí, en el estado funcional de los adultos mayores. Para ello, el autor se propuso determinar y comparar el nivel funcional de los adultos mayores antes y después de su participación en el programa, determinar si existe asociación entre alguna patología músculo-esquelética y el progreso de la mejoría en el estado funcional, así como determinar si el uso de bastón se relaciona con el progreso de la mejoría en el estado funcional.

Con la participación de 36 adultos con edades entre 60 y 79 años, se concluyó que hubo una mejoría estadísticamente significativa en el grado funcional de los pacientes que se sometieron al programa, al tomar como referencia las escalas de Lawton y Brody, con un incremento desde el promedio inicial de 7.52 hasta un promedio de 8 en la quinta y última evaluación al finalizar las actividades del programa ($p= 0.049$) con un análisis de chi cuadrada. También se observó una mejoría en el estado funcional en aquellas personas que presentaban un deterioro mayor al inicio del programa, que les permitió lograr la independencia al final de su participación en el programa, esto aun cuando presentaran alguna comorbilidad músculo-esquelética o que usaran algún apoyo para la deambulación tipo bastón, con una disminución del uso de ese apoyo conforme avanzaba su participación en el programa.

Estudios vinculados con el ámbito educativo del adulto

La formación educativa es un proceso que nunca termina, pero debido a las características de los adultos mayores, esta tarea se vuelve un tanto compleja, ya que se deben adoptar metodologías, modelos de aprendizaje, estrategias y demás elementos necesarios para lograr la efectividad del aprendizaje. Con base en lo anterior, los trabajos de Romero (2015), Hernández (2015), Lobato (2012), Sánchez y Torres (2021), Zúñiga (2013), Miller (2019), Torres (2017) y Druet, Cisneros y Chan (2015) aportan acciones para mejorar este proceso educativo en los adultos.

Romero (2015) elaboró un material didáctico de apoyo para el asesor educativo en el eje temático de matemáticas, el cual permite resolver algunas de las necesidades educativas durante las asesorías correspondientes a los módulos de Fracciones y porcentajes, Información y gráficas y

Operaciones avanzadas. Estos módulos han sido detectados con mayor demanda de educandos que no acreditan los exámenes la primera vez que los presentan. La autora encontró que el módulo de Operaciones avanzadas, debido a la complejidad de su contenido, es uno de los que requieren mayor atención por parte del asesor para su resolución y revisión. Por tal motivo, la finalidad de su trabajo es apoyar a los asesores educativos en cuanto a los métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje en matemáticas que pueden emplear en su práctica educativa, a fin de que cuenten con una formación sólida y pertinente que concuerde con el modelo educativo de la institución, además de que se logre reducir la deserción que se ha detectado en esos programas del INEA.

Los objetivos específicos planteados son los siguientes: que el asesor promueva en sus educandos el aprendizaje significativo y evite la memorización sin comprensión de temas matemáticos aplicados a la vida cotidiana y el trabajo, y que la guía didáctica se encuentre actualizada y contextualizada a las necesidades del apoyo educativo que ofrecen los asesores en su práctica educativa. La autora destaca la importancia de la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Señala que es vital que el educando, en conjunto con el asesor, revise y compruebe sus logros o analice sus errores para reafirmar lo aprendido y además, al autoevaluarse, se desarrolle su autoestima. Asimismo, hace referencia a que el asesor educativo facilite el conocimiento y también aprenda a hacer, aprenda a conocer, aprenda a ser, además de aprender a observar las interrelaciones y transmitir conocimiento. Sin embargo, no presenta datos que permitan determinar el desarrollo y los logros de su propuesta.

Hernández (2015) describe la ejecución y los resultados de las diversas fases de los procesos de la gestión del conocimiento en el desarrollo del proyecto Innovación en la práctica educativa con el adulto mayor a través de la gestión del conocimiento. El propósito de ese proyecto era generar estrategias para la enseñanza del adulto mayor a través de la recuperación de las prácticas y experiencias de los docentes de la Fundación Cambios Anahuacalli. La información obtenida fue resultado del análisis de 26 diarios semanales de las reuniones presenciales y virtuales con la comunidad de práctica, además de cuatro observaciones, 14 entrevistas y seis registros de la intervención del aprendizaje. Dicha información fue registrada en documentos de una carpeta virtual.

El propósito del proyecto se cumplió a través de los objetivos de conocimiento de las diferentes fases de los procesos. Esto es, la intervención de la gestión del aprendizaje se plasmó en el propósito de "generar estrategias aplicables a la propia práctica educativa a partir del análisis de las características socioafectivas, cognitivas y físicas del adulto mayor". Estas estrategias fueron concretadas como un listado de Estrategias para la práctica educativa con el adulto mayor, categorizadas de acuerdo con las características socioafectivas, cognitivas y físicas. Para la autora, el proceso de la gestión del conocimiento llevado a cabo en la Fundación Cambios Anahuacalli generó un cambio de perspectiva sobre el valor del conocimiento tácito que los participantes tenían como fruto de su experiencia, lo cual destaca la importancia que en un proceso de transformación organizacional se debe dar a los saberes que los miembros poseen, además de destacar el valor de la experiencia de los miembros de la organización, lo que permite lograr un ambiente propicio para colaborar y compartir experiencias.

Lobato (2012) trata la formación tecnológica y los programas de educación continua para adultos, al abordar la andragogía desde la perspectiva de diversos autores, y propone un programa de empoderamiento para las mujeres en zonas rurales en el estado de Hidalgo. En este estudio, analiza los factores que favorecen el aprendizaje en la población mencionada, además de enfatizar en el papel del aprendizaje colaborativo y constructivo.

Respecto a los temas de la formación no formal, el desarrollo de habilidades blandas y duras, la actualización profesional y científica, así como los programas de desarrollo social, Sánchez y Torres (2021) estudian las carencias materiales y de profesionalización al personal docente en la educación de jóvenes y adultos, también analizan los rasgos y características de los estudiantes, así como los motivos por los que retoman sus estudios y el impacto de la educación en su vida.

Al definir las normas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educandos, Zúñiga (2013) reflexiona en torno al sentido que los adultos dan a la educación. Asimismo, profundiza en el concepto de vejez como un constructo social, además de trabajar sobre la intervención educativa hacia adultos mayores, para cerrar con un análisis acerca de cuál debe ser el trabajo del pedagogo ante esta problemática.

Por otro lado, para Miller (2019) la experiencia de aprendizaje es un conglomerado de actividades que conducen a los educandos a enfrentar una situación, un reto o un problema complejo; se desarrolla en etapas sucesivas, se adquiere a lo largo de la vida o en alguna etapa. De este modo, Miller describe el papel de los estudiantes no tradicionales, así como su caracterización y los tiempos de transición de un nivel educativo al otro, demostrando que cada vez hay mayor presencia de adultos en la educación superior.

En un estudio realizado por Torres (2017), en el que busca combatir el analfabetismo y el rezago educativo, se analizan los programas educativos que han buscado disminuir el analfabetismo en México, al mismo tiempo que propone algunos puntos para una agenda de investigación sobre educación de adultos y alfabetización.

Aprender un nuevo idioma es un tema importante en la educación para adultos. Druet et. al (2015) comparten los resultados de un curso de inglés dirigido al personal no académico en una institución de educación superior llevado a cabo por estudiantes de la licenciatura en Lengua Extranjera. En dicho análisis, se rescatan resultados favorables en cuanto al aprovechamiento del curso y una actitud positiva por parte de los adultos involucrados.

Como se observa, son muchos y muy variadas las alternativas de formación de los adultos y adultos mayores que se han implementado en nuestro país. A pesar de ello, la formación de los adultos en México tiene mucho que avanzar para cumplir con los compromisos de atención que se tienen con este sector de la población.

Desarrollo de habilidades del adulto en el conocimiento y uso de los sistemas de procesamiento de información

En un documento publicado en 2013 por la OCDE, se define a las habilidades básicas de conocimiento y su aplicación (*literacy*) de los sistemas de comunicación y procesamiento de información (consideramos que, en este caso, la palabra inglesa *computer* podría ser entendida en español como sistemas de procesamiento de información) como la capacidad de usar y aplicar las herramientas de las TIC. El concepto *basic computer lite-*

racy skills define un conjunto de competencias que una persona debe desarrollar en el siglo XXI si quiere participar de manera inteligente, crítica y creativa en una sociedad democrática (Kim, 2020; Pena, 2016, 2018; OCDE, 2019).

En esta sección, revisamos las aportaciones que se han desarrollado en torno a este conjunto de competencias en el trabajo con adultos en México. No obstante, debemos destacar que la mayoría de los proyectos de la labor con adultos mayores se ha centrado en el uso de los sistemas sociales de procesamiento de información sin ocuparse del contenido y de su procesamiento crítico, lo cual puede repetir varios de los errores que menciona Paulo Freire acerca de las campañas de alfabetización de adultos y que finalmente resultan en un aprendizaje de la lectura sin una comprensión profunda de los textos ni una reflexión crítica de los mismos y, por lo tanto, en una alfabetización que sólo reduce la estadística del analfabetismo sin una consecuencia positiva para el adulto, que ya no será clasificado más como analfabeto.

De igual manera, parece que los programas de alfabetización digital destacan solamente el incremento del uso y la participación en redes sociales sin ocuparse del contenido o desarrollo del análisis y reflexión crítica de lo que el adulto encuentre a través de las TIC; salvo una tesis de maestría, comentada más adelante, que evalúa el aprendizaje del contenido de un curso híbrido acerca del segundo libro de Reyes. Una visión neutral, no crítica del proceso educativo, hace creer a quienes quieren integrar a los adultos mayores al mundo digital que les están ofreciendo un servicio que, por su condición de analfabetos, ya sea en la lectura o en las TIC, requieren ser salvados, ya que se encuentran prácticamente al margen de la realidad (Freire, 1989).

Por el contrario, desde una perspectiva crítica, señala Freire, el analfabetismo no es una enfermedad que erradicar o curar, sino más bien una de las expresiones concretas de una realidad social injusta y, por lo tanto, no es sólo un problema pedagógico o metodológico, sino político, de la misma manera en que se puede analizar la forma como se constituyen los programas de intervención que pretenden resolverlo (Freire, 2011). Así pues, es indispensable una reflexión crítica la cual impida que los esfuerzos de integración del adulto mayor al mundo digital no resulten en el simple entrenamiento en el uso de las redes sociales para leer, ver o escuchar su contenido sin un análisis crítico de su conexión con el

contexto social en el que el adulto se encuentra, además de ser la realidad en la que quiere participar, construir y modificar.

Por otra parte, la perspectiva de la andragogía, en la que se basan algunas de las propuestas y trabajos de intervención analizadas en esta sección, puede derivar en una visión negativa del adulto mayor si, como indica Freire (2011), conlleva a una manera deformada de tratar a los adultos mayores como si fueran seres pasivos y dóciles, totalmente diferentes a los jóvenes, con el riesgo de no reconocer el valor de su experiencia ni el cúmulo de conocimientos que esta experiencia les ha y les sigue brindando. La imagen de un adulto mayor con carencias cognitivas e incapaz de hacer por sí mismo un uso inteligente de las TIC es un punto de partida peligroso que puede ser promotor de profecías autocumplidas.

En el decenio estudiado, se encontraron publicaciones que hacen referencia a trabajos en relación con el desarrollo de habilidades del adulto en el conocimiento y uso de los sistemas de procesamiento de información, representativos de otros que por espacio comentaremos brevemente y que se incluyen en las referencias. Estos trabajos se agruparon en las siguientes subcategorías: modalidad de aprendizaje semipresencial, modalidad de aprendizaje en línea y estudios orientados a fortalecer la formación digital de los adultos.

Modalidad de aprendizaje semipresencial

La modalidad de aprendizaje semipresencial fue identificada en los trabajos de Martínez et al. (2018), Martínez et al. (2019) y De los Heros (2018).

Entre las publicaciones indizadas en Scopus, se encuentran en primer lugar los trabajos de un grupo de investigadores del Área Académica de Gerontología del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Martínez et al., 2018), quienes estudiaron el desarrollo de un subconjunto de las habilidades básicas de conocimiento y su aplicación de los sistemas de procesamiento de información. En especial, se enfocaron en el alfabetismo digital. Este grupo tiene, entre otras, dos publicaciones indexadas acerca de este tema. El impacto de su trabajo se ha reflejado en la diversidad de instituciones y publicaciones a nivel internacional.

Martínez et al. (2018) presentaron en la revista *Frontiers in ICT* (con 27 citas reportadas en Scopus, revisión al 4 de abril de 2022) un estudio en el cual comparan los resultados de dos tipos de programa cuyo objeto es la inclusión digital de adultos mayores: un taller cara a cara y otro combinado o híbrido (*blended*). Los autores tomaron como eje teórico básico los principios de la andragogía.

Los instrumentos y escalas utilizados para la recolección de datos consisten en una versión adaptada del Senior Digital Literacy Evaluation (SDLE), cuyo objetivo es la evaluación del nivel de conocimiento, uso y aplicación de tecnologías digitales. Esta prueba se divide en tres secciones: uso y conocimiento del ordenador, uso y conocimiento de internet y conocimiento de los dispositivos domésticos y de la vida cotidiana. Aunque habría que señalar que los autores no se centran en la comprensión competente y profunda de computadoras, dispositivos e internet, sino en un conocimiento práctico de sus conceptos y términos básicos. Este instrumento de evaluación fue contestado por los participantes en dos momentos: antes y después de su asistencia a los talleres.

De acuerdo con los autores, su metodología de investigación y análisis de datos fue mixta, cualitativa y cuantitativa. Sin embargo, tanto en esta investigación como en las demás revisadas en esta sección, no se aplica una metodología de investigación ni un análisis de datos que puedan clasificarse dentro de los modelos sólidos de investigación cualitativa (Merriam y Tisdell, 2016; Creswell y Poth, 2016). Para una parte del análisis de datos, se estudió la correlación (en algunos casos de Pearson y en otros de Spearman) entre edad, años de estudio, así como las puntuaciones pre y posprueba del SDLE. Mientras que para la comparación entre las puntuaciones de esta última se hizo un análisis con la prueba Wilcoxon, la adecuada cuando es necesario trabajar con muestras pequeñas y no puede asumirse que la población tiene una distribución normal (Pardo, Ruiz y San Martín, 2009, p. 236).

Los autores reportan un incremento en las puntuaciones del SDLE, el cual es mayor en el caso del taller híbrido, y concluyen que los adultos mayores, en la medida que estén fuertemente motivados o conozcan los beneficios de las TIC, son capaces de aprender y adquirir habilidades básicas relacionadas con un subconjunto de las habilidades básicas de conocimiento de los sistemas de procesamiento de información y su aplicación; aunque consideran que se obtendrían mejores resultados si el taller

propone actividades adaptadas a los estilos de aprendizaje de cada adulto, concepto que se ha puesto en duda por las investigaciones recientes en ciencias cognitivas (véase el capítulo 16 en Olson y Ramirez, 2020).

Por otro lado, en el trabajo de Martínez et al. (2019), que tiene una cita en Scopus (registrada hasta febrero de 2022), se describen las experiencias, necesidades y estilos de aprendizaje de un grupo de 98 adultos mayores de 60 años (72 mujeres y 26 hombres) que participaron en talleres de alfabetización digital, tanto presenciales como mixtos. Los autores reportan que las necesidades de aprendizaje de los participantes están relacionadas con la práctica constante, la utilidad y facilidad de uso percibida de las nuevas tecnologías. En cuanto al estilo de aprendizaje, el que más adoptan los adultos mayores es el multimodal. Los investigadores señalan que los procesos de aprendizaje de los adultos están relacionados con sus experiencias de vida, por lo que su instrucción debe emplear diferentes métodos de enseñanza.

El instrumento empleado fue una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas al término del taller. Asimismo, los participantes comentaron una prueba de estilos de aprendizaje sustentada en el inventario de Vark, así como un test de validación basado en el modelo de aceptación de tecnología (TAM, por sus siglas en inglés), con el fin de conocer su facilidad de uso y la eficacia de los materiales didácticos multimedia utilizados en el taller.

Para el análisis de los datos, se realizaron correlaciones de Pearson entre la edad de los participantes y los años de educación para cada grupo. Por otra parte, como método de análisis de las entrevistas en grupos, se utilizó la observación directa y se hicieron anotaciones de todos los comentarios y respuestas de los participantes. También se analizaron los resultados obtenidos del test de estilos aprendizaje y las respuestas relacionadas con la aceptación de cada uno de los materiales utilizados durante el taller tanto presencial como mixto. Al finalizar, se realizaron pruebas de Wilcoxon entre los estilos de aprendizaje y los materiales didácticos multimedia.

Los autores concluyen que la alfabetización digital de los adultos mayores debe basarse en cuatro puntos: utilidad de aprendizaje, debe responder a las necesidades personales y sociales del grupo; promover la autonomía, para este propósito, el contenido de los talleres debe diseñarse teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje, los intereses y las

expectativas del individuo, al que denominan senescente; cooperatividad y colaboración, el proceso debe centrarse en el trabajo en equipo, el apoyo, la cohesión y la interacción para lograr un aprendizaje proactivo; fomento de la inclusión social, debe permitir la posibilidad de expandir los canales de comunicación del adulto con sus familiares y amigos. Además, señalan que el facilitador es un elemento fundamental, debido a que desempeña un papel esencial para lograr el equilibrio entre el alumno, el grupo y sus necesidades, por lo que los talleres de alfabetización digital contaban con facilitadores con conocimientos tanto en TIC como de andragogía.

Por otro lado, De los Heros (2018) analiza sus experiencias en relación con la implementación de estrategias didácticas en la modalidad *blended learning* en la educación de adultos. El autor analiza y compara dos alternativas estratégicas en la formación de adultos: la especialidad en Política y Gestión Educativa, desarrollada en el periodo 2003-2017 con las primeras generaciones de aspirantes a funcionarios de los servicios estatales de educación, así como el curso Gestión Educativa, de 2016, dirigido a directores de escuelas de educación básica en la Ciudad de México. El autor concluye que, a pesar de las innovaciones de las TIC en algunos programas, se observan rezagos en el uso de recursos tecnológicos y la incorporación de otras estrategias didácticas que potenciarían el uso de la web y las aplicaciones educativas. Considera que los espacios de foros cuentan con un potencial por desarrollar y que la modalidad *b-learning* tiene potencial para implementar estrategias didácticas que mejoren la formación de competencias mediante el trabajo colaborativo, juegos de rol, debate, análisis de casos y aprendizaje basado en proyectos que permitan la solución de los problemas que afrontan los participantes.

Por su parte, Hernández, J. (2015) realizó una investigación en un centro bíblico de Monterrey con el objetivo de determinar los aspectos que caracterizan el proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos mayores, mediado tecnológicamente por una plataforma educativa. El autor comparó el uso de *blended learning* (BL) o aprendizaje híbrido y un curso exclusivamente presencial. Los resultados mostraron que las personas que utilizaron plataformas educativas y participaron en un ambiente de BL lograron mejores aprendizajes que quienes solamente participaron en un ambiente presencial; el trabajo colaborativo mediante BL mejoró el

aprendizaje de los alumnos, quienes tuvieron una mejor organización para el trabajo personal y una colaboración en clase, por lo que la modalidad BL puede servir y adaptarse a cualquier materia, región y nivel de conocimiento.

En la metodología de investigación y análisis de datos, se utilizó la investigación experimental, en la que se manipuló una variable dependiente (aprendizaje de los alumnos) y se implementaron las variables independientes (Edmodo y BL). Se aplicó el diseño longitudinal para observar en varios momentos a los grupos seleccionados y establecer el desarrollo evolutivo de cada grupo, así como los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que influyen en el uso de la plataforma Edmodo y la modalidad BL. En este estudio, se analizó el uso de las TIC en relación con un contenido específico de aprendizaje: el libro segundo de Reyes de la Biblia.

Modalidad de aprendizaje en línea

Zhizhko (2018) reporta una investigación documental bibliográfica, en la que, según la autora, se utilizó un método analítico que le permitió examinar el material documental-bibliográfico acerca de la tutoría virtual y sistematizar su contenido, con el fin de visualizar sus principales rasgos y determinar las características específicas de su organización. Este método de generalización teórica proporcionó a la investigadora las herramientas para la conceptualización de la función tutorial virtual, la formulación y concretización de las conclusiones, así como la fundamentación de las perspectivas investigativas respecto a la problemática de la tutoría virtual en educación de los marginados.

Sin embargo, en el texto no se especifica la base de datos que se analizó ni se presentan los resultados de los análisis en términos de categorías o de las características específicas que se mencionan. En las conclusiones, se revisan los principios generales de *e-moderating*, psicopedagógicos, psicosociales y específicos de tutoría de un adulto marginado sin explicar de dónde se derivan ni con base en qué datos se ofrecen como consecuencia del estudio.

Cadena, Martínez y Jiménez (2020), del grupo ya mencionado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, muestran la importan-

cia de la educación en línea como herramienta de aprendizaje en personas adultas mayores ante el distanciamiento social por la contingencia sanitaria de COVID-19. La recogida de datos se realizó a través de una encuesta con la finalidad de conocer el impacto educativo del Taller de Alfabetización Digital. Participaron 105 adultos mayores con una edad media de 62 años (87 mujeres y 18 hombres).

Los instrumentos utilizados fueron la Encuesta Inclusión Digital en las Personas Adultas Mayores, cuyo objetivo es conocer y recopilar información acerca del acceso a la educación en línea como herramienta de aprendizaje, en particular en la situación de confinamiento por la pandemia. El instrumento contiene 22 ítems con preguntas mixtas que indagan acerca de los datos generales de la persona y con relación a la experiencia que han tenido sobre su educación en línea.

Los autores concluyen que el impacto de la educación en línea ha sido positivo para las personas adultas mayores, pues refieren que ha sido una experiencia proactiva y de autoaprendizaje y que, a pesar del aislamiento, las personas adultas mayores mantuvieron la iniciativa para seguir aprendiendo.

Santillán (2020) realizó una investigación exploratoria y explicativa con el propósito de determinar si la implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) puede ayudar a alcanzar los objetivos de la educación para el desarrollo sostenible según el concepto emitido por la UNESCO.

En la metodología de investigación y análisis de datos, se reporta una de carácter mixto, con la recopilación tanto de datos cuantitativos a través de cuatro encuestas en línea aplicadas al inicio y final del curso, como la de reunir datos cualitativos por medio de 16 entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los usuarios, ocho de los cuales dejaron el curso inconcluso y ocho que completaron el MOOC con éxito. La intención de seleccionar ambos tipos de usuarios fue escuchar y comparar sus principales motivaciones, quejas y esperanzas para futuros cursos que podrían diseñarse para una educación para el desarrollo sostenible. Se analizaron los elementos que los participantes consideraron atractivos al inscribirse en el curso, así como la retroalimentación que se recibió de las entrevistas realizadas, también se hizo una comparación de las respuestas obtenidas antes y después de la intervención del curso para determinar si hubo un

cambio significativo —o no— en la conciencia de los participantes acerca de la sostenibilidad y su importancia para las generaciones futuras.

Se encontraron dos ponencias que se relacionan con la inclusión de los adultos en las TIC. El trabajo de Santillán y Heredia (2019) sobre estrategias de aprendizaje en un programa de educación digital y el de Canchola (2019) acerca de la alfabetización digital de adultos en relación con el caso de Xmooc en sustentabilidad energética.

Estudios orientados a fortalecer la formación digital de los adultos

Ramírez et al. (2015) describen las experiencias de estudiantes del programa de servicio social de la Facultad de Contaduría y Administración, en Tijuana, de la UABC que participan desde 2009 en el programa Adultos en Plenitud Aprendiendo Nuevas Tecnologías. Dicho programa fue diseñado por el Cuerpo Académico de Sistemas de Información y Gestión Empresarial de dicha universidad. Los autores concluyen que el programa ha sido de gran ayuda para la comunidad adulta que aún tiene deseos de superación personal, aunque no presentan datos ni describen cómo evaluaron su impacto, de qué forma sirve a los participantes del proyecto ni indica la manera en que se determinaron los deseos de superación personal.

Uno de los trabajos que se ha realizado por varios años referente a a la formación de adultos en esta área de alfabetización digital es el del Taller de Alfabetización Tecnológica, el cual se describe en una obra colectiva (González et al., 2015). Este programa del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) campus Obregón, a través del Parque de Articulación y Transferencia de Tecnología Educativa y en coordinación con las direcciones de educación superior, específicamente en la Unidad Guaymas del ITSON, surgió de la iniciativa de cerrar la brecha digital en los adultos mayores. El taller gratuito, dirigido a la comunidad de Guaymas y Empalme, se fundamenta en la andragogía, los modelos de competencias y los conceptos de aprendizaje significativo (Rodríguez y Zavala, 2015; Velasco, 2015; Villavicencio, 2015).

En el trabajo de Trigueros, Rivera y Delgado (2017), que se realizó desde el punto de vista cualitativo, los autores analizan el rol de las TIC

con base en la perspectiva del instructor y encontraron que es importante suprimir la renuencia que existe acerca de las nuevas tendencias tecnológicas para reducir la brecha digital.

Por su parte, Gómez (2015) se propone ofrecer una educación duradera que permita la formación de adultos para integrarlos a la sociedad. El contenido de aprendizaje del curso se enfoca en el uso de las herramientas de la paquetería de Microsoft Office, Movie Maker, Internet Explorer, Facebook, correo electrónico y aplicaciones de mensajería instantánea. Lo anterior, según el autor, responde a los interses del adulto acerca del conocimiento de los sistemas informáticos y el uso de un sistema operativo, así como la búsqueda y selección de información en internet, el procesamiento de textos e imágenes, el uso de bases de datos y hojas de cálculo, además del conocimiento necesario para la comunicación interpersonal y el trabajo colaborativo en redes, además de las posibilidades de entretenimiento y aprendizaje con las TIC y, finalmente, el desarrollo de una actitud abierta y crítica que ayude al adulto a evitar el acceso a información conflictiva e ilegal (Velasco, 2015). En el documento se afirma varias veces que los adultos adquieren el conocimiento cuando se sienten preparados, sin hacer referencia a ninguna investigación sólida al respecto. En el proceso de desarrollo y aprendizaje esto sería un camino bidireccional, e incluso redundante, ya que podría decirse también que los adultos se sienten preparados cuando adquieren conocimientos. Se mencionan varias dimensiones de un instrumento de evaluación de actitudes, pero no se reportan análisis que fundamenten la presencia de factores en dicho instrumento. La revisión de datos es básicamente descriptiva y no se presenta ningún análisis de datos que permita sacar conclusiones del trabajo con adultos que participan en el Taller de Alfabetización Tecnológica. En los objetivos del taller, por ejemplo, se plantean para el primer bloque la búsqueda de información y aprender a aprender, además de promover el aprendizaje permanente, a fin de que el adulto sea un estudiante autónomo, estratégico y autorregulado. Uno de los problemas en este trabajo para obtener conclusiones sólidas es que no se determina de manera adecuada cómo se caracteriza y, por lo tanto, no se llega a evaluar qué significa aprender a aprender, ser un estudiante autónomo, estratégico y autorregulado, tampoco se encuentra una forma de saber si se han logrado esos objetivos ni se indica cómo determinan si el adulto que participa en el Taller de Alfabetización Tecnológica logra

la construcción de una identidad personal y se convierte en una persona reflexiva de los hechos sociales, políticos y económicos que se presentan en su entorno.

Arriaga (2016), en una investigación documental acerca de la alfabetización digital para adultos mayores, concluye que la importancia de este propósito radica en promover conciencia y conocimientos a través de un proceso educativo que les permita desarrollar habilidades, competencias, actitudes y valores que les ayuden a comprender su entorno y, a la vez, participar en los medios digitales favoreciendo su inclusión social y desarrollo integral mediante la creatividad, curiosidad, colaboración y participación de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Su base teórica son los trabajos acerca de la educación de adultos de Paulo Freire.

Zavala y Valenzuela (2015) describen la actitud que toman los adultos ante las TIC. Con esto, los autores demuestran que dicha actitud es positiva, de modo que repercute en la perspectiva que tienen de sí mismos, lo cual permite que se integren en la sociedad y mejoren su situación laboral, e incluso sus niveles de autoestima. Las propuestas de este estudio tienen la finalidad de combatir el analfabetismo y rezago educativo, además de garantizar una formación para el trabajo que permita obtener un documento oficial que avale el nivel educativo o las herramientas adquiridas por los adultos.

Por su parte, Veytia (2014) aborda el tema de la formación formal en aulas presenciales y virtuales, específicamente sobre el concepto de andragogía, las competencias de manejo de herramientas en la modalidad virtual y los procesos de enseñanza-aprendizaje individual y colaborativo.

A través de estos trabajos, se reconoce la preocupación de los adultos y adultos mayores por incorporarse a un mundo de tecnología digital que se encuentra impregnando en todos los ámbitos de nuestra vida familiar, personal, laboral, social, etcétera, y que, además, llegó para quedarse y continuar aumentando su uso cotidiano. Un claro ejemplo de lo anterior ha sido la experiencia generada durante la pandemia, en la cual, el uso de las TIC favoreció y disminuyó los efectos que ocasionó este periodo de encierro, en el que su uso fue la única opción para reducir sus consecuencias.

Principales hallazgos, balance del decenio, compromisos y retos

De manera general, en la investigación realizada sobre la producción en el periodo 2012-2021, observamos que México tiene un acelerado crecimiento de la población, en el cual los adultos y adultos mayores ocupan un número importante con tendencias a incrementar su número en el corto, mediano y largo plazos. Esta característica se explica principalmente por los avances científicos y tecnológicos que impactan, entre otros aspectos, en los servicios de salud, educación y esperanza de vida de las personas. A pesar de esto, se reconoce la necesidad de incrementar y fortalecer estas condiciones para hacerlas extensivas a todas las zonas geográficas, niveles económicos, sociales y culturales que integran nuestro país.

En los hallazgos del decenio, se identificó un impacto importante de las políticas internacionales sobre las políticas nacionales para el cuidado y atención de los adultos, en las que resalta el derecho a la educación y la presencia que ha tenido el sistema educativo mexicano en elevar el nivel de estudios de la población adulta. A pesar de este logro, quedan muchos compromisos y retos por cumplir, en especial con las poblaciones más necesitadas y vulnerables.

Lo anterior se evidencia en los datos que presenta el INEGI (2021), al reportar la cifra de analfabetas que hay en nuestro país que, si bien hubo un decremento en 2020 con respecto a 2010, este número continúa siendo alarmante. Con esta información, se puede entender que el sistema educativo mexicano tiene un compromiso inconcluso con esta población, al no garantizar a los adultos una educación mínima a la que todo ser humano tiene derecho, como es el saber leer y escribir. La atención al analfabetismo deberá ser una de las tareas pendientes a realizarse en los próximos años.

En el mismo sentido, a través de los trabajos revisados, concluimos que la formación de los adultos debe considerarse como una vía o mecanismo de importancia para difundir la educación que les permita mejorar su calidad de vida mediante el acceso a la actividad productiva o en el aprovechamiento de su tiempo libre y, de esta manera, impulsar su desarrollo y salud mental, física y psicológica.

A pesar de que en México existen iniciativas para la integración de los adultos mayores a la capacitación y a los procesos educativos en diferentes aspectos sociales, de salud, personales y culturales, entre otros, se cuenta con escasa información acerca de los resultados obtenidos y las metodologías seguidas en su implementación. Derivado de lo anterior, se hace prioritario el diseño y construcción de una cartografía nacional sobre la educación para los adultos y adultos mayores que permita situar las diferentes oportunidades que se ofrecen a este grupo tan importante y cada vez más visible de habitantes en el contexto nacional.

Un par de puntos en común para resaltar de los trabajos aquí descritos es que reflexionan en cuanto a la importancia de desarrollar acciones para mejorar la calidad de vida de los adultos en todos los ámbitos de su vida, en la que la tecnología juega un papel esencial para facilitar y mejorar su formación. La disposición y el interés por integrarse a la sociedad y al mundo tecnológico es algo cada vez más presente en los adultos, lo cual resulta una importante fortaleza para la investigación educativa.

De manera general, en el periodo 2012-2021, si bien observamos una presencia importante del INEA, así como la iniciativa de programas alternativos de atención a los adultos a través de instituciones públicas y privadas, se debe reconocer que éstas se concentran en el medio urbano, con poca presencia en las zonas rurales, por lo que la oferta educativa existente es insuficiente para atender a una mayor población a través de distintos programas pedagógicos que consideren algún aspecto de la vida del adulto. Asimismo, se identificó que la mayoría de las propuestas aquí revisadas permanecen en el campo teórico y no presentan datos que respalden la efectividad de su implementación.

Las publicaciones encontradas permitieron reconocer que aún existen ciertas limitaciones en la formación de los adultos, como las pocas opciones de oferta educativa acordes con sus requerimientos y necesidades, debido principalmente a que se utilizan los mismos planes y programas de estudio, sobre todo en educación formal, con una carga considerable de contenidos, lecturas, actividades y ejercicios de evaluación que distan mucho de las condiciones a las que los adultos pueden dar una respuesta. Desafortunadamente, en México la educación para este sector de la población es un objetivo que aún no ha sido alcanzado por las políticas educativas, esto implica otros problemas; por ejemplo, desestimación en la cobertura y la eficiencia de planes y programas de estudio, aunado a la

alta deserción, lo cual requiere de una impostergable observación (Marúm y Reynoso, 2014).

Por tal motivo, es importante la creación de un sistema educativo de adultos y adultos mayores completo y flexible, que sirva de apoyo para su vida, ampliar la oferta educativa, así como actualizar los modelos educativos y contenidos pedagógicos pensados en y para ellos, garantizando que tengan acceso a los diferentes niveles de educación formal, no formal e informal (educación permanente y para la vida), éste es el camino para construir un pilar sólido que lleve a su desarrollo.

De la misma manera, se deben considerar ampliamente los factores internos y externos que intervienen en los diferentes procesos de aprendizaje de los adultos, como son sus limitaciones de salud, condición física, motriz, limitación tecnológica, dificultad para trasladarse, lentitud en la comprensión de algunos temas, etcétera. Por lo regular, un estudiante adulto dejó de estudiar por varios años, lo cual deriva en condiciones diferentes para responder a las exigencias educativas.

Como consecuencia de lo anterior, se observa la necesidad de fortalecer la preparación profesional de los docentes-facilitadores en relación con las estrategias didácticas utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, atendiendo los procesos y métodos innovadores para la educación de los adultos, así como el conocimiento sobre sus características. En este sentido, es importante que los docentes tengan actitudes y valores de empatía y respeto hacia el ritmo de estudio de los adultos y adultos mayores, de modo que adopten una postura adecuada y sensible que enriquezca su aprendizaje, además de motivarlos a continuar con sus respectivos estudios.

En la experiencia generada con este informe, identificamos que, aunado a los retos y compromisos antes señalados, para el siguiente decenio se debe considerar el fortalecimiento e incremento de investigaciones sobre formación de adultos en México, que los currículos de los diferentes niveles educativos y áreas del conocimiento incorporen un eje transversal que favorezca la cultura del envejecimiento desde temprana edad y que, como consecuencia de esto, se pueda lograr un envejecimiento activo y exitoso (sin enfermedades crónico-degenerativas). También es importante multiplicar los esfuerzos de los diferentes sectores públicos y privados para diseñar e implementar estrategias y acciones de atención a los adultos.

Aún quedan muchas tareas pendientes por desarrollar, muchos retos que lograr. Los esfuerzos que se han realizado hasta el momento, si bien son importantes, no son suficientes para atender las necesidades y requerimientos de una población que va en incremento y que han dado los mejores años de su vida en beneficio del desarrollo de nuestro país. Respecto a esto, se tendrá que continuar trabajando en los próximos años.

Referencias

Del tratamiento teórico

Carballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Posgrado, 22*(2), 187-206. https://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf

Consejo Nacional de Población (2019). *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050*. Conapo.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011). Artículo 1°, párrafo 1 reformado DOF 10-06-2011. De los Derechos Humanos y sus Garantías. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1972). Artículo 55°, fracción II reformada DOF 14-02-1972. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Escobar, M. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora. Antología*. SEP; El Caballito.

Freire, P. (2011). A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica. En P. Freire. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (14. ed. rev. actual.). Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (54 ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1989). La alfabetización de adultos y las bibliotecas populares. En P. Freire y D. Macedo, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (pp. 57-64). Ediciones Paidós.

Gabarda, V. (s.f.). El aprendizaje en la edad adulta. Características definitorias y diferenciales. Universidad Internacional de Valencia.

https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/06/Ebook-Aprendizaje-Edad-Adulta-OK.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010a). *Censo de Población y Vivienda 2020. Tabulados del Cuestionario Básico. Población rural y urbana*. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P

INEGI. (2010b) *Cuéntame de México. Población. Analfabetismo*. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20durante%20los%20%C3%BAltimos,no%20saben%20leer%20ni%20escribir

INEGI. (2010c). *Escolaridad*. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P

Kim, S. (2020). A quasi-experimental analysis of the adult learning effect on problem-solving skills. *Adult Education Quarterly, 70*(1), 6-25. https://doi.org/10.1177/0741713619861073

Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4a ed.). Jossey-Bass; John Wiley & Sons.

Olson, M. H. y Ramirez, J. J. (2020). *An Introduction to Theories of Learning* (10a ed.). Routledge; Taylor and Francis.

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (s.f). Declaración Universal de Derechos Humanos. ONU. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Toda%20persona%20tiene%20todos%20los,nacimiento%20o%20cualquier%20otra%20condici%C3%B3n

ONU. (1982). Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento. Asamblea Mundial sobre Envejecimiento. 26 de julio a 6 de agosto. Viena, Austria.

Organización Mundial de la Salud. (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. OMS. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf?sequence=1

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2022). Esperanza de vida a partir de los 65 años. OCDE. https://data.oecd.org/healthstat/life-expectancy-at-65.htm#indicator-chart

OCDE. (2019). Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies. https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en

Pardo, A., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Síntesis.

Pena, A. A. (2018). Skills and economic inequality across race and ethnicity in the United States: New evidence on wage discrimination using PIAAC. *The Review of Black Political Economy, 45*(1), 40-68. https://doi.org/10.1177/0034644618770834

Pena, A. A. (2016). PIAAC skills and economic inequality. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education, 5*(2), pp. 17-34. https://eric.ed.gov/?id=EJ1125473

Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española*. Definición "adulto".

Requejo, A. (2009). La educación de "personas mayores" en el contexto europeo. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de las Personas Adultas*. http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_requejo_osorio.pdf

Sabán, C. (2010). Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teóricos-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*, 203-230. https://rieoei.org/RIE/article/view/617/1162

Torrance (1993). Test The Torrance Figural Test of CreativeThinking.

UNESCO. (2021). Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos. https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/septima-conferencia-internacional-educacion-adultos-confintea-vii

UNESCO. (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf

UNESCO. (1949). Primera Conferencia de Educación de Adultos. Elsinor. UNESCO.

Velazco, J. y Madrazo, M. (2011). Cultura y educación de adultos: la deserción del proceso de alfabetización en la "Coordinación de Zona" Toluca en el Estado de México. *Cuadernos Interculturales, 9*(16), 135-150. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55218731009

Villanueva M. (2009). Abordaje histórico de la psicología de la vejez. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8*(3), 1-10. http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n3/rhcm02309.pdf

Corpus analizado

Aguilar, P., Heredia, J. A. y Leyva, A. B. (2020). *El uso de la andragogía como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior* [Ponencia]. XXI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. http://apcam.org.mx/wp-content/uploads/2019/03/PONENCIA-34-UNISON-Hermosillo-2.pdf

Alvarado, A. y Salazar, A. (2014). Análisis del concepto de envejecimiento. *Gerokomos, 25*(2), 57-62. https://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v25n2/revision1.pdf

Ángeles, S. F. (2014). *A leer y escribir. ¿INEA hacia un nuevo modelo educativo para la educación de adultos en México?* [Tesis de licenciatura]. UNAM. Repositorio institucional UNAM. https://www.ri.unam.mx/contenidos/ficha/a-leer-y-escribir-inea-hacia-un-nuevo-modelo-educativo-para-la-educacion-de-adultos-en-mexico-457921?c=%7B

Arriaga, S. (2016). *Alfabetización digital para adultos mayores: necesidad educativa del siglo XXI* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio institucional. http://200.23.113.51/pdf/32992.pdf

Baeza, R. C., Sumozas, R. y Villagómez, G. (2019). *Expresiones artísticas y creatividad en personas de la tercera edad* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2209.pdf

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (BUAP). 2022. Misión Universidad para Adultos, Página informativa Universidad para adultos. https://upa.buap.mx/?q=content/misi%C3%B3n

Bruno, F. y Acevedo, J. (2016). Vejez y sociedad en México: las visiones construidas desde las ciencias sociales. *Forum Sociológico, 29*(1), 7-20. https://doi.org/10.4000/sociologico.1453

Cadena, A. K., Martínez, C. y Jiménez, B. (2020). La educación en línea como herramienta de aprendizaje en personas adultas mayores ante el distanciamiento social por la contingencia sanitaria COVID-19. En E. Colomo, E. Sánchez, J. Ruiz y J. Sánchez (coords.), *La tecnología*

como eje del cambio metodológico (pp. 1828-1831). Innoeduca; Universidad de Málaga.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019a). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 35. Párrafo reformado DOF 09-08-2012, 06-06-2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019b). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 55. Párrafo III reformado DOF 29-01-2016. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019c). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículos 1 y 3. Párrafo adicionado DOF 15-05-2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019d). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Canchola, J. A. (2019). *La alfabetización digital de adultos en ambientes virtuales de aprendizaje: el caso de Xmooc en sustentabilidad energética* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1613.pdf

Castañeda, A. (2018). *Impacto del programa envejecimiento activo en el estado funcional de los adultos mayores en la UMF 47 IMSS, San Luis Potosí* [Tesis de especialidad]. Instituto Mexicano del Seguro Social, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Repositorio Institucional. https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/7233

Castillo, F. J. (2019). Andragogía: una experiencia personal. *Cathedra et Scientia. International Journal*, 5(1), 5-22. http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/catedra_ciencia_international_journal/volumen05_numero_01_catedra_y_ciencia_international_journal.pdf

Castillo, F. J. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces de la Educación, 3*(6), 64-76. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02528598

Ceneval. (2022). Acuerdo 286 sobre planes y programas de la educación media superior y superior que se imparten en el Sistema Edu-

cativo Nacional. Apartado B. https://ceneval.edu.mx/examenes-acreditacion-acuerdo_286/

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y Órgano Administrativo Desconcentrado de Prevención y Readaptación Social. 10 de abril de 2019. Conocer Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/453087/CONVENIO_OADPRS.pdf

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y Prospera. 25 de julio de 2018. Conocer Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/349964/CONVENIO_PROSPERA.pdf

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos e Indesol. 26 de julio de 2018. Conocer Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/350686/CONVENIO_INDESOL.pdf

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y Centro Empresarial de la Ciudad de México, Sindicato Patronal, Coparmex. 13 de noviembre de 2018. Conocer Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/413083/CONENIO_COPARMEX.pdf

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y Manos al Futuro de los Oficios, A.C. 13 de noviembre de 2018. Conocer Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/413082/CONVENIO_MANOS_AL_FUTURO.pdf

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis). 12 de diciembre de 2018. Conocer, Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/420146/CONVENIO_CONADIS.pdf

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y Dirección General de Opciones Productivas. 27 de marzo de 2017. Conocer Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/204198/CONVENIO_DGOP_SEDEOL.pdf

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y Seconmex Administración, S.A. de C.V. 31 de mayo de 2017. Conocer Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227331/CONVENIO_SECONMEX.pdf

Convenio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y Mantenimiento Integral FINSA, S.A. de C.V. 7 de septiembre 2017. Conocer, Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/254693/CONVENIO_INEA_FINSA28129.pdf

De los Heros, M.G. (2018). Experiencias de estrategias didácticas en la modalidad *blended learning* para educación de adultos. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación, 5*(2), 51-61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6879315

Díaz, J. A., Gaxiola, N., Fraga, C., Zúñiga, A. C. y Leal, D. (2016). Educación para la salud: envejecimiento exitoso. *Revista de Educación y Desarrollo*, (38), 25-32.

Díaz, S. A. (2019). *Motivación y práctica educativa en asesores y asesoras especializadas de personas jóvenes y adultas del INEA* [Tesis de maestría]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Repositorio institucional. http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/3594

Díaz, S. A., González, V. y Hernández, A. (2019) *Motivación y práctica educativa en asesores y asesoras especializadas de personas jóvenes y adultas del INEA* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1979.pdf

Druet, Ñ. V., Cisneros, I. A. y Chan, G. I. (2015). *Experiencias profesionales de estudiantes en la enseñanza del idioma inglés para adultos* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum). https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/B134.pdf

Esparza, J. A., Vázquez López, J. J., Valenzuela, G. A. y Pérez, G. (2017). *Programa Universitario para Adultos 50 y Más. Estudio de pertinencia y diagnóstico de necesidades*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Esquivel, O. G. (2014). *Investigación sobre condiciones necesarias para incrementar la participación en los programas del INEA en municipio de Santa Catarina* [Tesis de maestría]. Universidad de Monterrey. Repositorio institucional. http://bibsrv.udem.edu.mx:8080/e-books/tesis/000145129_MED.pdf

Espinoza, Z. E. (2016). El envejecimiento saludable y el bienestar: un desafío y una oportunidad para enfermería. *Enfermería Universitaria, 13*(3), 139-141. https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.06.002

Estéves, D. (2014). *Evaluación y alcance de los programas educativos del* INEA *(Instituto Nacional de Educación para Adultos) Periodo 2011-2012* [Tesis de licenciatura]. UNAM. Repositorio Institucional UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/enero/0707754/0707754.pdf

Expansión (2022). Mortalidad México 2020. https://datosmacro.expansion.com/demografia/mortalidad/mexico?anio=2020

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (s. f.). Cursos de Educación Continua: Envejecimiento. https://www.zaragoza.unam.mx/cursos-envejecimiento/

Fernández, R., Giovanna, M., Schettini R., Bustillos A., Mendoza, V., Orosa, T., Kornfeld, R., Rojas, M., López, M. D., Santacreu, M., Molina, A. y Zamarrón, M. D. (2012). Effects of University Programs for Older Adults: Changes in Cultural and Group Stereotype, Self-Perception of Aging, and Emotional Balance. *Educational Gerontology, 39*(2), 119-131. DOI: 10.1080/03601277.2012.699817. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601277.2012.699817

Flores A. S., Fierros, A., Gallegos, V. E., Magdaleno, G., Velasco, R. y Pérez, M. G. (2019). Estado cognitivo y funcionalidad para las actividades básicas en el adulto mayor institucionalizado. *Cuidarte, 9*(17), 28-38. http://dx.doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2020.9.17.72760

Gómez, L. M. (2015). *Currícula para impulsar la equidad generacional: fomento de la generatividad de adultos mayores* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum).

Gómez, L. M. (2014). La gerontogogía: una necesidad educativa emergente en México. Revista Visiones Educativas iunaes, 8(17), 59-70. https://anglodurango.edu.mx/web/content/4349?unique=4517cf-474b37ab6958d9aafc6383d6cef1ea4498&download=true

González, I., Rodríguez, A. M., Zavala, M. A. y Vázquez, M. A. (comps.) (2015). *Aportes de inclusión al conocimiento y alfabetización tecnológica para adultos. Un reto a la reducción de la brecha digital.* Tabook; Instituto Tecnológico de Sonora.

Guerrero, J. G. (2020). La tercera edad: el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(20), e043. https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.670

Gutiérrez, P. C. (2019). Percepciones, imágenes y opiniones sobre la vejez desde la mirada de los adultos y jóvenes en México. *Espiral, 26*(75),

197-237. http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/7024

Hernández, C. E. (2015). *Innovación en la práctica educativa con el adulto mayor a través de la gestión del conocimiento* [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Repositorio institucional. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3822/TOG_ClaudiaE_HdezPaez.pdf?sequence=2

Hernández, D., Aldana, G., García, L. y Contreras, I. T. (2017). Evaluaciones sobre la percepción de jóvenes universitarios hacia la vejez y el proceso de envejecimiento. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 20*(4), 1536-1551. https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/62819

Hernández, G. (2020). La educación con personas jóvenes y adultas como un derecho vital en México. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos, 10*, 80-98. https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/la-educacion-con-personas-jovenes-y-adultas-como-un-derecho-vital-en-mexico/

Hernández, G. (2013). *Sujeto educativo y exclusión en educación de personas jóvenes y adultas: notas para su estudio* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1078.pdf

Hernández, J. (2015). *Uso de la plataforma Edmodo y* blended learning *en el aprendizaje de adultos mayores* [Tesis de maestría]. Tecnológico de Monterrey. Repositorio institucional. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622352/02Javier%20Hernández%20Raygoza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos [INEA]. (2018). Convenio marco de colaboración. CREFAL; Conocer Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/313722/CONVENIO_CREFAL_2017.pdf

INEA. (2017). *Manual para la Operación del Programa de Certificación (PEC)*. https://www.idea.gob.mx/images/CONTENIDO/PEC/Manual%20para%20la%20operacion%20del%20PEC.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Cuéntame de México. Población. Analfabetismo*.https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P#:~:text=En%20M%C3%A9xico

%2C%20durante%20los%20%C3%BAltimos,no%20saben%20leer%20ni%20escribir

INEGI. (2020a). *Censo de Población y Vivienda 2020. Tabulados del Cuestionario Básico. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Población rural y urbana*. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P

INEGI. (2020b). *Escolaridad*. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P

INEGI. (2019). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018 (ENADID 2018). Presentación de resultados*. https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/

Jasso, J., Almanza, C. y Carrasco, J. (2013). La cultura física, su impacto en el Adulto Mayor. *Motricidad y Persona*, (13), 85-94. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736083.pdf

Kánter I. (2021). *Las personas mayores a través de los datos censales de 2020*. México. Senado de la República LXIV. resultados%20definitivos,la%20poblaci%C3%B3n%20total%20del%20pa%C3%ADs

Lobato, I. (2012). *Andragogía como herramienta para la impartición de talleres a mujeres de zonas rurales y marginadas del estado de Hidalgo que contribuye a su empoderamiento* [Proyecto para obtener la especialidad en Docencia]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Repositorio institucional. http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/handle/231104/2024

Martínez, C. I., Rosales, A., Jiménez, B., Galindo, D. A., Ramírez, J. A., Aguilar, L., Hernández, E., López, J. S. y Agis, R. A. (2019). *Aprendizaje de las TIC por parte de los adultos mayores. Experiencias, necesidades y estilos de aprendizaje* [Ponencia]. Iberian Conference on Information Systems and Technologies. DOI: 10.23919/CISTI.2019.8760989.

Martínez, C. I., Rosales, A., Alonso, M. Á., Ramírez, J. Á., Jiménez, B., Cepeda, R. M., López, J. S., Bautista, M. L. y Agis, R. A. (2018). Digital Inclusion in Older Adults: A Comparison Between Face-to-Face and Blended Digital Literacy Workshops. *Front. ICT, 5*(21). DOI: 10.3389/fict.2018.00021

Martínez, M. L. (2019). Promoción de la salud para el desarrollo de las capacidades humanas en un modelo para el desarrollo comunitario para el envejecimiento. En M. L. Martínez y J. P. Vivaldo (comps.),

Desarrollo comunitario para el envejecimiento en Tlaxcala (pp. 43-61). UNAM.

Martínez, M. L. y Vivaldo, J. P. (2019). Construcción de la vejez y el envejecimiento: aspectos sociales y culturales en un modelo para el desarrollo comunitario para el envejecimiento. En M. L. Martínez y J. P. Vivaldo (comps.), *Desarrollo comunitario para el envejecimiento en Tlaxcala* (pp. 43-61). UNAM.

Marúm, E. y Reynoso, E. L. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5*(12), 137-155. http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n12/v5n12a8.pdf

Medina, I. E., Ramírez, V. M., Díaz, J. A. y Leal Mora, D. (2016). Educación y vejez: la alternativa dorada ante la jubilación. *Revista de Educación y Desarrollo*, (36), 49-52. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/36/36_Medina.pdf

Meza, I. C. (2013). Entre el conocimiento formal e informal: esfuerzos interinstitucionales para la inclusión en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 35*(1), 8-21. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545115002

Miller, D. (2019). *La edad y la condición de estudiante no tradicional en la Universidad Autónoma Metropolitana* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0876.pdf

Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 34*(1), 56-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545090005

Montaño, V. M. (2016). *Adulto mayor: una propuesta pedagógica de orientación familiar para mejorar la calidad de vida en la tercera edad* [Tesis de licenciatura]. UNAM. Repositorio Institucional UNAM. http://132.248.9.195/ptd2016/marzo/0742728/0742728.pdf

Montejo, J. y Jiménez, A. (2013). Una visión participativa del adulto mayor en la educación superior. *Ciencias Sociales y Educación, 2*(4), 71-90. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/787/729

Montiel, M. I. (2015). *Propuesta pedagógica para un envejecimiento activo: guía de estimulación cognitiva para el adulto mayor* [Tesis

de licenciatura]. UNAM. Repositorio institucional UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/propuesta-pedagogica-para-un-envejecimiento-activo-guia-de-estimulacion-cognitiva-para-el-adulto-mayor-158421?c=Egz7k2&d=false&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (coords.) (2012). P*lan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. UNAM.

Olivo, K. (2012). *Campaña publicitaria para el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). Promoción y difusión de los programas para adultos con rezago educativo en Uruapan, Michoac*án [Tesis de licenciatura]. Universidad Don Vasco. Repositorio Institucional UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0705443/Index.html

Pérez, S. (2019). *Propuesta de capacitación sobre estrategia de enseñanza aprendizaje para los asesores educativos del Instituto Nacional de Educación para los Adultos* [Tesis de licenciatura]. Universidad Alzate de Ozumba. Repositorio institucional UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/propuesta-de-capacitacion-sobre-estrategia-de-ensenanza-aprendizaje-para-los-asesores-educativos-del-instituto-nac-3424846?c=jMz359&d=false&q=*:*-&i=1&v=1&t=search_1&as=1

Ramírez, H. B., Sevilla, M., Manrique, E. y Ramírez, M. R. (2015). Experiencias de los alumnos participantes del proyecto "Adultos en plenitud aprendiendo nuevas tecnologías". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6*(11). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319027

Rodríguez, A. M. y Zavala, M. A. (2015). El proyecto de alfabetización tecnológica para adultos: antecedentes y contextualización. En I. González, A. M. Rodríguez, M. A. Zavala y M. A. Vázquez (comps.), *Aportes de inclusión al conocimiento y alfabetización tecnológica para adultos. Un reto a la reducción de la brecha digital* (pp. 47-57). Tabook; Instituto Tecnológico de Sonora.

Rodríguez, A., Couturier, D. y Jiménez, R. (2020). Escolaridad básica en personas adultas en México. *Perfiles Educativos, 42*(170). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59390

Rodríguez, R. (2013). *Educación en salud: rediseño pedagógico de un taller para prevenir las enfermedades cardiovasculares en adultos* [Tesis de licenciatura]. UNAM. Repositorio institucional UNAM. https://

repositorio.unam.mx/contenidos/educacion-en-salud-rediseno-pedagogico-de-un-taller-para-prevenir-las-enfermedades-cardiovasculares-en-adultos-280239?c=BGYmGo&d=false&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Romero, M. (2015). *La asesoría en la educación para adultos: una propuesta pedagógica para la enseñanza de las matemáticas dentro del modelo educativo para la vida y el trabajo (MEVYT) del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)* [Tesis de licenciatura]. UNAM. Repositorio institucional UNAM. http://132.248.9.195/ptd2015/agosto/0734681/0734681.pdf

Rosales, E. B. (2020). *Capacidad de cálculo de los adultos que cursan la educación básica en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo: un contexto fronterizo* [Tesis de maestra]. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Repositorio institucional. https://erecursos.uacj.mx/server/api/core/bitstreams/7e4924b1-ce20-43c2-9385-c50c30d7ab67/content

Ruiz, M. I. (2014). *Un modelo de envejecimiento óptimo: una revisión de conceptos* [Tesis de licenciatura]. UNAM. Repositorio institucional UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/un-modelo-de-envejecimiento-optimo-una-revision-de-conceptos-460536?c=L9MA45&d=false&q=*:*&i=2&v=1&t=search_0&as=0

Saldaña, S. y Hernández, E. (2017). *Educación, desigualdad social, inclusión, trabajo y empleo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2599.pdf

Salech F., Jara, M. y Michea, L. (2012). Cambios fisiológicos asociados al envejecimiento. *Revista Médica Clínica Las Condes, 23*(1), 19-29. https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864012702699

Sánchez, M. P. y Torres, A. (2021). La educación de personas jóvenes y adultas. Ausencia en las políticas públicas. El caso de los centros de educación extraescolar en Cuernavaca, Morelos (México). *Revista de Estilos de Aprendizaje, 14*(27), 79-96. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898352

Santillán, I. M. (2020). *Learning strategies and digital interventions: An analysis in the context of education for sustainable development* [Tesis

de doctorado]. Tecnológico de Monterrey. Repositorio institucional. https://repositorio.tec.mx/handle/11285/636841?show=full

Santillán, I. M. y Heredia, Y. (2020). *Empowering women's digital literacy with transformative learning: Reducing the gap in the T of* STEM [Ponencia]. VIII International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. https://research.tec.mx/vivo-tec/display/AcademicArticleSCO_85100520541

Secretaría de Educación Pública. (2014). Marco Mexicano de Cualificaciones (MMC 2014) y Sistema de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SAATCA) 2014-2015.

Secretaría de Gobernación. (2020). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley del Seguro Social y de la Ley de los Sistemas de Ahorro para el Retiro. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5607729&fecha=16/12/2020#gsc.tab=0

Sumozas, R., Baeza, C., Sánchez, P. y Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (CREARI) (2019). Expresiones artísticas y creatividad en personas de la tercera edad. *Linguagens Nas Artes, 1*(1), 80-92. https://revista.uemg.br/index.php/linguagensnasartes/article/view/4271

Torres, A. (2017). Educación para adultos y prácticas nacionales. Algunas reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación para Adultos en México, 1976-1981. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 47*(2), 165-200. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400008

Trigueros, C., Rivera, E. y Delgado, J. J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante: análisis en el contexto español. *RMIE, 22*(72), 273-293. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00273.pdf

Velasco, L. I. (2015). Desarrollo de conocimientos y habilidades tecnológicas del adulto en el taller de alfabetización. En I. González, A. M. Rodríguez, M. A. Zavala y M. A. Vázquez (comps.), *Aportes de inclusión al conocimiento y alfabetización tecnológica para adultos. Un reto a la reducción de la brecha digital* (pp. 90-104). Tabook; Instituto Tecnológico de Sonora.

Veytia, M. G. (2014). La andragogía y la competencia en el manejo de herramientas tecnológicas, dos pilares claves para el estudiante del posgrado en modalidad virtual. *Revista Iberoamerica de Producción Académica y Gestión Educativa, 1*, 1-16. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Veytia-Bucheli-2/publication/315886413_La_andragogia_y_la_competencia_en_el_manejo_de_herramientas_tecnologicas_dos_pilares_clave_para_el_estudiante_de_posgrado_en_modalidad_virtual/links/58ec612ca6fdcc0dcecc4a57/La-andragogia-y-la-competencia-en-el-manejo-de-herramientas-tecnologicas-dos-pilares-clave-para-el-estudiante-de-posgrado-en-modalidad-virtual.pdf

Villareal, M. A., Moncada, J., Ochoa, P. Y. y Hall A. (2021). Percepción de la calidad de vida del adulto mayor en México. *Retos, 41*, 480-484. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7952369

Villavicencio, D. (2015). Retos y tendencias para la alfabetización tecnológica en adultos del siglo XXI. En I. González, A. M. Rodríguez, M. A. Zavala y M. A. Vázquez (comps.), *Aportes de inclusión al conocimiento y alfabetización tecnológica para adultos. Un reto a la reducción de la brecha digital* (pp. 185-197). Tabook; Instituto Tecnológico de Sonora.

Vivaldo, M. (2019). La salud colectiva como marco para el estudio del envejecimiento. En M. L. Martínez y J. P. Vivaldo (comps). *Desarrollo comunitario para el envejecimiento en Tlaxcala* (pp. 15-32). UNAM.

Zavala, J. D., Compean, L. G., Leal, E. y Meza, J. P. (2021). Deterioro cognoscitivo en adultos mayores con diabetes mellitus tipo 2. *Aten Fam. 28*(1), 3-48. http://dx.doi.org/10.22201/fm.14058871p.2021.1.77660

Zavala, M. A., Ruiz, V. O. y Valenzuela, L. J. (2015). Actitud del adulto hacia las tecnologías de la información y la comunicación. En I. González, A. M. Rodríguez, M. A. Zavala y M. A. Vázquez (comps.), *Aportes de inclusión al conocimiento y alfabetización tecnológica para adultos. Un reto a la reducción de la brecha digital* (pp. 105-129). Tabook; Instituto Tecnológico de Sonora.

Zhizhko, E. A. (2018). Las TIC y tutoría virtual en la educación de personas jóvenes y adultas en México. *Voces de la Educación, 3*(6), pp. 204-217. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/131/118

Zhizhko, E. (2013). Educación para la vida y el trabajo como parte del sistema de educación de personas jóvenes y adultas de México. *FILHA, Revista de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas*, (10) 1-6. http://www.filha.com.mx/FILHA10/ENSAYOS/educacion.html

Zúñiga, N. (2013). *Los sentidos de la educación para los adultos mayores en una experiencia pedagógica* [Tesis de licenciatura]. UNAM. Repositorio institucional UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/326540

17. FORMACIÓN Y NARRATIVAS

María Cecilia Fierro Evans
y María Bertha Fortoul Ollivier (coordinadoras),
José Lino Martínez Martínez, Dalid Cervantes Tapia
y María del Carmen Lugo Cuéllar

Introducción

El presente capítulo muestra una visión general de la investigación educativa realizada en México en el periodo 2012-2021 acerca del campo Formación y narrativas. Debido a las condiciones de la pandemia por COVID-19, así como a las limitaciones para acceder a determinado tipo de textos, se descarta cualquier pretensión de exhaustividad.

En el anterior estado del conocimiento (2002-2011), las investigaciones sobre formación que utilizaron o aplicaron la narrativa biográfica se organizaron a partir de los tres conceptos distintos de la narración, según Campos et al. (2011), "narrativa como metodología de investigación (…) narrativa como objeto de estudio (…) [y] estudios que exponen procesos de intervención, donde la narrativa es una de las metodologías centrales" (Fortoul, 2013, p. 365).

Para dicho estudio, se conformaron tres bloques de investigaciones: 1) investigaciones cuya metodología central es de corte narrativo-biográfico, 2) investigaciones cuyos objetos de estudio son lo biográfico-narrativo y 3) procesos de formación de adultos cuya metodología pedagógica está basada en la narrativa. En el primer bloque se identificaron las investigaciones cuya metodología central es de corte narrativo-biográfico, que se relacionan plenamente con el criterio, ya que algunas "describen ampliamente el sustento metodológico empleado directamente en ellas" (Fortoul, 2013, p. 213). En un segundo grupo, se incluyeron inves-

tigaciones cuya metodología central es de corte etnográfico, las que se agruparon conforme a la temática abordada y según la centralidad enfocada en los procesos de formación, en los resultados promovidos por los procesos de formación o en los lazos entre los itinerarios formativos y el contexto, formando así tres subgrupos. Los otros dos bloques se reconocieron como se señala en sus enunciaciones al principio de este párrafo.

El presente capítulo contiene un apartado teórico que ofrece las coordenadas investigativas en este campo alrededor de tres núcleos académicos relevantes en términos de referentes considerados en investigaciones realizadas en México. Posteriormente se describe la metodología seguida para la selección, clasificación y análisis de los trabajos. En los resultados, se presenta un panorama analítico del tipo de trabajos localizados que muestra la diversidad temática y metodológica en el país, así como algunos de sus hallazgos. Finalmente se ofrece un balance de la producción de este decenio junto con algunas recomendaciones para fortalecer la investigación educativa en este campo.

Marco teórico

En este apartado interesa referir a tres núcleos académicos significativos para la investigación educativa mexicana, los cuales abordan la narrativa vinculada con procesos de formación: el primero remite al mundo francófono, mientras que los dos restantes a Hispanoamérica, uno en España y el tercero en Argentina.

La narrativa en la investigación educativa en el área francófona tiene antecedentes desde la primera mitad del siglo xx, en el debate acerca del estatuto del relato en otros campos. Diferentes autores (Desmarais, 1996; Pilon, 1996; Pineau, 1996, citados en Siciliani, Barrios y Bonilla, 2019) ubican su nacimiento en los años ochenta, cuando surgieron publicaciones, redes, encuentros y agrupaciones como la Association Internationale des Histoires de Vie en Formation.

La temática inicial fue la formación permanente de personas adultas; luego, la relación historias de vida y formación. Los primeros enfoques buscaban superar la dicotomía teoría-práctica, la distancia entre objeto de conocimiento y sujeto que conoce, no desligar la experiencia concreta de los estudiantes y la producción del saber, así como articular la

naturaleza del enfoque biográfico con la metodología de la investigación. Desde esta última, se pretende describir y analizar cómo se forma el adulto a partir de sus experiencias personales, familiares, escolares, laborales, sociales y de su forma de vida, en el contexto y dinamicas societales en las que está viviendo.

El sujeto emerge al campo del relato al formular su palabra. Posteriormente, el problema epistemológico se desplaza a lo pedagógico de la formación: saber y vida, "biografía educativa" (Dominicé, 2002). El formado deviene en productor de su propio saber, ser y actuar. La historia de vida es el ámbito en el que se construye como persona en sus distintas facetas. Se conecta lo individual con lo vital, lo existencial y lo social (Dominicé, 2002).

La formación se aborda a partir de las huellas y sentidos que se otorgan a las experiencias y a la dinámica de la historia personal "poder biográfico del sujeto" (concientización y empoderamiento). El proyecto biográfico es emancipatorio, un proceso de apropiación de la formación (Baudouin, 2016). La visión se enriquece con las temporalidades constitutivas y la relación entre conocimiento empírico y académico es estrecha. La intencionalidad lleva a la autentificación.

Baudouin (2016) incorpora y trabaja las nociones de "devolución" (recuperación reflexiva) y la "prueba" como articulación relato-vida, como crisis y como test. Esta devolución parte de un trabajo sobre los recuerdos y, por ende, de preparación en cuanto a lo que se escribe/cuenta oralmente en los relatos. Las pruebas son acciones, situaciones, experiencias y acontecimientos significativos que tienen un sentido para la persona que la vive y que afectan de manera repentina en sus modos de pensar, de actuar y de ser. Éstas se constituyen en un elemento categorial del análisis de los relatos de vida.

Con Berteaux (2005), la perspectiva etnosociológica adopta una posición objetiva que reconoce las condiciones materiales y la existencia del acontecimiento proyectados en y por la conciencia, "las lógicas que rigen el conjunto de un mundo social o mesocosmos se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen" (Berteaux, 2005, p. 18). El relato, base para lo social, va pasando de lo particular a lo general, otorgando valor sociológico a la experiencia.

Se enfocan problemas como ¿enfoque, método, herramienta o técnica en investigación?, ¿y la universalidad, validez, fiabilidad, subjetividad,

objetividad en el estatuto del relato?, ¿es sólo una configuración teórico-narrativa del proceso formativo?, ¿se puede ver como un horizonte de reflexión teórico-pedagógica y como una práctica metodológica en investigación?, ¿existe otro recurso, fuera del relato personal, para conocer lo que recupera el relato?

La búsqueda del estatuto del relato ha ido del modelo nomológico-deductivo histórico, el desgaste y la "muerte del relato" hasta la micro-historia. Hoy se habla del "giro narrativo", se exacerba la subjetividad con el individualismo expresivo de la posmodernidad, llegando al auge de lo narrativo y de la hermenéutica que se apoya en la racionalidad práctica y en la autorrealización, en el poder de las personas de actuar y de 'construir' su propio destino (Siciliani, Barrios y Bonilla, 2019).

Para Baudouin (2015), la clave del conocimiento de la propia vida es la experiencia, habla de 'formación experiencial', a los saberes de todo tipo derivados de la experiencia en la constitución temporal del sujeto.

Metodológicamente, lo teórico-epistemológico se imbrica con lo pedagógico (Siciliani, Barrios y Bonilla 2019). Berteaux (2005) adopta las tres fases y funciones de toda investigación empírica: exploratoria; analítica, cada relato es único y se produce en una secuencia particular, y expresiva, del producto o modelo construido en y por la investigación.

Baudouin (2015) propone dos modalidades de relato: en entrevista individual y compartido en seminario grupal. Todo relato se analiza bajo el criterio de la prueba en sus distintas acepciones. Sugiere elaborar una gráfica de temporalidad contra intensidad medida en número de caracteres, permite identificar pruebas. Para encontrar el significado y valor formativo de las experiencias, Baudouin (2015) se apoya en Ricœur para identificar el desarrollo identitario en las trayectorias de vida.

En las ciencias de la educación, se usa el relato como recurso de investigación. En la educación, se utiliza como recurso y medio para la formación a través de la propia concientización y la reconstrucción expresiva. El relato se orienta también a configurar teórica y narrativamente el proceso formativo, articulando formación, intervención e investigación (Siciliani et al., 2019). Destacan autores como Danielle Desmarais (2009) (Canadá), Jean-Marc Pilon (1996) (Canadá), Gastón Pineau (1986; 2009) (Francia), Daniel Bertaux (2005; 2009) (Francia), Pierre Dominicé (1996; 2002) (Suiza), Guy Jobert (1986) (Suiza) y Jean-Michel Baudouin (2015; 2016) (Francia-Suiza), entre otros.

Un segundo núcleo académico que aborda las narrativas autobiográficas vinculadas con los procesos de formación se ubica en Argentina y tiene como principal exponente a Daniel Suárez (2007; 2011; 2018). Su planteamiento está centrado en pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia y como investigación pedagógica, para ello propone enfocar el desarrollo profesional docente en la indagación interpretativa y narrativa del mundo escolar; es decir, en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007). A través de procesos de investigación-formación-acción docente, organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes puedan relatar historias acerca de su práctica docente junto con otros docentes (Suárez y Metzdorff, 2018).

Al reconocer la tradición europea y anglosajona, así como su reciente desarrollo en Latinoamérica, que denomina "la peculiaridad latinoamericana", este autor reconoce que este enfoque representa un auténtico desafío a las formas tradicionales de abordar la investigación educativa y la formación de docentes, una de cuyas consecuencias es la ampliación del concepto de formación, el cual "prolonga sus alcances teóricos y prácticos más allá de los espacios y tiempos escolares, e involucra en el análisis dimensiones sociales, culturales, subjetivas y biográficas poco atendidas por las tradiciones de la instrucción y el entrenamiento técnico" (Suárez, 2011, p. 12).

Esta propuesta latinoamericana se propone ir más allá del ámbito investigativo para influir en programas, proyectos e incluso políticas públicas, sean de alcance nacional, estatal o local, tanto en lo educativo como en lo social. Suárez visualiza esta aproximación investigativa como detonadora de un movimiento de organización colectiva de docentes y de creación de redes pedagógicas autogestionadas en la reconstrucción de la propia palabra y de la memoria pedagógica de la escuela, la cual se nutre del pensamiento latinoamericano freiriano y de otras perspectivas críticas sobre la educación:

> Habiendo surgido como parte de una resistencia a las políticas educativas neoliberales, estas "redes de investigación-formación-acción adquirieron una orientación más propositiva y transformadora, y comenzaron a constituirse en sujetos colectivos de producción de saberes pedagógicos, de auto

> y coformación de docentes y educadores, y de intervención discursiva en el campo político y público de la educación" (Suárez, 2011, p. 16).

En el ámbito de la formación de docentes, los actores manifiestan que los trayectos educativos en que participan como docentes "muchas veces resultan insuficientes para dar respuesta a situaciones escolares cotidianas y para intervenir pedagógicamente en los complejos problemas de enseñanza que enfrentan en las escuelas" (Suárez y Metzdorff, 2018, p. 51), ya que los modelos y estrategias de formación resultan rígidos y poco pertinentes para abordar la diversidad de problemas de la práctica.

Algunos rasgos de esta orientación son:

a) La adhesión a comunidades de prácticas alrededor de una perspectiva crítica de la educación.
b) La participación en esfuerzos orientados a la reconstrucción etnográfica o autobiográfica de las prácticas docentes y escolares.
c) El reconocimiento del campo pedagógico como un ámbito de saber y poder capaz de orientar los esfuerzos de reconstrucción y de activación de la memoria pedagógica y docente, como parte de una estrategia democratizadora.
d) Una orientación política definida, enfocada a intervenir en la recreación de las políticas públicas en educación (Suárez, 2011).

La propuesta que combina la investigación con la acción y la formación conlleva no sólo a la comprensión e interpretación crítica de prácticas docentes en espacios áulicos o escolares, sino también a "la reconstrucción de la memoria docente y el patrimonio pedagógico de las escuelas" (Suárez, 2014, p. 777).

Por lo que toca al núcleo académico en España, se retoma fundamentalmente la perspectiva de Contreras, para quien la narrativa constituye una herramienta que permite a los docentes enfrentar de mejor manera la diversidad de exigencias que suelen entrar en conflicto en la profesión: atender tanto las necesidades formativas de sus estudiantes como las exigencias externas, preparación de exámenes, en síntesis, alude a la tensión entre el currículum real y el preescrito (Contreras y Manrique, 2021):

> La narrativa, como forma de investigación, no consiste sólo en la captación y exposición de las historias que viven los protagonistas de estas experiencias, sino en su indagación y profundización, para dar lugar a aquel pensamiento pedagógico que nos invita a nuevas experiencias (p. 663).

El potencial del recurso de la narrativa, desde esa perspectiva, reside en la reflexión y transformación de la práctica docente como posibilidad. Contreras (2021) considera que el proceso de creación narrativa va dando lugar a un modo narrativo de pensamiento, el cual no sólo permite alcanzar una comprensión que trasciende el significado mismo de las historias, sino también proyectar posibilidades de futuro, lo que representa una oportunidad de renovación pedagógica.

De modo que, más que un mero testimonio,

> la adopción de una perspectiva narrativa nos permite precisamente captar la riqueza de los procesos escolares y acercarnos a la experiencia de la creación del currículum en su variedad de matices y de significaciones, así como también en sus dificultades, sus tensiones, sus límites y, a veces, sus imposibilidades (Contreras y Manrique, 2021, p. 664).

La reflexión sobre lo que acontece en el currículum real y las tensiones respecto del prescrito se torna en un aspecto de gran relevancia para la comprensión de la práctica docente y su intervención, ya que implica un constante discernimiento para la búsqueda de caminos en la acción. Se asume además que el currículum real entraña una riqueza de experiencias y significados referidos a lo que realmente se aprende y los caminos para lograrlo, que suelen quedar invisibilizados en la lógica del currículum formal (Contreras, 2021). La salida propuesta ante esta tensión es muy sugerente: la creatividad. Retomando a Olson (2000):

> Convertir relatos enfrentados, como los que inicialmente representan las metas internas frente a las externas, en relatos complementarios, es un modo de abrir la posibilidad a lecturas más complejas y ricas de la realidad y a caminos curriculares con más tramas para recorrer (citado en Contreras y Manrique, 2021, p. 671).

En el fondo, este acercamiento a la narrativa supone una apuesta por "liberar y enriquecer el proceso educativo" (Contreras y Manrique, 2021, p. 671); es decir, supone moverse de los parámetros de la evaluación y la cuantificación en la dirección de valorar y recrear las finalidades intrínsecas de las tareas de clase, convocar a los niños a la autorreflexión de sus procesos y sus avances, así como los desafíos que enfrentan, recuperar a los docentes y a los estudiantes como sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. En este caso, el currículum oficial será básicamente un indicador de referencia, enriquecido y recreado por prácticas narrativas como aproximación a los aprendizajes.

> Se crea, por parte de cada estudiante, al vivir lo que sucede en la escuela desde su propio mundo de intereses, de posibilidades, de significados. Se crea en el mundo singular y compartido de un grupo de clase que conversa, que piensa, que toma decisiones y que le da un sello singular a lo vivido (Contreras, 2021, p. 663).

Y es que "la realidad de la enseñanza trasciende el plan de enseñar" (Contreras, 2010, p. 247). Los momentos principales bajo este modelo pedagógico y formativo asentado en las narrativas pueden resumirse como sigue:

1. Recuperar las experiencias que se viven en las aulas.
2. Dar espacio a las historias desde las que los propios docentes se van constituyendo como docentes.
3. Apoyar los procesos por los cuales los estudiantes van dando forma a su saber didáctico como un saber personal, bajo la imagen de conformar "redes de narraciones".
4. Concebir el propio curso como una experiencia narrativa que se va configurando conjuntamente y que a la vez adquiere significados particulares para cada estudiante.
5. Las propuestas diácticas o proyectos no se conciben como un procedimiento predeterminado, sino como una apertura al estudio que se va construyendo en comunidad. El modo de hacerse creadores, y no implementadores, del currículum se entiende como "la construcción de una narración" (Contreras y Santín, 2019).

También desde la perspectiva española destacan los trabajos de Bolívar y Domingo (2018) y Domingo (2021), quienes hacen aportes sobre narrativas y formación comenzando por destacar la importancia que han adquirido los métodos biográfico narrativos y sus alcances para el estudio de la cultura, las biografías y la experiencia humana personal, grupal e institucional que influyen en el campo educativo.

Domingo (2021), en su rol como editor, reconoce que la aplicación de la narrativa en la investigación educativa contribuye a "una concepción más abierta de la realidad y la verdad, proporcionando nuevas formas de reconfigurar el conocimiento" (p. 1) y de reconocer y comprender un mundo subjetivo, el cual se asienta en el respeto a la diferencia e incluso al discrepante. Por ello, destaca la validez de estudios que dan voz a los sin voz (alumnado, familias, docentes) y de investigaciones que con base en historias o relatos de vida fomentan la reflexión que pone "en diálogo pasado, presente y futuro, sentidos y sin sentidos de determinados episodios, momentos o decisiones, objetivos con logros y realidades, impactos con pretensiones" (p. 2).

Desde México, la propuesta formativa más importante basada en narrativas está desarrollada por Díaz Barriga (2019), la cual ofrece una discusión teórica sobre el pensamiento narrativo y la educación, así como la importancia de la narrativa en los procesos educativos. Además, presenta un conjunto amplio de dispositivos pedagógicos digitales basado en la narrativa biográfica e incidentes críticos, profundiza en la identidad desde una perspectiva narrativa y sociocultural y propone dispositivos para analizar los fondos de identidad a través de la multimetodología autobiográfica extendida. En conjunto, ofrece a los docentes de nivel superior, aunque no exclusivamente, diversas maneras de utilizar la narrativa como una herramienta valiosa en su trabajo con estudiantes. Así, el texto representa una valiosa herramienta para vincular las prácticas docentes con diversos recursos de investigación basados en la narrativa.

Metodología

Para la elaboración de este capítulo, se llevó a cabo un proceso de localización de información, lo que permitió identificar las temáticas abor-

dadas, así como los posicionamientos teóricos y metodológicos que se constituyen como tendencia en este campo de investigación.

En la indagación, selección y revisión de los trabajos, se consideraron los siguientes criterios:

- Delimitar el periodo de búsqueda. Se incluyeron trabajos nacionales cuya publicación se hizo durante el periodo 2012-2021.
- Tipos de obras. Los trabajos son libros, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas que cuentan con ISBN o ISSN (*Revista Innovación Educativa*, tesis de doctorado, tesis de maestría y ponencias).
- Fuentes de consulta. Se concentraron en repositorios digitales de bibliotecas virtuales de universidades públicas y privadas (UNAM, UPN, Universidad Iberoamericana), repositorios de revistas especializadas (RMIE, REDIE), publicaciones de memorias de congresos nacionales (COMIE y Conisen) y publicaciones bibliográficas.
- Selección por descriptores. Se consideraron obras que incluyeran algunos de los siguientes descriptores: narrativa, autobiografía, relatos biográficos; también se consideraron aquellos trabajos que aludían a procesos como formación, reflexión de la intervención docente y que utilizaban la narrativa con algún sentido metodológico.

Procedimiento analítico

Después de localizar 125 trabajos, se procedió a la construcción de una base de datos que se puso en un documento de Excel, en el que se incluyeron las obras encontradas (ponencias, artículos de revistas y tesis de posgrado). Los 83 trabajos seleccionados, luego de eliminar repeticiones y documentos narrativos sin análisis teórico (criterio establecido por el COMIE) o trabajos que pertenecían a otros subtemas, conformaron la base de datos que recuperó los siguientes aspectos: número de fichaje, fuente, referencia bibliográfica completa, el vínculo para ubicar el trabajo completo, nivel educativo que considera el trabajo, población de estudio, modalidad del tipo de servicio, tipo de sostenimiento, estado, instituciones del autor, enfoque, tipo de estudio, epistemologías y teóricos citados.

Posteriormente se trabajó con una ficha analítica cuyo llenado implicó una lectura de cada trabajo para ubicar los rubros que la ficha requería:

autor/es, nivel y modalidad, año, título, fuente (revista, libro, ponencia, etc.), palabras clave, resumen, vínculo o DOI, ISBN, enfoque teórico (autores principales de referencia), metodología (cuantitativo, cualitativo, mixto, revisión documental, etc.), temática de la narrativa, enfoque (uso) de las narrativas, hallazgos, tipo de estudio, epistemología de base, metodología empleada, congruencia en la articulación discursiva, presencia de un hilo conductor.

Como se señaló en la introducción, la información revisada no es exhaustiva, sino indicativa del tipo de trabajos producidos en este campo. Es importante mencionar que hay una considerable producción escrita sobre narrativas en escuelas normales y otros centros de educación superior. Estos trabajos tienen el propósito de producir las narrativas como vía para reportar experiencias y procesos significativos de los sujetos o de las instituciones. Sin embargo, no consideran un aparato analítico para fines de análisis respecto a lo que dichas voces entrañan en términos de producción de conocimiento sobre los vínculos entre narrativas y formación. En atención a esta situación, esto textos no son considerados para los fines de este capítulo, toda vez que los lineamientos definidos por el COMIE para los estados del conocimiento focalizan la producción de investigación.

Después del llenado de las fichas analíticas, se realizó una tarea de categorización, con una dinámica recursiva; es decir, se realizaron primeras inferencias, se construyeron categorías iniciales; luego de releerlas, se regresaba a las fichas analíticas, se replantearon en varios momentos las categorías iniciales y mediante un ejercicio hermenéutico se llegó a la categorización final. Para el presente, se construyeron categorías que permiten agrupar los trabajos recuperados en el decenio a partir del análisis de los campos temáticos o aspectos de la formación que son aludidos o abordados en las narrativas, así como del enfoque y uso de las narrativas en las investigaciones. De este análisis surgieron cuatro grandes categorías o bloques de investigaciones vinculadas con las narrativas y la formación:

1. Narrativa como trayectoria, camino recorrido, proceso a lo largo de la vida (objeto de estudio), como recurso expositivo y como método de aproximación al objeto de estudio: la narrativa y la formación. En este primer bloque, se incluyen investigaciones que recuperan narrativas que dan cuenta de experiencias o episodios de vida significada

como formación, experiencias vividas sobre determinadas temáticas o el trayecto que marcó la escuela o los procesos propuestos para la formación profesional inicial, y en el servicio y en el desarrollo profesional.

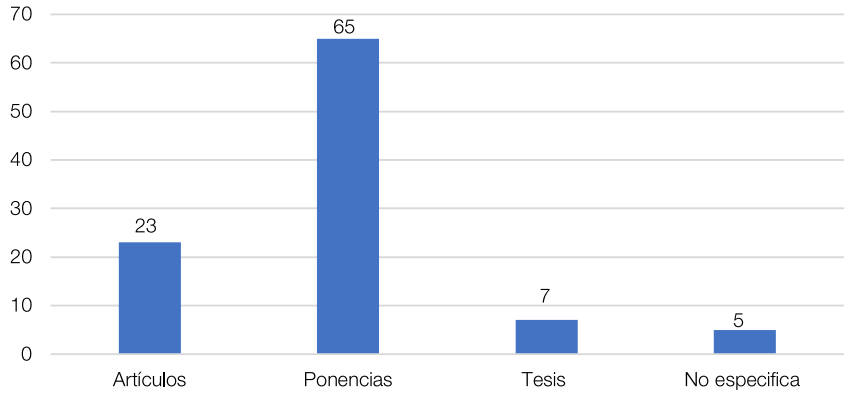
2. Procesos de desarrollo de la persona (el camino, proceso en que la persona se encuentra a sí misma, se hace persona, se forma, se autoconstruye). Se incluyen aquí investigaciones narrativas que dan cuenta de la autobiografía, situaciones en que se atribuyen significados y se va más allá de la simple narración, la persona se hace consciente, se ubica y se instala en su yo, asume su propia formación como proyecto de vida personal, narrativas como construcción de identidades de carácter personal, profesional o comunitario.
3. Intervenciones en situación de formación. Este apartado lo conforman investigaciones que incluyen narrativas, siempre como instrumento metodológico, estrategias o recursos didácticos en situaciones de formación, así como prácticas docentes o profesionales en otros campos, en la formación o en el ejercicio profesional, narrativas como recuento de intervenciones docentes operadas en y durante la formación.
4. Narrativas como recurso metodológico de investigación (solo o combinado con otros) para abordar otros aspectos del contexto o relacionados con la formación. Forman este cuarto y último bloque del recuento y recuperación los estudios que incorporan narrativas como recursos metodológicos de investigación, solos o combinados con otros, o que abordan otros aspectos relacionados o vinculados con la formación o con el contexto en y con el que se relaciona la formación, como pueden ser el currículum, la práctica reflexiva, las culturas y procesos sociales, la investigación, las políticas públicas y la inserción laboral, la formación de formadores y otros actores, el activismo político y otros temas que, si bien podrían considerarse colaterales, se relacionan en las narrativas o los investigadores los relacionan con la formación.

Descripción de los trabajos analizados

Los trabajos analizados para esta revisión provienen principalmente de ponencias de congresos, en particular los del COMIE (2013, 2015, 2017 y

2019). En segundo término, están los artículos de revistas arbitradas y en una proporción menor las tesis de grado.

Gráfica 1
Fuentes de los trabajos analizados (porcentajes)

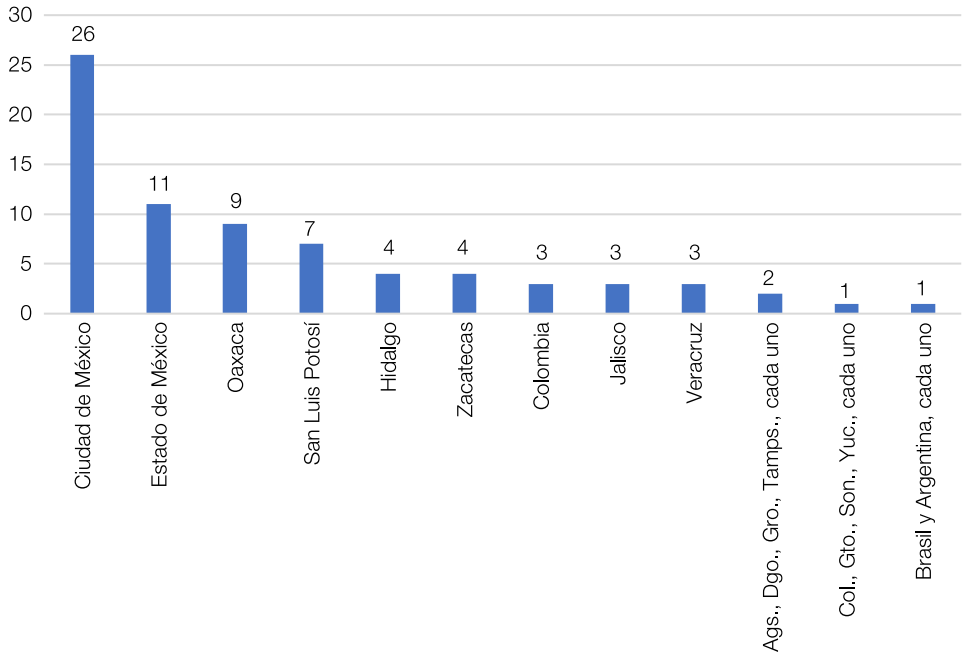


La gráfica 2 muestra la distribución de autores cuyas investigaciones forman parte de los trabajos revisados sobre narrativas y formación, la cual considera estudios de autores latinoamericanos sobre México. Es relevante observar que la Ciudad de México y el Estado de México concentran más de la tercera parte de la producción analizada. El estado de Oaxaca es el tercero en importancia, seguido de San Luis Potosí y Chihuahua. En esta revisión hay trabajos de 19 estados de la república, lo que significa que se cuenta con trabajos que corresponden a 60% de las entidades federativas.

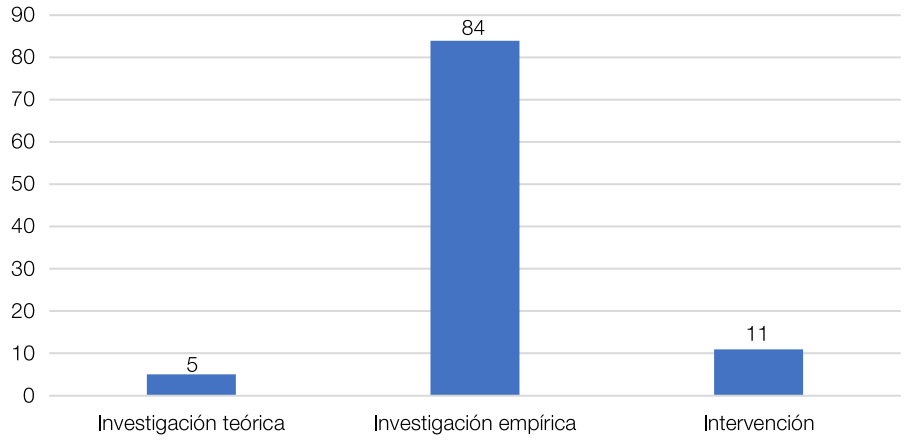
La gráfica 3 pone de manifiesto que la narrativa es abordada principalmente para fines de investigación empírica, seguida muy de lejos para fines de intervención. Los trabajos de interés exclusivamente teórico ocupan una proporción muy pequeña de la muestra revisada.

Por lo que toca a las epistemologías consideradas por los trabajos, tenemos una tendencia prácticamente generalizada hacia estudios de corte interpretativo, constructivista, fenomenológico, dialéctico y/o hermenéutico.

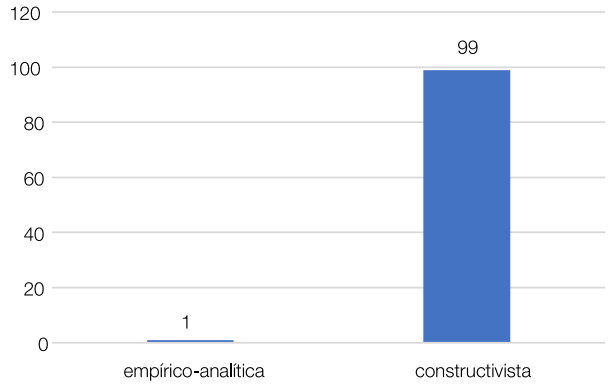
Gráfica 2
Lugar de procedencia de los autores (porcentajes)



Gráfica 3
Tipo de estudio (porcentajes)

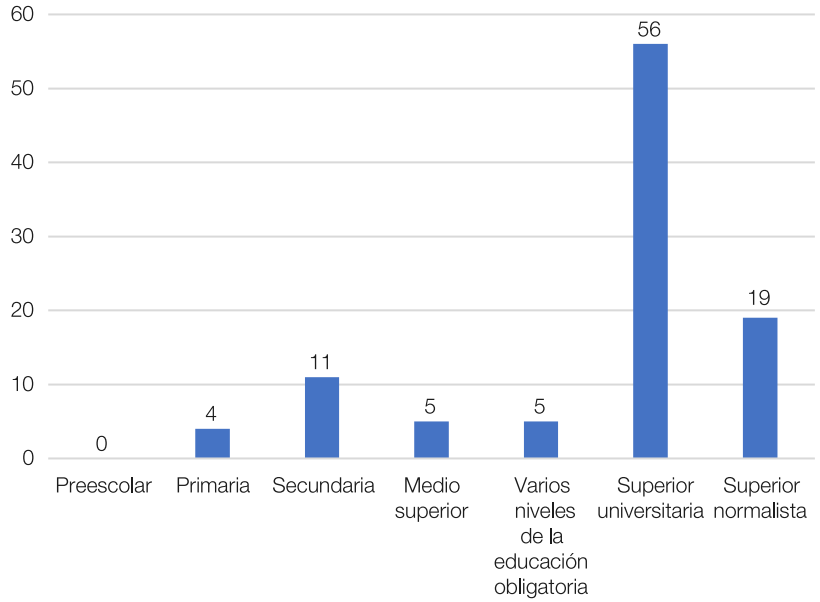


Gráfica 4
Epistemologías de base (porcentajes)



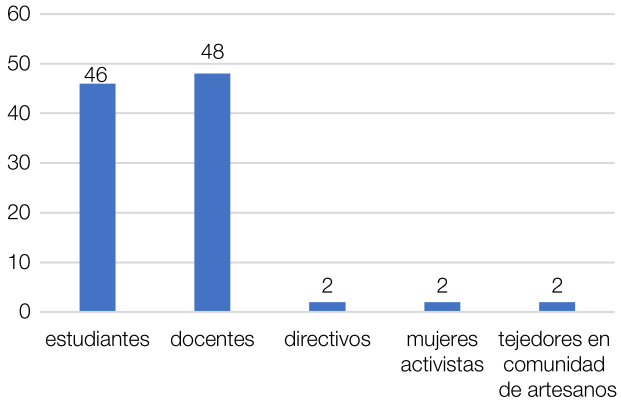
En la gráfica 5 se muestra que la producción investigativa de este campo está concentrada en el nivel superior universitario, el cual aporta más de la mitad de los trabajos. Le sigue el nivel superior normalista, lo que refleja el impulso a la investigación educativa en escuelas normales y sobre las mismas. Los programas formativos de la educación obligatoria aparecen con menos énfasis como objeto de estudio de formación y narrativas.

Gráfica 5
Nivel de la población de estudio (porcentajes)



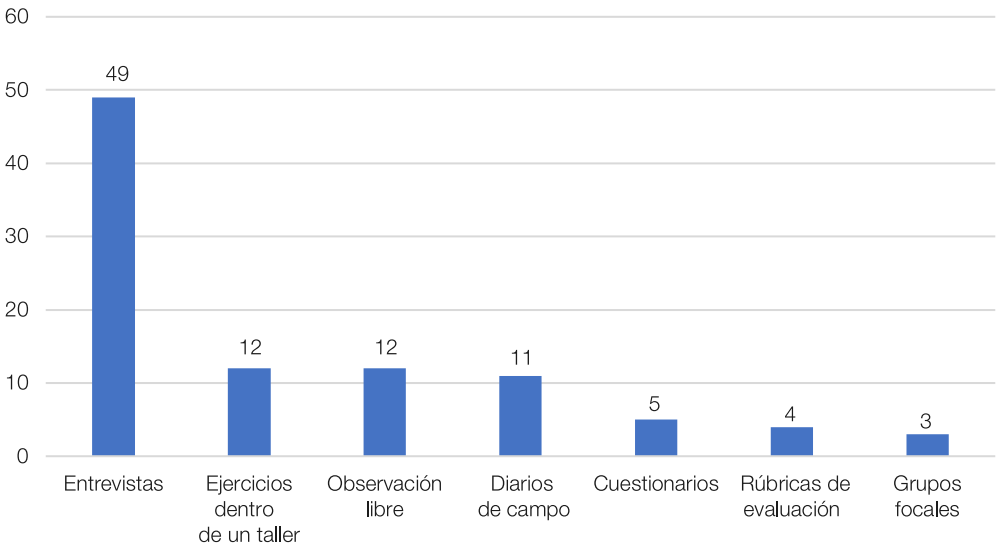
En la gráfica 6 se aprecia que los textos localizados sobre narrativas están fuertemente vinculados con la educación formal y centrados en dos figuras: los estudiantes y los docentes. Si esta gráfica se pone en diálogo con la anterior, se puede hipotetizar que las narrativas son fundamentalmente orientadas al estudio de programas formativos dirigidos a jóvenes y adultos. Los niños y adolescentes parecen quedar fuera de los esfuerzos revisados.

Gráfica 6
Ocupación de la población de estudio (porcentajes)



Finalmente, es interesante observar que sólo 31% de los trabajos utilizaron la narrativa como única fuente de información, mientras que el porcentaje restante la utilizó combinada con otras técnicas (véase la gráfica 7). Se observa de manera consistente que la narrativa es utilizada las más de las veces, en combinación con otras técnicas como entrevistas, observación, cuestionarios y como parte de talleres de formación. La entrevista (abierta o semiestructurada) ocupa el lugar más importante, casi 50% en cuanto a técnica complementaria. Esta diversidad metodológica compromete en ocasiones la profundidad con la que son abordados los datos.

Gráfica 7
Técnicas de recolección de información



Resultados

A continuación, se presenta la recuperación de aportes por categorías temáticas, tal como se definieron antes, en las investigaciones sobre formación que se valen de la narrativa autobiográfica.

Narrativa como trayectoria, camino recorrido, proceso a lo largo de la vida, recurso expositivo y método de aproximación al objeto de estudio

Estas investigaciones buscan recuperar la trayectoria y el camino recorrido en la formación y el desempeño profesional de algunos docentes. Aquino y García (2011) realizan un análisis acerca de la trayectoria docente en tres momentos: el periodo previo al ingreso a la escuela normal, la formación inicial y la inserción laboral. Se parte del supuesto de que las trayectorias no son lineales, sino que sufren quiebres derivados de la historia personal, el contexto institucional y el entorno global, los que constituyen obstáculos para concluir exitosamente la carrera y vincular la inserción

laboral con la formación recibida. Los resultados muestran expectativas en el trayecto de la formación que no encuentran respuesta en las prácticas institucionales, al mismo tiempo las exigencias del entorno no se corresponden con las políticas de inserción laboral, lo que impide la transferencia de las competencias adquiridas en el ejercicio profesional y deja profundas huellas en la identidad docente. Representa una parte del recorrido profesional en los problemas de la formación y nos recuerda que el mejoramiento de la educación depende siempre y dondequiera del bienestar del maestro como persona.

Martínez, Obregón y Saavedra (2018) plantean el camino a ser maestra desde la narrativa de la experiencia de ser una docente en formación.

Completan el recorrido, Serrano, Castro y Ramos (2013), quienes muestran la reconstrucción del yo profesional a través de la narrativa y proponen la formación profesional a partir del vínculo acción-reflexión-acción en las actividades docentes.

Algunos de estos enfoques están presentes en muchas otras investigaciones que no aparecen en este apartado, pero que se mencionan en otros bloques porque hacen patentes otros aspectos de las narrativas y de la formación.

Díaz (2021) aborda casos que resultan dilemáticos o conflictivos, retomando la experiencia de siete docentes que laboran en los dos principales servicios de educación especial en México (CAM y USAER). Los casos que narran ponen en evidencia la complejidad y las condiciones del ejercicio profesional en la educación especial. Desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, la autora hace uso de la narrativa como técnica y referente teórico a partir de la entrevista abierta a profundidad, identificando como hallazgos principales el reconocimiento de la importancia del vínculo pedagógico entre docente, alumnos y familia; la presencia de procesos de exclusión y segregación en contextos de educación regular ante el encargo de la inclusión educativa; la identificación del importante compromiso ético y profesional con el cual las docentes enfrentan su labor, y el importante valor formativo que aportan a su ejercicio profesional la reflexión y abordaje de los casos que narran. Las narrativas reflejan la construcción de sentido, con el cual las docentes construyen su trayectoria profesional a partir de la experiencia de relación con sus alumnos.

Procesos de desarrollo de la propia persona (el camino, proceso en que la persona se encuentra a sí misma, se hace persona, se forma, se autoconstruye)

Este bloque recoge tal vez el núcleo central de las investigaciones y narrativas, al recuperar los relatos en primera persona, en los que el sujeto en formación se instala en el centro del estudio y reconstruye su recorrido de vida en las experiencias y vivencias que han conformado su identidad personal, profesional o comunitaria. Argüello y Cruz (2019) recuperaron autobiografías de maestros migrantes de la tercera edad, en las que no sólo recuperaron sus trayectorias de vida a través de la narrativa, sino por medio de un taller; su saber pedagógico se encuentra implícita y explícitamente en el trabajo docente como un aporte para la nueva formación.

García (2015) indaga mediante la narrativa la creación del sí mismo, además de explorar los conceptos de verdad y ficción en la construcción de sí mismo en contextos educativos. En primer lugar, ubica los usos de los relatos de vida en educación y su relación con el método biográfico; en segundo, revisa tres paradigmas de la autobiografía que marcan la transición entre verdad y ficción y, por último, expone una serie de razonamientos sobre porqué los relatos de vida son ficticios y las ventajas que esta postura acarrea para el estudio de sujetos educativos y su devenir.

Álvarez (2017) estudia la experiencia de ser estudiante considerando la noción del mundo de la vida de los estudiantes y sus procesos formativos.

Mera (2016) investiga mediante la narrativa el devenir de cómo llegar a ser, ir siendo, el ser como proceso. La noción de formación se construye a partir de la formación para algo, bajo el signo de la exterioridad, como un proceso de desarrollo y un dispositivo organizacional, desde la visión de sujeto como forma y no como sustancia, como formas de subjetivación y prácticas de construcción del sujeto. En la articulación entre saber y poder se produce el sujeto, según los principios de alteridad, exterioridad y alienación, reflexividad, subjetividad y transformación.

Trejo y Mora (2014) usan la narrativa para analizar la agencia y la identidad profesional, su contexto social y educativo. En la primera parte del caso de estudio, se identifica el contexto institucional, en el cual se originaron los programas de certificación y la forma en que éstos se implementaron. En la segunda parte, se presentan las narrativas con la evidencia y

análisis acerca de la formación personal y académica, así como la trayectoria profesional de cada una de las participantes por separado.

Algunos trabajos recuperan la relación entre formación y currículum. Mastachi y Arciga (2011) estudian la experiencia vivida de egresados de la Facultad de Pedagogía, narrativas que describen sus reflexiones y sentir en relación con la formación recibida siguiendo el Plan de estudios 2000 de la licenciatura en Pedagogía dentro del modelo educativo integral y flexible en el campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana.

Muchas investigaciones se enfocan en las narrativas que dan cuenta de la construcción de identidades. Esta recuperación inicia con el aporte de Frías, Reyes y Valenzuela (2015), quienes exploran conceptualmente la identidad para decirnos que es el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que, en conjunto, construyen los individuos y definen las instituciones.

Grego, Ávalos y Ávila (2018) realizan un estudio sobre la subjetividad y la identidad profesional del estudiante normalista en sus prácticas pedagógicas durante su formación.

López (2013) aborda la formación como integración de dos identidades: la de mujer con identidad de género y la de educadora profesional en el nivel preescolar.

Rodríguez (2019) estudia, desde las narrativas del docente en formación, la construcción de la identidad profesional docente a través de experiencias y episodios de vida significada.

Rojas (2019) también analiza, desde las narrativas juveniles, las configuraciones identitarias en la formación inicial docente; su investigación se desarrolla desde las denominadas metodologías horizontales para potenciar las narrativas y el diálogo. Las narrativas pueden ser entendidas como una construcción dialógica, en la que entran en contacto e interacción dos o más logos, incluso a veces en oposición; es decir, dos o más sujetos interactúan a partir de su propia palabra y razón.

Correa (2019) ve en la formación inicial docente una relación compleja entre saberes, creencias e identidad. Rodríguez (2021) busca en el texto del relato la vivencia y la experiencia de la configuración identitaria y de la formación como profesores. El estudio también busca desentrañar la construcción dinámica de dicha configuración, al identificar la conexión específica de acontecimientos y unidades narrativas validadas por la

noción baudouiniana de prueba y las categorías y metáforas que revelan los eventos significativos que transforman las vidas de las personas.

En este mismo tenor, Olivas (2019) presenta el recorrido de vida de cuatro maestras rarámuri a partir de sus historias de vida, utilizando la noción de prueba de Baudouin (2015; 2016) para establecer momentos fundamentales que representan sus episodios formativos centrales. Identifica cuatro grandes pruebas que marcan sus vidas y de manera genérica son compartidas por las docentes: la separación temprana, la violencia doméstica y escolar, la integración a la cultura mestiza y la profesión como desafío.

Paredes y Saucedo (2017) salen del ámbito de la formación de profesores normalistas para explorar la formación de la identidad del psicólogo y analizar las experiencias más importantes que han permitido a los estudiantes crear un sentido personal como futuros profesionales de la psicología. Con un enfoque sociocultural para dar cuenta de las experiencias de los alumnos, los mundos figurados se presentan como marcos culturales y sociales de interpretación en los que existen actores particulares y en que a los actos se les asigna un significado. Las personas se definen y se entienden a sí mismas a partir de estos mundos. Mediante relatos de vida, se recabó información sobre los recorridos de 10 estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Psicología. Desde esta misma óptica, se analizaron los sentidos particulares y compartidos que narraron los estudiantes acerca de las experiencias más significativas en la formación de su identidad como psicólogos.

Un caso que merece atención particular y que podría considerarse dentro de la narrativa autobiográfica es el estudio de Sánchez, Martínez y Hernández (2017), en que se analizan escritos sobre situaciones de violencia que surgen a partir de un texto autobiográfico de etnografía narrativa, donde el investigador y el actor investigado "aparecen juntos en un único texto de múltiples voces centrado en el proceso del encuentro humano" (Tedlock, 1992). Se desarrollaron una serie de planteamientos para generar procesos de "intencionalidad analítica" (Cornejo, Faúndez y Besoain, 2017) e identificar la importancia de la reflexividad del equipo de investigación, señalando elementos dentro de las discusiones que generan procesos de escucha polifónica, miradas diversas sobre un mismo fenómeno y posibilidades múltiples de comprensión e intervención. Se revisaron las autobiografías y se generaron cinco categorías que permitieran acotar

y comprender las historias ahí narradas: infancia y crianza, regulación emocional, comunidad, escolarización y familia nuclear; en esta última categoría se construyeron cuatro subcategorías más: relaciones de padres, relaciones con los hermanos, relaciones con la familia ampliada y abuso sexual.

Intervenciones en situación de formación

El tercer bloque de investigaciones conduce al espacio de la intervención y de las prácticas docentes, educativas y, en este caso, formativas. Nos hablan de narrativas como recurso metodológico que dan cuenta de estrategias y recursos didácticos en situaciones de formación, como prácticas realizadas en y durante la formación. Hay muchos estudios que recuperan modos de ser y de actuar, así como mediaciones, instrumentos, recursos y estrategias que se ubican fácilmente en el espacio de la práctica y de la intervención. A continuación, se da cuenta de algunas de éstas.

Gutiérrez (2015) observan mediante las narrativas la experiencia y la tradición en la formación docente como un dispositivo para la comprensión que implica un modo de ser de la experiencia situada en el marco de la tradición, desde donde se constituye el sentido en el propio acontecimiento, para concluir que los imaginarios del docente normalista son el producto de condiciones estructurales.

Lezama (2016) reflexiona acerca de la relevancia de su experiencia como colectivo social y académico, así como de distintos aspectos identificados en el contenido de sus narraciones que pueden ser indicadores de desarrollo profesional, tales como el reconocimiento de un campo académico específico para el profesor de matemáticas, identificación del discurso matemático escolar prevaleciente y la matemática escolar en que deviene, así como la problematización de dicha matemática escolar, con el fin de rediseñar el conocimiento matemático escolar.

Cuevas (2013) plantea el recorrido de la formación para la profesión, una forma de entender la docencia universitaria que evidencia las interrelaciones que se establecen entre los pensamientos, las creencias y las acciones de los profesores a través del concepto de conocimiento profesional práctico, en el que se definen cuatro dimensiones del conocimiento

profesional práctico y se perfilan algunas líneas de reflexión para la formación docente.

Un trabajo que utiliza las narrativas desde una perspectiva de intervención, pero desde coordenadas distintas, se muestra en Martínez (2021), quien versa sobre la construcción de narrativas que tratan problemas reales para visibilizar preocupaciones socioecológicas, las cuales recuperan conocimientos y prácticas comunitarias que darán lugar a progresiones pedagógicas que involucran a docentes y estudiantes alrededor de procesos de aprendizaje situado: "Las narrativas se tornan en un puente de conocimientos entre el currículum nacional homogéneo y la cultura local, estableciéndose un método dialógico" (p. 128).

Narrativas como recurso metodológico de investigación para abordar otros aspectos del contexto o relacionados con la formación

En este cuarto y último bloque, se abre un amplio abanico de temáticas y posibilidades que se abordan en las narrativas vinculadas con la formación, se incorporan narrativas como recursos metodológicos de investigación, solos o combinados con algunos más, o que abordan aspectos relacionados o vinculados con la formación o el contexto en y con el que se relaciona la formación, como pueden ser el currículum, la práctica reflexiva, las culturas y procesos sociales, la investigación, las políticas públicas y la inserción laboral, la formación de formadores y demás actores, el activismo político y otros temas que, aunque se podrían considerar colaterales, se relacionan en las narrativas o los investigadores los vinculan con la formación.

Varios trabajos investigan por medio de las narrativas la orientación de la formación hacia la práctica docente, destacando la práctica reflexiva, aspecto en que insisten muchos de los enfoques sobre la práctica. A través de narrativas, Castelán, Abrego y Butanda (2019) presentan estrategias para desarrollar la práctica reflexiva con una mirada desde las experiencias de las futuras educadoras.

Sifuentes, Rodríguez y González (2018) lo hacen sobre la práctica reflexiva en la elaboración del informe, proceso que constituye un medio para construirse como sujeto reflexivo.

Linares (2018) observa en la narrativa pedagógica un proceso complejo de reflexión acerca de la práctica docente en un equipo de estudiantes de normal, especialidad Español, sobre propuestas didácticas. Algunos puntos desarrollados que se pueden "leer" como ciertos hallazgos son: el lenguaje literario y la conjunción de lo objetivo con lo subjetivo enriquecen la reflexión de los sujetos estudiados, la libre expresión para profundizar en detalles y alcanzar más lectores; el monólogo y la autorreflexión fomentan la reflexión sincera, no se "omiten" informaciones de interés; el diálogo recupera y reconoce la otredad, un formato de comunicación más abierto que recupera tal cual las palabras de todos, abre la posibilidad de que el lector haga su propia interpretación y dialogue con el autor; la docencia, más allá del tema y más cerca de la emoción, las reflexiones expresadas tienen un alto componente emocional por encima del tratamiento de los contenidos, y el significado y sentido de ser profesor explicitan las concepciones, aspiraciones, temores y desafíos de lo que implica ser docente.

Dueñas, García y Carrillo (2017) buscan identificar y reconocer las formas en las que se ponen de manifiesto las actitudes que se consideran necesarias para cultivar el pensamiento reflexivo en los profesores en formación. Encuentran poca disposición para comprender las formas y técnicas que posibilitan una práctica docente reflexiva en la que se complementen las teorías adoptadas con aquéllas en uso. Esto debido a la arrogancia, pereza mental y prejuicios que limitan el reconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad que construyen con sentido crítico la profesión docente.

Tarazona (2017) explora la práctica cotidiana como parte central del proceso de formación, en el que se apropian y producen saberes particulares en situaciones concretas; el autoanálisis para reconstruir e interpretar los significados de lo que ocurre en la práctica, trabajo conjunto entre pares y asesores. La investigación etnográfica va más allá de la observación e involucra la interpretación y el análisis, la construcción de relaciones entre categorías, implica ir y venir entre registros, elementos teóricos y las elaboraciones del investigador. El seminario constituyó tres etapas: la planeación conjunta de una propuesta didáctica, implementación individual de la propuesta en el aula de cada profesor y narración de lo ocurrido durante la puesta en marcha en el contexto del seminario. Las sesiones, en las que se planeó la propuesta didáctica y se narraron los

resultados, se registraron en video, audio y notas. También se recogieron las narrativas, conversaciones y entrevistas abiertas con los profesores y la asesora, y aunque en este rubro, como en otros, no se mencionan todos los productos, se añade a Hernández (2019) con un estudio acerca de las narrativas de profesores de alemán en la Escuela Nacional Preparatoria, donde destaca la autoformación del profesor como solución de desafíos cotidianos de la práctica docente por falta de una formación didáctica especial.

Alcalá y Núñez (2011) analizan y tratan de comprender el proceso de toma de decisiones didácticas de profesores expertos y en formación que se sustentan en concepciones sobre el conocimiento que subyacen a la enseñanza de los contenidos disciplinares en carreras de formación docente en el nivel superior.

Un trabajo más, de Hurtado, Soria y Michel (2011), plantea la formación y la autoformación para la transformación de la práctica educativa a través de un Seminario de Análisis de las Prácticas Educativas, que a partir de la narrativa pedagógica permite a los profesores, conformados en colectivos, asumirse como protagonistas del hecho educativo y de su propia práctica.

Chona (2013) también estudia la formación enfocada hacia la práctica docente y, al relacionar la narrativa con la cultura del texto escrito, concibe, aplica y practica la escritura de relatos que dan cuenta de las prácticas docentes como experiencia de formación, remite a la escuela y a sus principales actores (profesores, alumnos y directivos) como productores y usuarios de la cultura escrita.

Parece haber un destacado interés por estudios acerca de narrativas que dan cuenta de la formación y su relación con culturas y procesos escolares y societales. Se han reportado muchos trabajos con este enfoque temático en las narrativas. A continuación, se mencionan sólo algunos.

De la Torre (2016) recupera y estudia las narrativas de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y la movilidad social que se produce.

Gutiérrez (2014) destaca la acción transformadora de rasgos culturales y documenta la cultura de los pueblos de manera oral, personal y directa; esta acción, mediante el imaginario social, coadyuva a estructurar el pasado histórico-cultural de la enseñanza y la educación.

Carvente y Hernández (2019) estudian a sujetos como actores y comunidad entrelazados al identificar los sentidos comunitarios en las

prácticas discursivas para la formación de docentes interculturales. Estos mismos autores (2017), a través de la presentción de narrativas, ponen de manifiesto que las instituciones comparten prácticas culturales, tiempo, espacio y momento histórico-social, a la vez que la corriente de la conciencia comparte sentido común y mundo de la vida. Las historias personales de la experiencia de ser tejedor y desde "un mar biográfico" permite hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias. Se impone tener en cuenta saberes experienciales adquiridos porque son los que se convierten en conocimiento práctico y de los que dan cuenta los tejedores y, para ello, hay que sustentar el marco conceptual desde la perspectiva biográfica. Con el fin de analizar el dato empírico, se realizó un diseño mixto que complementa el método (auto)biográfico narrativo aplicando la teoría de ciclos de vida.

Por su parte, Ortiz, Ramos y Martínez (2015), por medio de las narrativas sobre formación docente, consideran que la historia de las organizaciones escolares, a partir de documentos oficiales y la narrativa en la voz de los actores, nos brinda un acercamiento no sólo a los procesos de configuración y características de las organizaciones escolares, sino que también nos permite vislumbrar las perspectivas que los sujetos asumen en la implantación, docencia y seguimiento de proyectos educativos particulares.

Ornelas (2013), en un trabajo acerca de la formación y la práctica en/de la diversidad sociocultural desde la cosmovisión de egresados de un posgrado educativo, pone a consideración una visión del mundo en el campo educativo de los egresados, que aporta al desarrollo de dicho campo en tanto que vincula la formación y las prácticas profesionales que estos sujetos de estudio han obtenido y realizado en instituciones públicas. Se centra en la diversidad sociocultural a través de las posturas teórico-metodológicas, prácticas e instrumentales adquiridas antes y durante el posgrado, así como en lo percibido al egreso de esta maestría en torno a su presencia y puesta en práctica tanto en las políticas como en la institución, el currículum y en la comunidad educativa. Se entremezclan concepciones, ideas, creencias y prácticas institucionalizadas sobre la diversidad sociocultural que reportan la trayectoria y la práctica profesional de estos egresados en contextos educativos que aún tienden a la exclusión.

Hamel et al. (2018), a partir de las narrativas, analizan cómo se reconstruye el papel de las trayectorias educativas en las autobiografías escolares de los profesores. Los autores identificaron cuatro temas significativos: 1) conflicto en su devenir bilingüe: la socialización lingüística y el desarrollo del bilingüismo no terminan a temprana edad, se prolongan hasta la edad adulta; 2) la escuela indígena primaria no fue bilingüe, desatendió las necesidades lingüísticas, es un espacio dual de tránsito, el aprendizaje de la segunda lengua se produce extraaula; 3) en los maestros emerge una nueva valoración positiva de su lengua y cultura que fortalece la identidad étnica, y 4) se fortaleció la construcción de una ideología magisterial.

López y Reyes (2019) recuperan, a través de las narrativas de jóvenes con un telebachillerato no concluido, su proceso formativo como una instrucción que se produce a pesar del abandono de los estudios.

En otro enfoque temático de las narrativas, se ha pretendido relacionarlas, desde luego, con la formación, pero también con algunas políticas públicas, y no son escasos los trabajos que abordan este enfoque. Ramírez (2019) aborda la formación de profesoras de educación inicial poniendo el énfasis en la politización que significa una nueva forma de participación en la vida pública del país, más allá de su tarea educativa y formativa con los niños. El uso de la teoría fundamentada permite realizar una aproximación teórica basada en los datos, con la finalidad de producir ideas que permitan interpretar y teorizar los antecedentes.

Segura (2015) descubre a través de las narrativas un quiebre entre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y las acciones oficiales para la formación docente. Bolaños (2013) estudia el papel que las políticas educativas tienen en cuanto a la puesta en marcha de distintos planes de estudio, recupera experiencias, tradiciones y el sentido que los maestros le dan a su ejercicio docente y la política educativa materializados en los planes de estudio, en qué momento se articulan, quiénes se involucran, cómo de manera vertical llegan a las escuelas normales los nuevos contenidos, cómo se difunden y cómo se asumen por cada uno de los docentes a quienes les corresponde aplicarlos.

Otro grupo de trabajos que se apoyan en las narrativas y su relación con la formación abordan un enfoque temático que busca recuperar la vinculación entre la formación y la inserción laboral. En este apartado, se detallan algunos de estos estudios que también se distinguen por su

relevancia, ya que no basta la formación como proceso para recuperar el desarrollo de un profesional de la educación y de la docencia, es muy importante también la forma como se inserta en el campo del trabajo profesional. Pieck, Vicente y García (2019) aprecian la formación para el trabajo como un espacio de subjetivación y señalan la incidencia de estas dos estrategias de vinculación: trabajo y subjetivación. Se usaron historias de vida, entrevistas y grupos focales. Se elaboraron 40 relatos acerca de la experiencia de cada uno de los egresados a partir del análisis de la información generada en las entrevistas y posterior a un proceso de triangulación entre el equipo de investigación.

López, Martínez y Martínez (2019) recuperan y estudian narrativas de tutores de profesores noveles y destacan el valor de la experiencia en el acompañamiento para la formación continua del ejercicio docente, lo que implicó la recuperación de procedimientos analíticos de índole cualitativo con el propósito de lograr la interpretación de significados historizados, en oposición al dato unívoco que postula el neopositivismo. La narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como los significados que se atribuyen. En esta misma línea de formación e inserción laboral, Rodríguez (2015) analiza cómo el profesorado novel necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de actualización, profesionalización y capacitación permanente, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo. Esta formación debe reconocer el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, además de promover procesos de investigación como mecanismos de conocimiento de la misma praxis.

Navia y Castañeda (2011) examinan algunas experiencias producidas en la etapa de iniciación en la docencia, en la que los profesores noveles tienen que adecuarse a las tensiones y fuerzas socializadoras de la cultura magisterial. Se vive la transición entre un proceso de incertidumbre a un proceso de estabilización que permite, en cierto modo, "habitar la docencia" para reconocerse y asumir con cierto grado de certeza su desempeño profesional.

Cervantes, Gutiérrez y Campos (2013) revisan la trama que entreteje la formación docente y las condiciones laborales de las profesoras en el norte del estado de Chihuahua.

Estrada y Villarreal (2017) abordan los procesos de formación e inserción laboral en otras funciones y campos al preguntarse cómo han aprendido los directores a ser directores, y muestran un estudio cuyo objetivo fue analizar los procesos de formación que tienen lugar en la práctica directiva.

Valdez (2019) utiliza narrativas del trabajo de campo como una aproximación al contexto de las prácticas formativas en trabajo social en el ámbito educativo. Se vale del diario de campo como instrumento valioso para recuperar el proceso vivido en cada centro de prácticas. El punto de llegada es la interpretación y significación de situaciones sociales, la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.

Asimismo, se encontraron estudios que analizan las narrativas relacionadas con la formación y los procesos de investigación, ya sea como desarrollos individuales o colegiados en la búsqueda de nuevos conocimientos y en la producción de nuevos saberes. Torres, Aguilar y Ávila (2019) examinan la tesis como modalidad de titulación normalista y hacen un diagnóstico de las capacidades normalistas en procesos de titulación por tesis y su relación con el conocimiento disciplinar y de su tema de investigación, revisando la metodología y escritura como vía de expresión. Las alumnas manifiestan la necesidad de convertirse en sujetos reflexivos de su propia práctica, aunque se evidencia que los tiempos para ello son insuficientes, lo que dificulta realizar los cambios que se requieren al momento de ejercer su práctica profesional. El trabajo intelectual, narrativo y reflexivo que realizan las alumnas al elaborar su informe puede convertirse en un ejercicio formativo que continúa aun en su egreso.

Aguirre (2017) aborda la experiencia al elaborar el trabajo El prestigio de los docentes en dos escuelas primarias de la ciudad de Tejupilco, un componente de la formación como investigador educativo, así como la necesidad de relacionarse y escuchar en un clima de confianza, respeto y responsabilidad, de usar la teoría de manera crítica y mirar la realidad como diversa, dinámica, compleja y con la posibilidad de construirla y reconstruirla desde la acción de cada persona. Como investigador, se es parte del trabajo que se realiza, lo que debe conscientizarse, al estar en permanente vigilancia epistemológica para una comprensión más pro-

funda y compleja del problema que se analiza. Sin embargo, el campo de la investigación parece desarrollarse más en los estudios de posgrado.

Pérez (2015) estudia las experiencias y saberes que los docentes de programas de posgrado en educación han acumulado en relación con la metodología y didáctica de la investigación.

Rodríguez (2011) procede de la tesis que expone la importancia, construcción y uso del texto argumentativo desde una mirada intrínseca, como parte del trabajo académico de los estudios de posgrado, hasta el aspecto extrínseco o proyección social que da cuenta de los productos de los maestrantes como proyectos de investigación que culminan en el trabajo recepcional de tesis de grado. Dicha producción cumple con una práctica social y comunicativa, en la que el problema radical se sitúa en la construcción estructural del texto: macroestructura, superestructura y microestructura, lo que dificulta la difusión del conocimiento generado en este nivel, a fin de vincular el trabajo intelectual a nivel institucional con los múltiples cambios que enfrenta la realidad actual.

El trabajo de investigación también se desarrolla en los grupos colegiados cuya presencia se hace cada vez más notable en las instituciones de educación superior. En este marco, Pérez et al. (2020) recuperan, por medio de las narrativas, las experiencias y saberes que como grupo de investigación, integrado a través de un Cuerpo Académico, se adquieren en relación con el trabajo de investigación colegiado, desarrollado durante 10 años en una institución donde hasta antes de 2010, éste se realizaba más de manera individual.

Mendoza et al. (2016) analizan cuatro reportes de investigación narrativa realizados por profesores de inglés de escuelas secundarias en el noreste de México. El propósito fue identificar en las narraciones evidencias de la reconfiguración de las percepciones de los docentes sobre su práctica educativa, así como esbozar el proceso que esto conlleva. En un trabajo más de este rubro, Gómez, Jiménez y Moreles (2014) revisan mediante las narrativas las estrategias y posibilidades de publicación de investigadores del área de ciencias sociales y humanidades.

Algunos investigadores, con el enfoque y uso de las narrativas, examinan el tema de la formación de los formadores de docentes. Espinoza (2017) realiza una evaluación cualitativa al desempeño de los formadores de docentes desde la óptica de los normalistas de la licenciatura en educación primaria.

Solís et al. (2015) abordan otro enfoque sobre las prácticas de los formadores, en las que analizan y consideran una concepción dialógica del aprendizaje donde los significados son construidos entre los que conducen el curso y los estudiantes como agentes de conocimiento.

Segura y Castañeda (2013) hablan de narrarse y narrar a otros como una perspectiva analítica para la formación de formadores, y recuperan en su trabajo cómo los formadores de las escuelas normales del estudio se han aproximado a la reforma y de qué manera la han resignificado a través de sus prácticas.

Lozano (2016) busca desentrañar las urdimbres de significados y sentidos acerca de las circunstancias formativas que el profesorado ha experimentado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal y laboral.

En cuanto a la formación del profesorado universitario, Madueño y Hurtado (2016) identifican cuatro tipos de sujetos mediadores en la formación docente de los profesores: pares, exprofesores, especialistas disciplinares y docentes, y alumnos.

El activismo político es otra temática que puede constituir un nuevo rubro en las investigaciones de narrativas relacionadas con la formación. A veces, el producto de la formación no sólo es la identidad del maestro o las competencias para la práctica educativa y docente, junto a estos rasgos se perfila también el activismo político en alguna de sus formas. Lozano (2015) analiza las narrativas que dan cuenta de cómo algunos alumnos se convierten en activistas, al mismo tiempo que desempeñan su rol como educandos de la universidad y ciudadanos en el país; mientras que García, M. (2015) examina las narrativas sobre los procesos de formación que vivieron mujeres activistas entre 1960 y 1980, así como los aprendizajes que adquirieron, entre los que destacan la organización, construir y enviar mensajes políticos, aprendizajes de la movilización, que las convirtieron en docentes con un perfil adicional de luchador político.

Otros estudios abordan temáticas que podrían considerarse aisladas o casos únicos, pero no por esto menos importantes o significativos, como la presentación y el estudio de incidentes críticos. Díaz Barriga, Pérez y Lara (2016) recuperan las narrativas de estudiantes y plantean un incidente crítico en torno a la enseñanza de la ética. Las investigadoras recuperan la vivencia de la ética de la profesión psicológica y cuantifican la frecuencia de incidentes, lo que les permite contrastar el deber ser del currículum en relación con la práctica de la ética en la profesión desde la

mirada y vivencia de sus actores. Asimismo, conduce a dilucidar si los estudiantes identifican los principios éticos transgredidos en situaciones de conflicto y ubicar cómo se posicionan frente a éstos. Los incidentes críticos fueron clasificados por dos observadores independientes en función del principio ético que se vulneraba en el relato, así como en relación con el área profesional implicada y el papel jugado por el estudiante relator.

Hay un estudio que recoge una visión que busca justificar y fundamentar en las narrativas una metodología para el estudio estético de un yo ficticio. Panico (2019) hace un uso estético de la ficción para, a través de un yo ficticio narrativo, validar una metodología. La autonarración se usa para contribuir a la formación de sujetos desde la estética, inspirada en los recientes horizontes de la pedagogía constructivista en el campo estético, cuyo fundamento teórico remite a los estudios sobre la epistemología de las artes. El estudio se basa en tres axiomas que serán llevados a la práctica por medio de la aplicación del género narrativo de la autoficción. El "yo narrativo" surge de las circunstancias inmanentes al acto de narrar. De esta manera, el sujeto no sólo es capaz de organizar, según sus necesidades, los materiales propios de su disciplina, sino que está en condiciones de profundizar muchos de los temas existenciales que pertenecen a las preguntas fundamentales sobre la vida y su papel en una sociedad compleja y plural.

Balance

Al considerar los aportes del Estado del Conocimiento de 2002-2011, se aprecia que en 2022, en México, se continúa desarrollando la narrativa y la formación como una forma de investigación que, si bien no está consolidada, se sigue cultivando. Comienza a ser una tradición porque ya tiene presencia, pero en varios sentidos se encuentra en ciernes, tanto en cuanto a las temáticas abordadas como en las metodologías utilizadas. A este respecto, se observa un espectro muy diverso y, en ocasiones, aún sincrético en el uso de métodos y técnicas de investigación combinadas con la narrativa. Las posibilidades de las narrativas para acceder a las voces de distintas personas, a sus experiencias, es parte de sus posibilidades, pero requiere cuidado en la interpretación/sistematicidad de la información recogida.

Otro aspecto relevante es que el objeto de estudio sigue siendo la narrativa como expresión que visibiliza la formación a través del acceso a las voces de las personas implicadas, ya sea en los procesos formativos, en su conducción o sistematización. Nos acerca más a la narrativa con la intención de encontrar allí el proceso de la formación. Sin embargo, este asunto no parece del todo definido. En ocasiones, se busca la narrativa por la narrativa, o bien los incidentes que rodean momentos centrales de la formación. Lo deseable es que la narrativa sea la vía de acceso a la formación.

Las tres tradiciones téoricas que se presentan dan cuenta de vínculos distintos entre la investigación narrativa y la formación de adultos: la manera de establecer la relación entre narrativas y formación es distinta en cada caso, así como el para qué de ese vínculo. Esto tiene consecuencias importantes para definir determinados objetos de estudio, poblaciones prioritarias de interés y métodologías. También difieren en cuanto a la importancia que otorgan a la intervención: mientras que los investigadores francófonos le prestan poca atención, en los dos casos hispanoamericanos uno de sus propósitos es la mejora de la educación. Los tres enfoques descritos comparten el interés por fortalecer la agencia del sujeto de la formación a través de las narrativas. Todas éstas nos plantean como investigadores mexicanos un espectro amplio muy sugerente de posibilidades en torno a la comprensión y transformación de los procesos formativos.

Por otra parte, en el caso de las trayectorias, la vía de acceso es más bien la escolaridad. Las trayectorias recogen por lo general un desarrollo más relacionado con la escolaridad. Sin embargo, también se ha producido una diversificación en las temáticas, ya que nos encontramos con casos vinculados, por ejemplo, con la insercion laboral, políticas públicas, currículum, situaciones de violencia, aspectos de género y otros. Por lo anterior, no podemos hablar de la consolidación de un campo, sino más bien de una etapa de búsqueda.

Si se compara el caso de México con la escuela francófoca, se aprecia que esta última tenía claramente establecida la vinculación con la formación de adultos y después con la formación profesional. Esta línea cuenta con un importante desarrollo en aspectos metodológicos, tanto para la recolección como para el análisis de la información.

Un tema que merece una mayor profundización en el caso mexicano es el relativo al proceso interno de la formación, lo que supone ir más allá de la búsqueda de significados en las experiencias y en las vivencias, sin dejar fuera del foco de interés el proceso de construcción interior de la persona. Ir más allá de la narración para develar el encuentro interior de la propia persona, la autoformación. Muchas de las investigaciones nos llevan más a lo exterior, a lo que sucedió y la manera en que se vivió mientras estudiaban, así como en el momento de la inserción laboral. Pero no queda expresado lo que sucedía en el interior de la persona en formación. Philippe Meirieu (1998) habla de un posicionamiento en el yo y considera que la formación se da cuando la persona se mete dentro de sí misma, no cuando se mueve en función de lo que los demás quieren que sea. Planteamiento que Patricia Ducoing (2003) expresa como autoformación y heteroformación. La formación se desarrolla cuando el sujeto llega a una instalación en un yo y a eso nos referimos al decir que en México ha faltado una profundización en el proceso interno, en la autoformación.

En el decenio revisado, también se observa que se fortaleció la preocupación por la formación, pero quizá más por una formación profesional. Muchos trabajos la abordan como una construcción de identidades. En ese caso, se observan trabajos que refieren a una especie de identidad más bien compartida, al estilo de Zigmunt Bauman (2005): identidades colectivas, comunitareas. Ésta parece ser una tendencia que se perfila en los trabajos. Es decir, un énfasis en la identificación del sujeto con determinados otros más que con uno mismo.

Un aspecto más con el que se relaciona mucho la formación profesional y la docente es con las prácticas —lo que el sujeto formado hace—. Se piensa mucho en la práctica docente y educativa. Se habla mucho de la práctica reflexiva y se quiere explicar todo desde lo que hacen los sujetos. Si hay determinados tipos de formación, se intenta verlo reflejado en las prácticas. Sin embargo, la relación entre ambas no es lineal ni observable de manera consecutiva o mecánica.

Aparece la duda de cómo relacionar la narrativa con las prácticas, las cuales se han estudiado más desde otras metodologías y no tanto con una narración. Muchos trabajos quieren contar lo que hicieron, pero se trata de una práctica no tan transparente como podría ser con técnicas centradas en la observación y el análisis. Sin duda, la narrativa aporta

elementos muy relevantes acerca de la manera en que el sujeto que narra experimenta determinadas situaciones educativas. No obstante, el análisis de prácticas se enriquece con el análisis de episodios que muestran el juego interactivo de los agentes que participan no en situaciones determinadas. En este caso, la narrativa es un recurso muy valioso, pero que no puede sustituir otro tipo de análisis de prácticas en contextos situados.

Es posible que esta conformación del campo con cierta dispersión temática y falta de redes que conecten líneas metodológicas y temáticas que se realimentan entre sí tenga que ver con el hecho de que en México no se ha generado una escuela o tradición de nuestras narrativas. Podemos identificar algunas influencias: la francófona, la española o la argentina. En contraste, se observa menos influencia de la tradición anglosajona, aunque tal vez en las de Estados Unidos haya una tradición incluso más antigua que las tres anteriores. En México, miramos estas influencias y tradiciones, pero no generamos nuestra propia escuela.

Algunos centros de investigación universitarios, como el IISUE, han impulsado por años determinadas líneas de narrativas, como la difusión de la propuesta de narrativas de Baudouin (2015); en ese sentido, puede considerarse un centro de difusión de la perspectiva francófona expresada en algunas tesis y trabajos. Empieza a hacerse presente. Seguramente existen grupos de investigación alrededor de esta temática en distintas regiones del país; sin embargo, es posible que las formas de producción y difusión del conocimiento que prevalecen en el país no favorezcan su visibilidad ni el reconocimiento de la labor que realizan, así como del conocimiento que generan.

Por otra parte, hay algunos estudios interesantes y destacados, pero un tanto aislados. Es difícil asociarlos porque, como se señaló, no aparecen redes temáticas que mutuamente se fortalezcan y dialoguen entre sí. Una explicación de esta situación puede remitir a la propia estructura temática que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa ha definido, la cual tiende a dispersarse cada vez más en temas y subtemas, lo que fragmenta los esfuerzos de investigación.

Llama la atención la escasa evidencia de proyectos de investigación de mayor aliento, más allá de trabajos específicos vinculados con procesos de titulación o de estudios aislados. Los núcleos académicos que operan en las instituciones de educación superior no parecen dar señales

de la presencia de Cuerpos Académicos que se dediquen a la narrativa y que sigan determinada tradición cultivada como una escuela mexicana que pueda identificarse como tal. Se está desarrollando, pero no está consolidada.

Al examinar las condiciones de elaboración de estos estados del conocimiento por la pandemia, es muy difícil establecer ponderaciones acerca de la cantidad de trabajos disponibles, ya que se trabajó con los materiales más accesibles: un gran número de ponencias, algunos artículos y menos tesis.

El aspecto metodológico es un asunto que requiere mayor cuidado investigativo, en términos de recogida y análisis de datos, de vigilancia epistemológica, saturación y triangulación de información. El diálogo entre informantes e investigadores, los términos de esta relación y los compromisos con el conocimiento generado y su difusión son cuestiones relevantes también.

La investigación para el siguiente decenio requiere de una mayor incursión en temáticas que han cobrado importancia, como los temas de formación en la tercera y cuarta edad: jubilación, vejez. Los adultos mayores como posibles autores de narrativas. Así también, se sugiere abordar la formación de jóvenes en espacios distintos a lo que acontece en el sistema educativo. Introducir las voces, por ejemplo, de padres y madres de familia sobre narrativas de experiencias relevantes de su propia formación y la de sus hijos. Estudios de narrativas sobre culturas juveniles, así como investigaciones que vinculen la narrativa y la formación en el contexto de pueblos originarios. O los fenómenos de migración, violencia y discriminación abordados desde la narrativa y vinculados con la reflexión acerca de la formación del sujeto. Las narrativas de experiencias pedagógicas sería otra línea muy interesante de la cual, si bien hay algunos trabajos, se presenta como una perspectiva muy enriquecedora.

Formación y narrativas son dos campos de interés que relacionados ofrecen posibilidades muy valiosas para la investigación educativa. El decenio analizado mostró un interesante avance al respecto que promete fortalecerse y diversificarse. La creación de redes temáticas interinstitucionales, multidisciplinares e internacionales juegan un papel nodal en el futuro desarrollo de este campo teórico.

Referencias

Del tratamiento teórico

Baudouin, J. M. (2016). Narrativa: biografías y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación. En P. Ducoing (coord.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. AFIRESE; Plaza y Valdés.

Baudouin, J. M. (2015). *Notas del seminario: Investigación biográfica y poder de actuación*. IISUE-UNAM.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.

Bertaux, D. (2009). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. Centro Nacional de Investigación. http://clasesbosa.blogspot.com/2009/01/el-enfoque-biogrfico-daniel-bertaux.html

Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, 3*(9), 796-813. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p796-813

Campos, I., Biot, M., Armenia, A., Centellas, S. y Antelo. F. (2011). *Investigación biográfico-narrativa* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Madrid.

Contreras, J. (2021). Presentación del monográfico El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas. *Aula Abierta, 50*(3), 663-664. DOI: 10.17811/rifie.50.3.2021.663-664

Contreras, J. y Manrique, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: el currículum como experiencia de apertura. *Aula Abierta, 50*(3), 665-672. DOI: 10.17811/rifie.50.3.2021.665-672

Contreras, J. y Paredes, A. (2019). Un sentido narrativo de la Didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales, 33*(3), 29-46. DOI: 10.47553/rifop.v33i3.75071

Contreras, J. y Pérez, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 58-75. DOI: 10.24310/mgnmar.v0i0.6624

Desmarais, D. (2009). El enfoque biográfico. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, (20), 27-54. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/300219

Desmarais, D. y Pilon, J.M. (1996). *Pratiques des histoires de vie: au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. L'Harmattan.

Díaz Barriga, F. (2019) *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. SM.

Domingo, J. (19 de febrero de 2021). *La investigación (auto)biográfica en educación. Unas coordenadas críticas* [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/8942

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.

Dominicé, P. (1996). *L'histoire de vie comme processus de formation.* L'Harmattan.

Ducoing, P. (2003). ¿Dar forma o formarse? En P. Ducoing, (comp.), *El otro, el teatro y los otros* (pp. 230-251). UNAM.

Fortoul, B. (2013). Formación y narrativa. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.). *Procesos de formación 2002, 2011* (vol. II) (pp. 355-388). COMIE; ANUIES.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Editorial LAERTES.

Pineau, G. y Jobert, G. (1986). *Les Histoires de vie: actes du colloque "les histoires de vie en formation*". L'Harmattan.

Pineau, G. (2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (19), 247-265. https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10027

Siciliani, J. M., Barrios, H. y Bonilla, B. (2019). Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona. *Actualidades Pedagógicas, 73*, 51-69. DOI: 10.19052/ap.vol1.iss71.14. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004&lng=es&tlng=es.

Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un terri-

torio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 762-786. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300006&lng=es&tlng=es.

Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía, 23*(61), 11-22. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/323280

Suárez, D. (2008). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes* [Ponencia]. VII Seminario Redestrado: nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, Argentina.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Novedades Educativas.

Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista Espacios en Blanco, 28*(1), 49-74.

Corpus analizado

Aguirre, L. (2017). *La experiencia de formación del sujeto investigador desde la conciencia histórica* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1669.pdf

Alatorre, I. (2013). Narrar la práctica docente. *Didac, 62*, 10-16. https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2013/no62/2.pdf

Alcalá, M. T. y Núñez, G. (2011). *Hacia la comprensión profunda del conocimiento profesional del docente experto en la Universidad Nacional del Nordeste* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1568.pdf

Álvarez, G. A. (2017). *La experiencia de ser estudiante en el proceso formativo de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón* [Ponencia]. XIV Congreso

Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2212.pdf

Aquino, M. D. y García, G. (2011). *Trayectorias docentes y competencias profesionales: quiebres impuestos por el contexto institucional y el entorno global* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1495.pdf

Argüello, A. y Cruz, J. (2019). *El profesor migrante y su saber pedagógico para la (nueva) formación docente: autobiografías de maestros migrantes en condición de tercera edad* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0947.pdf

Bahena, I. (2015). Construcción de la identidad nacional en alumnos de educación secundaria del municipio de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(64), 241-262. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296812

Bolaños, R. F. (2013). *Políticas educativas en la formación de licenciados en educación primaria en México* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1168.pdf

Carvente, E. y Hernández, J. A. (2019). *Sentidos comunitarios en las prácticas discursivas para la formación de docentes interculturales* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1867.pdf

Carvente, E. y Hernández, J. A. (2017). *La formación de los tejedores Ikoots. Una representación en torno a sus creaciones* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2610.pdf

Castañeda, M. A. y Sernas, C. (2017). *Formación y prácticas de formadores en procesos de reforma de la Educación Normal.* Memoria electrónica [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2436.pdf

Castelán, A. O., Abrego, J. y Butanda, R. M. (2019). *Estrategias para desarrollar la práctica reflexiva. Una mirada desde las experiencias de las futuras educadoras* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Cervantes, E., Gutiérrez, P. R. y Campos, E. A. (2013). *Del trabajo doméstico al salón de clases: trayectorias formativas de las mujeres profesoras de educación primaria* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2299.pdf

Chona, J. A. (2013). *La investigación narrativa, un dispositivo para comprender la complejidad del aula y la transformación de la práctica educativa en docentes de educación básica* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2249.pdf

Contreras, J. y Paredes, A. (2019). Un sentido narrativo de la Didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales, 33*(3). http://orcid.org/0000-0001-9242-756X

Contreras, J. y Pérez, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Correa, M. G. (2019). *La formación inicial docente: Una relación compleja entre saberes, creencias e identidad* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2101.pdf

Cuevas, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, (41), 2-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200003

De la Torre, A. (2016). *Entre el sendero rural y el trayecto personal. Trayectorias educativas y laborales como vías de movilidad social de jóvenes rurales* [Tesis doctoral]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/223

Díaz, A. R. (2019). *La formación no profesional de los asesores de preparatoria abierta, como punto de reflexión en torno a la configuración de su identidad* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación

Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0351.pdf

Díaz, A. S. (2021). *Narrativas de docentes de educación especial en la atención de casos dilemáticos* [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana.

Díaz Barriga, F. y Vázquez, V. I. (2020). Avatares y cajas de herramientas: Identidad digital y sentido del aprendizaje en adolescentes de secundaria. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 1-23. DOI: 10.15359/ree.24-1.1

Díaz Barriga, F., Pérez, M. y Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(18), 42-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100042

Dueñas, A., Alvarado, E. G. y Carrillo, E. A. (2017). *Los procesos del pensamiento reflexivo en la práctica docente de los profesores en formación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1714.pdf

Espinoza, 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. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0742.pdf

Estrada, C. A. y Villarreal, A. C. (2017). *Configuración de la experiencia práctica en el proceso de formación de directores de escuelas primarias* [Ponencia]. San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1642.pdf

Frías, A. J., Reyes, A. y Valenzuela, V. (2015). *La profesionalización y formación continua del docente novel. Un reto a fortalecer en educación básica* [Ponencia]. XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2622.pdf

García, M. (2015). *Formación y aprendizajes de mujeres activistas en movimientos estudiantiles de México* [Ponencia]. XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, Chih. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0353.pdf

García, V. (2015). La creación del sí mismo. Verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(64), 195-218. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296814

Gómez, A., Jiménez, S. A. y Moreles, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(60), 155-185. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5310010

Grego, L. E., Ávalos, A. y Águila, G. (2018). Subjetividad e identidad profesional del estudiante normalista en sus prácticas pedagógicas [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Gutiérrez, 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 Academicus, 1*(4), 4-17. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art4_1.pdf

Gutiérrez, M. A. (2015). *Experiencia y tradición en la formación docente. Memoria electrónica* [Ponencia]. XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1036.pdf

Hamel, R. E., Hecht, A. C., Erape, A. E. y Márquez, H. B. (2018). Uandakurhintskua - biografías lingüísticas de docentes. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 90-115. DOI: 10.25009/cpue.v0i27.2559

Hernández, Y. G. (2019). *La formación del profesor de alemán de la Escuela Nacional Preparatoria* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2020.pdf

Hurtado, J., Soria, M. L. y Mendoza, J. M. (2011). *Las redes de colectivos y la narrativa pedagógica como elementos para la formación continua y la transformación de la práctica educativa* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1627.pdf

Lezama, J. (2016). Experiencia docente en matemáticas: narrativas para la construcción de un discurso académico. *Revista Perfiles Educativos, 38*, 87-100. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-e.pdf

Linares, E. (2018). *La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

López, S. L. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, (41), 1-17. https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325006.pdf

López, S. y Reyes, C. (2019). *La formación en el telebachillerato comunitario: las trayectorias sociales de jóvenes que lo abandonaron* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0757.pdf

López, Y., Martínez, J. J. y Martínez, L. R. (2019). *Narrativas de tutores de profesores noveles: El valor de la experiencia en el acompañamiento para la formación continua del ejercicio docente* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3180.pdf

Lozano, E. O. (2015). *El camino de la disidencia: cultura y formación política de estudiantes activistas universitarios* [Ponencia]. XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0524.pdf

Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 16*(1), 1-25. DOI: 10.15517/aie.v16i1.22671

Madueño, M. L. (2013). *Mecanismos de mediación que intervienen en el proceso de formación docente del profesorado universitario en el desarrollo de su práctica* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1928.pdf

Madueño, M. L. y Hurtado, A. K. (2016). Sujetos mediadores que contribuyen a la formación docente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia, 5*(46), 81-93. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/349

Martínez, G. R., Obregón, C. I. y Saavedra, J. (2018). *El camino a ser docente: desde la experiencia de una docente en formación* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P314.pdf

Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca* [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana. https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/51248/MartinezBautistaPaula.pdf?sequence=1

Mastachi, M. y Arciga, I. (2011*). La voz de los egresados de la Facultad de Pedagogía* UV *campus Poza Rica* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación, Monterrey, Nuevo León. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1699.pdf

Mendoza, J. L. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa, 16*(70), 43-59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043&lng=es&tlng=es

Mera, M. N. (2016). *Devenir maestro de Historia. La formación docente como experiencia de subjetivación* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma del Estado de México. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65365/MARIA%20NOEL%20MERA%20TESIS-split-merge.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Navia, C. y Castañeda, M. A. (2011). *Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación, Monterrey, Nuevo León. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2541.pdf

Olivas, L. (2019). *Recorrido de vida de maestras rarámuri: experiencias que las han formado* [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana. https://rei.iteso.mx/xmlui/themes/Mirage2/bookview/template.html?path=/bitstream/handle/11117/6273/Le%c3%b3n.%202015.%20Tesis%20Luc%c3%ada%20Olivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=1

Ornelas, G. E. (2013). *La formación y la práctica en/de la diversidad sociocultural desde la cosmovisión de egresados de un posgrado educativo* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1698.pdf

Ortiz, P., Ramos, J. M. y Martínez, A. (2015). *La formación docente en el centro de actualización del magisterio de Iguala* [Ponencia]. XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1935.pdf

Panico, F. (2019). Apuntes iniciales hacia una metodología del sujeto estético para la formación universitaria. *Sinéctica*, (52). DOI: 10.31391/s2007-7033(2019)0052-008

Paredes, E. D. y Saucedo, C. L. (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. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2044.pdf

Parga, L. (2013). *Formación docente, género y escuela secundaria. Un campo en construcción* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1411.pdf

Pérez, D. (2015). *Saberes experienciales y tensiones en los procesos de formación para la investigación de los posgrados en educación* [Ponencia]. XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1302.pdf

Pérez, D., Atilano, P., Condés, J. F. y Hernández, J. (2020). Los Cuerpos Académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 355-381. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i3.9400

Pieck, E., Vicente Díaz, M. R. y García, V. G. (2019). La formación para el trabajo como espacio de subjetivación: La incidencia de dos estrategias de vinculación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(82), 691-718. https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14062838002/14062838002.pdf

Ramírez, F. J. (2015). *Confrontación de identidades: normalistas y universitarios en la formación de profesores, el caso de la Escuela Normal de Zacatecas* [Tesis doctoral]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/0737829/Index.html

Ramírez, P. R. (2019). *Recuperación de experiencias formativas para politizar la formación de mujeres-profesoras que se desempeñan en educa-*

ción inicial en México [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2554.pdf

Rodríguez, A. E. (2019). *Construcción de la identidad profesional docente: Percepciones desde las narrativas del docente en formación* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3709.pdf

Rodríguez, L. (2021). *Historias de vida de profesores de educación primaria: de las biografías a la categorización mediante unidades narrativas* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Rodríguez, M. L. (2015). *La profesionalización y formación continua del docente novel. Un reto a fortalecer en educación básica* [Ponencia]. XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1648.pdf

Rodríguez, S. (2011). *La producción escrita en el contexto de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón en la UNAM: una propuesta desde el enfoque comunicativo* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0542.pdf

Rojas, C. E. (2019). *Configuraciones identitarias en la formación inicial docente desde las narrativas juveniles* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2498.pdf

Sánchez, J. M., Martínez, G. y Hernández, C. (2017). *Indagaciones sobre situaciones de violencia: narrativas autobiográficas de profesoras en formación profesional en educación preescolar* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2692.pdf

Segura, M. (2015). *El resquebrajamiento. Reforma integral de la educación Básica* vs. *Formación docente* [Ponencia]. XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0657.pdf

Segura, M. y Castañeda, 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. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0344.pdf

Serrano, J. A., Castro, A. C. y Ramos, J. M. (2013). *Narrativas de sí: la formación del yo profesional* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0950.pdf

Sifuentes, C. D., Rodríguez, R. y González, S. (2018). *La práctica reflexiva en la elaboración de prácticas profesionales* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Solís, A. M., Sánchez, J. M. y Lira, J. C. (2017). *El ejercicio de la codocencia: espacio para la transformación de las prácticas en educación superior en la formación docente y la investigación educativa* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2749.pdf

Tarazona, L. (2017). *Narrar la implementación de una propuesta didáctica: reflexión conjunta sobre la práctica en el contexto de formación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0783.pdf

Torres, J. M., Aguilar, A. y Ávila, M. J. (2019). *Borrón y escritura nueva: la modalidad de tesis como modalidad de titulación normalista* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Trejo, N. P. y Mora, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa. Una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(63), 1245-1266. https://www.redalyc.org/pdf/140/14032016011.pdf

Valdez, S. (2019). *Narrativas del trabajo de campo, una aproximación al contexto de las prácticas formativas en trabajo social en el campo educativo.* [Ponencia]. XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3072.pdf

18. FORMACIÓN CONTINUA

Juan Carlos Miranda Arroyo (coordinador)
y Minerva Ramírez Meza

Introducción

La investigación educativa sobre la formación continua en México es un campo de estudio que se ha desarrollado desde hace no más de 30 años, aunque se ha vuelto cada vez más una labor especializada, diversa y sistemática, en especial durante el último decenio.

El presente capítulo ofrece un panorama en torno a los diversos registros o reportes de investigaciones educativas en los ámbitos teórico, metodológico y aplicado en este campo específico de la formación continua de docentes, directivos escolares y asesores técnicos de educación básica y media superior, aunque también hay algunos estudios de educación superior, durante el periodo 2012-2021 en nuestro país.

En algunos reportes de investigación, se identifican combinaciones de estudios acerca de procesos de formación inicial y formación continua, así como algunos segmentos que combinan las experiencias de formación continua para reformular programas junto con dispositivos de evaluación diagnóstica o evaluaciones de aplicaciones de nuevas intervenciones a través de esquemas, métodos o procedimientos diversos.

Los tipos de registros consultados para realizar este primer esbozo en torno a la investigación realizada en México durante el periodo mencionado fueron libros o capítulos de libros, artículos publicados en revistas especializadas, tesis de posgrado; ponencias en congresos, foros, seminarios o diferentes eventos académicos, y en otras fuentes diversas que no incluyen a los anteriores, pero que implicaron el registro de reportes de investigación.

Los productos o reportes de investigaciones relacionados con este campo se obtuvieron de diversas fuentes: bases de datos proporcionados por la coordinación de este volumen, búsqueda en bases de datos en bibliotecas digitales de instituciones de educación superior (IES), consulta en memorias digitales de los congresos de investigación educativa organizados por el COMIE y consulta directa en revistas digitales y de publicaciones periódicas en formato electrónico.

En este capítulo, se podrá leer un breve análisis acerca de las investigaciones educativas realizadas en este campo, así como una revisión general en torno a las acepciones de formación continua, además de una descripción y análisis de las políticas públicas referidas a este campo de conocimiento y algunos comentarios generales.

En el cuadro 1 se muestra un análisis comparativo de los documentos revisados durante este periodo y los del anterior decenio por cada uno de los tipos de reportes registrados.

CUADRO 1
Documentos revisados por tipos de reporte
durante los dos últimos decenios

Tipo de reporte	2002-2011	2012-2021
Libros o capítulos de libros	7	8
Artículos en revistas especializadas	19	16
Tesis o documentos de posgrado	4	9
Ponencias	32	28
Documentos institucionales	-	1
Opinión y notas en prensa	0	2
Total	62	64

De los 85 documentos identificados para elaborar esta sección, se consideraron 64 para integrarlos al capítulo. El criterio principal para no incluirlos en la versión definitiva consistió en que sus objetivos no eran de investigación ni representaban aportaciones relevantes para los propósitos de este informe.

En términos generales, estos datos indican que no hay cambios sustantivos en la cantidad de productos de investigación en este campo al hacer un contraste en torno a lo generado durante ambos decenios, sino que se aprecia un estancamiento en el número de documentos por tipo de reporte.

Conceptualización de la formación continua como objeto de estudio

El concepto de la formación continua se había estudiado con un nombre diferente en los estados del conocimiento anteriores. Durante el decenio anterior (Ducoing y Fortoul, 2013) a este apartado y a los procesos formativos involucrados se les nombró estudios o investigaciones sobre la formación permanente.

Domínguez (2013), responsable de preparar el apartado de formación permanente, señala que la Comunidad Europea fue uno de los espacios internacionales que se refirió de manera más específica a la formación continua durante los primeros años del siglo XXI. "Este organismo sostiene la idea de formación continua ligada al ámbito laboral, que implica una formación para el empleo" (p. 161). Sin duda, se trataba de un abordaje y una concepción de la formación continua vinculada con los modelos o las teorías de la economía.

Adicionalmente, Domínguez (2013) hizo un recuento acerca de la evolución del concepto de formación permanente desde finales de los años ochenta. A este campo se le estudió, en primer término, como ámbito de investigación acerca de la formación permanente de los docentes de los niveles de básica y normal, así como sobre la formación de docentes y profesionales de la educación (Ducoing y Landesmann, 1996).

Los autores encontraron dificultades para definir los límites entre la noción de formación permanente o continua y las nociones de actualización, capacitación y nivelación. Para superar esas dificultades, Domínguez (2013) señala los trabajos de varios autores y distingue a quienes revisan estas nociones "apostando a su diferenciación" de quienes cuestionan "su uso a partir del debate en torno al propio proceso de formación" y de quienes "recrean algunos de los supuestos conceptuales" (Ducoing, 2005, p. 143), subyacentes en las políticas y prácticas institucionales. Inclán y Mercado (2005), así como Espinosa (2005), dan cuenta de los estudios que abordan la formación continua o permanente de los docentes ubicados básicamente entre las dos instituciones tradicionales: las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Durante la década de los noventa, a este campo de estudio se le abordó como "formación y procesos institucionales" (Ducoing, 2005). También ha sido estudiado con el nombre de "formación y ejercicio profesional" (Inclán y Mercado, 2005).

Ya sea como formación permanente o formación continua, el nombramiento de este campo de estudio ha evolucionado de tal modo que los diferentes autores han tratado de ir más allá del etiquetado de las modalidades de actualización, superación profesional y capacitación.

Domínguez (2013) acierta al señalar que la evolución del concepto de formación permanente o continua va de la mano con la transformación del organigrama de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cabe recordar que el Programa Nacional de Actualización del Profesores en servicio (Pronap), promovido por las autoridades educativas federales entre 1997 y 2004, sufrió modificaciones al convertirse en Sistema Nacional de Formación Continua y Superación de los Profesores en Servicio. El cambio en la nomenclatura institucional también involucró a las instancias estales de actualización y centros de maestros, que se transformaron durante los años siguientes en instancias estatales de formación continua y sedes o subsedes de centros de maestros a lo largo y ancho del país. Esto sucedió entre 2010 y 2012.

En el ámbito de la preparación profesional del magisterio y en las IES formadoras de profesionales de la educación, se ha utilizado el término formación continua como concepto que abarca las acciones de capacitación y actualización constantes del personal en servicio para distinguirla de la formación inicial, que se refiere a la preparación de base o a los programas académicos de licenciatura que ofrecen las IES, dirigidas a la formación de inicio de docentes o de profesionales de la educación en general, a través de las escuelas normales, de la escuela normal superior, los centros de actualización del magisterio (CAM), UPN e instituciones de educación superior de diversa naturaleza que ofrecen ese tipo de programas de formación.

Independientemente de las transformaciones o de la evolución que ha observado el concepto estudiado, existen antecedentes de interés acerca de cómo se había abordado en otros tiempos por teóricos internacionales.

Ferry (1991) escribió acerca de la formación instituida de docentes y se planteó algunas interrogantes sobre los objetivos y los medios para formarse. Preguntó en sus textos acerca del tipo de formación que se debía proporcionar a los enseñantes, que "pueda reconquistar un discurso y una práctica sacudida por los cambios estructurales, tecnológicos y culturales" (p. 16).

Con respecto a la tarea de formarse, Ferry (1991) señala la importancia que tiene para el docente centrarse en la labor sobre uno mismo. "Debe ser un trabajo libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que uno mismo se procura" (p. 43). Por eso, durante los últimos años y debido al precario apoyo institucional hacia la formación continua, en algunos estudios se ha reconocido la necesidad de la autoformación del docente, que se realiza en su centro de trabajo; es decir, de manera local e individual, como una alternativa a los grandes programas nacionales o regionales, los cuales con frecuencia son desdibujados o de baja consistencia académica, pues se ejecutan en forma de cascada.

Ferry (1991) señala que "la formación de docentes es un proceso de desarrollo individual que permite adquirir o perfeccionar capacidades" (p. 43). También precisa el aspecto reflexivo de este proceso que se desarrolla a través de interacciones con grupos. Para este autor, la formación docente exige una formación profesional.

Para Filloux (1996, citado por Barraza, 2007), "formarse implica cuestionarse, buscar en lo profundo, en los deseos y en las fantasías para encontrar aspectos nuevos o zonas de ignorancia, de rechazo o de negación que el reflejo en el otro provoca y muestra" (p. 35).

Perrenoud (2004), en uno de sus textos más destacados, define la autoformación del docente como una competencia que incluye los siguientes aspectos:

> Saber explicitar sus prácticas. Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios; negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red); implicarse en las tareas a nivel del sistema educativo; acoger y participar en la formación de los compañeros son algunas de las características de dicha competencia profesional (p. 128)

Para distinguir y precisar entre los conceptos de formación continua o permanente y el desarrollo profesional de docentes, Imbernón y Canto (2013) identifican algunos factores como el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión y las estructuras jerárquicas; también afirman que formación y desarrollo profesional no son sinónimos:

> Si aceptáramos tal similitud, estaríamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de manera muy restrictiva, ya que la formación sería la única vía del desarrollo profesional del profesorado, lo que significa que no es cierto que éste se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al teórico, sino que es todo eso y mucho más, lo que implica que hay que enmarcarlo, o sumarle, una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización) que permite o impide una carrera docente (p. 3).

Para abundar en lo anterior, estos dos autores aseveran que es posible que algunos países latinoamericanos realicen un gran esfuerzo en suministrar capacitación al profesorado, pero que no ponen tanta atención en su desarrollo profesional o, más bien, "hay un mayor esfuerzo en capacitar que en desarrollar al profesorado" (Imbernón y Canto, 2013, p. 3). Una definición del término desarrollo profesional del profesorado sería la siguiente: "Es todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión" (Imbernón y Canto, 2013, p. 4).

Imbernón (2020) se ha referido también a cuatro aspectos acerca de los cuales conviene reflexionar en torno a la formación continua como proceso que va de la continuidad a la discontinuidad del trabajo docente, en contextos de pandemia y sin pandemia. Los cuatro aspectos, dicho esto de manera esquemática, son "el nuevo papel del profesorado y de la institución educativa. La formación situada. Un nuevo concepto de formación continua. Y conciencia del profesorado en los procesos de cambio" (pp. 19-21). La formación continua es un proceso. Según Imbernón (2020).

> significa intentar que no sea únicamente actualizar o capacitar en temas nuevos, sino crear espacios de aprendizaje y de cultura colaborativa que sean complementarios: trabajar la persona, más comunicación entre personas profesionales, todo el sistema relacional, las emociones, el trabajo conjunto, el sentirse bien, trabajar la identidad, la reivindicación y el empoderamiento de ser profesor o profesora (pp. 25-26).

Cabe mencionar que durante el último decenio se ha registrado una diversidad de reportes o artículos de investigación sobre este campo, a partir de los intereses inmediatos que han manifestado los diseñadores, to-

madores de decisiones y operadores de programas o acciones formativas específicas. La manera en que se ha problematizado —teóricamente— este objeto de estudio ha sido a través de preguntas de investigación, mientras que en la parte aplicada se han adoptado modelos de organización de la práctica docente y en la parte metodológica de la investigación se han empleado principalmente enfoques o métodos cualitativos.

Algunas de las preguntas de investigación que han guiado los estudios en este campo de conocimientos son: ¿qué elementos hay que considerar en los procesos de formación continua? ¿Cuáles son los factores que la favorecen u obstaculizan? ¿Cuáles son las condiciones institucionales que la facilitan o no? ¿Cuáles son los modelos de enseñanza y aprendizaje que se consideran válidos para la práctica en este campo?

Otras preguntas de investigación que aparecen con frecuencia en los proyectos de indagación son ¿qué sentido tiene la formación o el desarrollo profesional del profesorado? ¿Cuáles son las estrategias, programas y mecanismos específicos que pueden contribuir a una formación continua integral? ¿Cuáles son las percepciones, representaciones y opiniones de los actores educativos y sociales que participan en los programas o acciones de este ámbito? ¿Qué orientaciones o directrices se generan en este campo y cuál es la lógica de las políticas públicas para promover o fortalecer los procesos de formación continua y desarrollo profesional de docentes, directivos escolares y asesores técnicos en educación básica y media superior?

Deben distinguirse ambos términos, formación inicial y formación continua de lo que se entiende por educación continua (EC), que se emplea para referirse a los programas que las IES ofrecen a profesionales de diversas áreas o campos disciplinares, no docentes o profesionales de la docencia, quienes se encuentran en el ejercicio de la profesión. De ahí el título que se ha dado a ciertas dependencias de educación superior como Divisiones de Educación Continua.

Con la finalidad de precisar y evitar la diversidad de términos, en este capítulo se entiende por formación continua al conjunto de programas y acciones orientados hacia la preparación permanente (capacitación, actualización y desarrollo profesional), en el cual participan las figuras educativas principales de la educación obligatoria, básica y media superior, quienes se encuentran en el ejercicio profesional o en servicio. Dichas figuras incluyen a docentes, técnicos docentes, directivos escolares

y asesores técnicos, entre otras figuras educativas claves de diferentes niveles y modalidades educativos.

Políticas públicas sobre la formación continua en México

Tanto la formación inicial como continua de docentes y directivos escolares son componentes indispensables en los proyectos nacionales de políticas públicas educativas de los diferentes países de la región latinoamericana, ya que a través de estas acciones, éstos aspiran a asegurar el derecho pleno a la educación de las niñas, los niños y los jóvenes.

Santibáñez, Rubio y Vázquez (2017) señalan que México es uno de los países donde más formación continua reciben los maestros (OCDE, 2013); sin embargo, la utilidad y el impacto de dicha formación continua para la mejora docente y en términos de aprendizajes, a favor del derecho a la educación de los estudiantes, no han sido establecidos. Las recomendaciones que estos autores proponen en torno a las políticas públicas en materia de formación continua, a efecto de superar el problema principal antes referido, son:

> 1. La formación continua debe ser de calidad. 2. La formación continua debe ser evaluada con respecto al impacto que tiene tanto en la práctica docente como en los resultados de los alumnos. 3. Las tutorías no deben abandonarse, pero tienen que ser replanteadas dadas las condiciones presupuestales que enfrenta el país. 4. La formación continua tiene que contar con recursos suficientes tanto en monto como en oportunidad para su ejercicio (p. 118).

Definición institucional sobre la formación continua en México

En el documento Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (Mejoredu, 2021), se definen los parámetros para establecer programas y

acciones de formación continua para docentes y demás figuras educativas de los niveles básico y medio superior.

Los criterios tienen el propósito de establecer las bases para diseñar programas de formación continua y de desarrollo profesional docente, que incluyen las figuras de directivos escolares y asesores técnicos tanto de educación básica como de media superior, así como para evaluar las etapas de planeación, operación y resultados a efecto de que respondan a las necesidades de los docentes y demás figuras educativas en sus escuelas.

Al constituir criterios, las políticas públicas educativas de nivel federal establecen una congruencia con los contenidos del artículo tercero constitucional, reformado en 2019, ya que se dan orientaciones técnicas y directrices para impulsar los programas nacionales y regionales de formación continua y desarrollo profesional de los docentes en servicio (Miranda, 2022).

La institución responsable de publicar los criterios es la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), de acuerdo con las modificaciones constitucionales aprobadas en 2019.

El sistema al que hace alusión el documento de referencia es el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización. Este punto es relevante comentarlo porque el dispositivo legal no sólo se refiere al término formación (en la nomenclatura del Sistema Integral), sino también habla de capacitación y actualización.

Es importante anotar que, en los documentos normativos a nivel constitucional, se habla de "desarrollo profesional y cursos", lo cual pone en evidencia que existe, en el discurso institucional-normativo, una variedad de términos referidos a la formación continua y al desarrollo profesional de profesores.

El documento de criterios está organizado por los siguientes apartados: Definiciones; Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente; Intervenciones formativas, y Criterios para la valoración del diseño, operación y resultados de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente y sobre los consejos de formación continua y desarrollo profesional docente (Mejoredu, 2021). También en el documento se define la formación continua como un proceso amplio que incluye la formación inicial de las figuras educativas. La norma señala que la formación continua:

> Es el proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que abarca etapas que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral (…) La formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden (p. 2).

En dicho documento, se establece un marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua por cada una de las figuras educativas, así como referentes y medios para la valoración del diseño, operación y evaluación de resultados de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente.

Es deseable que, en el futuro, los criterios se concreten en cada una de las escuelas de educación básica y media superior. Por otra parte, es imperativo que las autoridades, tanto del nivel federal como estatal, den a conocer los recursos financieros destinados a estas tareas formativas. Una de las preguntas que cabe hacer en torno a estas cuestiones es: ¿en qué medida se invertirán recursos no sólo para la planificación, operación y evaluación de la formación continua, sino qué cantidad de recursos financieros serán destinados anualmente para desarrollar su investigación teórica y aplicada?

El documento oficial de criterios fue modificado, en especial con adiciones o agregados. Los cambios se publicaron el 27 de mayo de 2022. Algunos de los aspectos que se agregaron tienen que ver con la normatividad de la formación continua y el desarrollo profesional aplicables a las instituciones y al personal de la educación superior.

Uno de los problemas característicos de las acciones de formación continua dirigidas a profesores en servicio de la educación obligatoria, como política pública y objeto de la investigación educativa, ha sido la centralización o el centralismo, que no solamente se establece en los programas o acciones formativos, sino también en el marco legislativo-normativo federal; esto, en términos de las atribuciones legales o normativas exclusivas que se han establecido al gobierno federal (SEP) en la materia, así como de las condiciones laborales y los problemas de gestión institucional del Sistema Educativo Nacional, que se presentan en el

campo y que constituyen demandas permanentes de los trabajadores de la educación, sobre todo de la escuela pública.

La SEP es la principal facultada o responsable, hoy junto con Mejoredu, del diseño y regulación de los programas de formación continua en México, no exactamente de su ejecución, según lo establecido en la Ley General de Educación, reformada en 2019. Por lo anterior, se considera que ésta es una de las cuestiones pendientes por atender y de las más sentidas; es decir, la descentralización de la formación continua por parte de los docentes de todos los niveles educativos, así como por los directivos escolares y asesores técnicos, debido a los problemas que dicho centralismo ha producido en México en lo que se refiere al ejercicio de la profesión.

Otro de los problemas graves que enfrentan los programas de la formación continua es la falta de financiamiento y de promoción desde la definición de las políticas públicas educativas nacionales por parte de las autoridades educativas federales.

Es importante reflexionar acerca del papel que juega la formación continua y la profesionalización de las figuras educativas en época de pandemia y pospandemia, pero también es conveniente señalar las tareas pendientes que hay en México en torno a estos temas. Pongo sobre la mesa una de éstas: el subejercicio de recursos públicos destinados a la formación continua de docentes y directivos escolares que se llevó a cabo durante el gobierno de Peña Nieto (2012-2018), al no ser adecuadamente utilizados para apuntalar las acciones nacionales en el ámbito de dicha formación. Ése es un hecho que está suficientemente documentado, en el cual se muestra que, a diferencia de lo que se gastó en el área de Comunicación Social de la SEP, las tareas de formación continua fueron recortadas. Eso sucedió especialmente durante el periodo en que Aurelio Nuño fue titular de la dependencia (2015-2018). "Aunque a la SEP le fueron aprobados mil 654 millones de pesos para capacitar a docentes, sólo gastó 949 millones de pesos; es decir, que tuvo un subejercicio de 42%; en cambio, gastó en comunicación social mil 963 millones de pesos" (Roldán, 2018, s. p.).

Resultados analíticos

Durante este periodo, la investigación educativa se ha orientado principalmente a indagar aquellos procesos educativos relacionados con tres grandes categorías o agrupaciones: formación continua sobre contenidos o métodos en campos disciplinares; contenidos o métodos sobre campos no disciplinares, y el estudio o investigaciones de otros campos de formación. Además, hay algunos trabajos que abarcan aspectos de dos o más categorías y sujetos o actores de la educación al mismo tiempo o en un mismo proyecto de investigación.

En el cuadro 2 se muestra un concentrado de la cantidad de reportes identificados durante este periodo por cada una de las tres categorías generales propuestas para este capítulo.

Cuadro 2
Investigación sobre la formación continua por categorías generales

Categorías	Cantidad de reportes
Formación continua sobre contenidos o métodos de campos disciplinares	14
Formación continua sobre contenidos o métodos de campos no disciplinares o co-curriculares	11
Formación continua sobre contenidos o métodos de otros campos	39
Total	64

Formación continua sobre contenidos o métodos de campos disciplinares

En este apartado se agrupan los insumos de la investigación relacionados con acciones de formación sobre campos de conocimiento disciplinares-curriculares, en los que participan de las actividades sujetos o actores sociales, prácticas docentes, programas y contextos educativos. Los campos de formación abordados, por ejemplo, son lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales como física, química y biología, o ciencias sociales como historia, geografía, formación cívica y ética, etcétera. Las subcategorías sugeridas dentro de esta agrupación de reportes o productos de investigación, a partir de sus contenidos y métodos, son

las siguientes: descripción de prácticas docentes y políticas de formación continua; métodos innovadores e impacto en la práctica docente; representaciones sociales e identidad; experiencias con profesores noveles; prácticas, programas de evaluación y detección de necesidades. El cuadro 3 presenta un concentrado de los reportes identificados en este aparatado por subcategorías.

Cuadro 3
Formación continua sobre contenidos
o métodos de campos disciplinares por subcategorías

Subcategorías	Cantidad de reportes
Descripción de prácticas docentes y políticas de formación continua	5
Métodos innovadores e impacto en la práctica docente	2
Representaciones sociales e identidad	2
Experiencias con profesores noveles	2
Prácticas, programas de evaluación y detección de necesidades	3
Total	14

Dentro de esta categoría, contenidos o métodos de campos disciplinares, se incluyen los trabajos de investigación de Cueva (2015); Montes y Torres (2015); Izquierdo et al. (2013); Ramírez (2015); Ornelas, Cordero y Luna (2017); González (2013); Block et al. (2013); Crispín y Del Álamo (2012); García (2013); Vélez (2019); López, Martínez y Martínez (2019); Mercado y Martínez (2014); Gracia y Chacón (2013); y Meza, Cortés y Ángeles (2015).

Descripción de prácticas docentes y políticas de formación continua

El estudio realizado por Cueva (2015), acerca de prácticas de enseñanza y evaluación de dos maestras de formación cívica y ética, describe prácticas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la asignatura Formación cívica y ética de dos profesoras de educación primaria. Reporta observaciones directas en clase, entrevistas con las docentes y recolección de evidencias.

En el marco de la educación inclusiva, en la investigación desarrollada por Montes y Torres (2015) acerca de las competencias socioafectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, se analizan algunos datos relevantes respecto a un estudio que se llevó a cabo en el área de educación especial. Los resultados muestran las opiniones de los profesores en cuanto a sus competencias socioafectivas, en los aspectos de conocimientos sobre educación especial y desarrollo personal y para la convivencia, habilidades intrapersonales e interpersonales, habilidades didácticas, y actitudes para aprender y hacia la educación inclusiva. También se presenta información acerca de su formación para la práctica educativa y sobre la valoración de las competencias socioafectivas y las relacionadas con la asignatura Formación cívica y ética.

Por su parte, Izquierdo et al. (2013) analizaron las prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés a través de un diagnóstico en secundarias públicas. Es un estudio exploratorio que describe prácticas y competencias docentes en un campo de formación específico. Las aportaciones de este tipo de estudios son más de carácter descriptivo que teórico-conceptual.

Ramírez (2015) investigó la formación docente indígena, su acompañamiento académico y la reconceptualización que tienen los docentes sobre la práctica. Ornelas, Cordero y Luna (2017) estudiaron los aprendizajes pedagógicos y su uso en la práctica docente. Específicamente, revisaron la influencia del contexto en las acciones de transferencia de la formación pedagógica de un profesor universitario. Presentan un reporte en el cual las preguntas que se plantean son: ¿qué aprenden los profesores que participan en una experiencia de formación? ¿Cuáles aprendizajes logran transferir a su práctica docente? ¿Qué condiciones contextuales influyen en el logro de la transferencia de sus aprendizajes? Se presentan resultados parciales de un estudio interpretativo sobre la transferencia de la formación pedagógica de profesores universitarios. Se exponen los resultados de uno de cuatro casos analizados. Los hallazgos principales refieren que cuando la formación es eficaz los profesores logran aprendizajes que pueden utilizar posteriormente en su trabajo docente. Sin embargo, las condiciones del contexto laboral pueden dificultar la transferencia del aprendizaje logrado en la formación docente. En el caso analizado, algunas condiciones desfavorables se relacionan con

aspectos institucionales como la falta de apoyo del superior académico, la ausencia de trabajo colegiado y la carencia de asesoramiento pedagógico posterior a la formación.

Métodos innovadores e impacto en la práctica docente

González (2019) estudió el método del aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente universitaria. Igualmente, como se observa en varios estudios de este tipo, se trata de un estudio exploratorio y de corte empírico, ya que pretende resaltar un método didáctico, basado en la formulación y resolución de problemas, como experiencia de cambio de las prácticas docentes. En otro estudio, Block et al. (2013) analizaron alternativas de formación continua a través de la observación y el análisis de las prácticas de enseñar matemáticas como recursos para la formación continua con docentes de primaria. Se trata de un estudio con diseño empírico cuya la finalidad es recuperar las experiencias para retroalimentar y transformar las prácticas de formación continua en un campo y nivel educativo específicos.

Representaciones sociales e identidad sobre campos disciplinares

Crispín y Del Álamo (2012) investigaron los procesos de representación social que tienen los maestros de primaria acerca de la ciencia y la tecnología y su relación con el ambiente. Es un estudio con diseño de indagación respecto a las opiniones de los actores educativos con el propósito de retomar las experiencias para retroalimentar, comprender y transformar las prácticas. García (2013) revisó el desarrollo profesional del profesor de matemáticas de telesecundaria desde una perspectiva de identidad profesional. En este estudio también se hace un recorrido analítico sobre el desarrollo profesional de los docentes, pero en este caso se utiliza este concepto en lugar del de formación continua.

Experiencias con profesores noveles

Vélez (2019) presenta un reporte acerca de las experiencias de formación continua en el desarrollo profesional de profesores de nuevo ingreso a la educación básica. Su interés de investigación fue conocer qué carac-

terísticas y repercusiones tienen los procesos de acompañamiento en el desarrollo profesional de docentes noveles, ya que la tutoría, la asesoría técnico-pedagógica y el trabajo cotidiano entre pares docentes son elementos relevantes del proceso de inserción a la docencia. El objetivo general del estudio fue conocer las aportaciones de la participación de los docentes en experiencias de formación continua y de los procesos de acompañamiento a docentes de nuevo ingreso a educación básica, así como las experiencias de interacción para el enriquecimiento, la mejora y la transformación de la práctica docente. El estudio se ubica en el enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, en el que participan profesores de nuevo ingreso.

López, Martínez y Martínez (2019) dan cuenta de las narrativas de tutores de profesores noveles. En particular, revisan la experiencia en el acompañamiento para la formación continua del ejercicio docente. En este tipo de estudios, también se hace una recuperación, desde una perspectiva metodológica empírica, del acompañamiento de los docentes de nuevo ingreso al servicio educativo público.

Prácticas, programas de evaluación y detección de necesidades

En esta subcategoría, se agrupan diversos estudios en los cuales se aborda la evaluación de las figuras educativas desde diferentes ángulos, miradas y métodos de indagación, lo que incluye los estudios de detección de necesidades que también son ejercicios de evaluación inicial o anterior a la ejecución de los programas formativos.

Mercado y Martínez (2014) abordaron las prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primaria. Describen las prácticas de evaluación y realizan un análisis acerca de las implicaciones que tienen dichas prácticas tanto para la formación continua de los mismos profesores como para la transformación de las prácticas docentes.

Gracia y Chacón (2013) hicieron un acercamiento a las necesidades de formación docente de educadoras. A partir del análisis de las necesidades, se pueden diseñar o rediseñar nuevos programas de formación continua para docentes de preescolar.

Meza, Cortés y Ángeles (2015) presentaron un análisis de los programas de evaluación para mejorar la calidad de la formación y actualización docente en el bachillerato. Este tipo de estudios aportan elementos para

revisar los programas de promoción, así como los sistemas de evaluación de docentes, directivos escolares y asesores técnicos de bachillerato.

Formación continua sobre contenidos o métodos de campos no disciplinares o co-curriculares

En esta categoría, se incluyen los trabajos de investigación de Sánchez y Ortega (2012), Medina y Padilla (2016), Vaillant (2013), Herrera (2015), Carrillo (2014), Gómez y Silas (2013), Coss, Flores y Polendo (2013), Morales (2017), Carrillo, Goyzueta y San Martín (2019), Guerrero, Ornelas y Valencia (2017) y Ramírez y De la Cruz (2019). Aquí se analiza la producción de investigaciones relacionadas con acciones de FC sobre campos de conocimiento no disciplinares o co-curriculares, en los que participan de la actividad formativa permanente diferentes sujetos o actores, considerando prácticas docentes, programas y contextos educativos. Los contenidos que se abordan en esta parte son nuevas tecnologías de la información y la comunicación, vida saludable, vínculos socioemocionales, tutorías, etc.

Las subcategorías propuestas en esta agrupación de reportes, a partir de sus contenidos y métodos, son las siguientes: descripción de prácticas docentes, alfabetización digital y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como representaciones de los profesores acerca de la investigación, la diversidad y la equidad.

En el siguiente cuadro se muestra un concentrado de los reportes identificados en este aparatado por subcategorías.

Cuadro 4
Formación continua sobre contenidos o métodos de campos no disciplinares o co-curriculares por subcategorías

Subcategorías	Cantidad de reportes
Descripción de prácticas docentes, alfabetización digital y nuevas tecnologías de la información y la comunicación	9
Representaciones de los profesores sobre la investigación, la diversidad y la equidad	2
Total	11

Descripción de prácticas docentes, alfabetización digital y nuevas tecnologías de la información y la comunicación

En esta subcategoría se agrupan diversos estudios, en los cuales se abordan las prácticas de formación de docentes a través de diferentes métodos de indagación. Se incluyen los estudios acerca de alfabetización digital y de experiencias en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En una investigación reportada por Sánchez y Ortega (2012), se da cuenta de la formación docente en la escuela y su relación con los videos. ¿Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza? Al respecto, presentan resultados de una intervención educativa basada en un video estudio como opción formativa permanente de los profesores en el contexto escolar, el cual constituye un medio para promover la conversación y la reflexión colectiva sobre la práctica docente, a partir de imágenes de la enseñanza de maestros en escuelas primarias urbanas.

Medina y Padilla (2016) presentan resultados parciales de un estudio que tuvo como objetivo elaborar un diagnóstico de los procesos de alfabetización tecnológica en plazas comunitarias del centro occidente de México. Esto en un contexto de formación en competencias digitales para asesores y apoyos técnicos de las plazas comunitarias e-México. La metodología de investigación fue mixta, por medio de cuestionarios y entrevistas colectivas.

Vaillant (2013) indaga la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación inicial y continua de docentes de educación básica en la región latinoamericana.

Herrera (2015) presenta un reporte de investigación acerca de los significados y discursos de docentes en torno a las tecnologías de la información y la comunicación en dos escuelas secundarias. Es un estudio interesante desde una de las perspectivas de análisis de los discursos de los docentes.

Carrillo (2014) estudió las percepciones docentes acerca del impacto de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias privadas. Es una investigación o estudio de opinión que indaga sobre los factores y las repercusiones que inciden en la práctica formativa de docentes en ámbitos relacionados con las nuevas tecnologías.

Gómez y Silas (2013) estudiaron un contexto de comunidad virtual de práctica como alternativa para la formación continua de profesores. Este tipo de estudios representa un antecedente al debate que se ha generado recientemente en la comunidad académica y de la investigación educativa acerca de las ventajas y las desventajas de la formación mediada por nuevas tecnologías antes, durante la pandemia y después de la crisis sanitaria pública que vivió el mundo entre 2020 y 2022.

Coss, Flores y Polendo (2013) indagan acerca del desarrollo de habilidades digitales en la formación continua del docente de educación secundaria, cuyo propósito es sistematizar y analizar los procesos en torno a los tipos de habilidades que desarrollan los docentes en contextos digitales, así como sus implicaciones en la práctica pedagógica.

Morales (2017) presenta un estudio de factibilidad para el diseño y montaje de proyectos educativos de formación continua con modalidades alternativas a la presencial, dirigidos a docentes de telesecundaria.

Carrillo, Goyzueta y San Martín (2019) reportan un estudio sobre alfabetización digital de los docentes como estrategia de formación continua, con el fin de clasificar la autopercepción que tienen los profesores de sexto grado de educación primaria acerca de su alfabetización digital en aras de fortalecer su proceso de formación continua. Los principales hallazgos tienen que ver con que las personas de mayor edad son quienes tienen una autopercepción más baja respecto a su nivel de dominio tecnológico. Además, los que se identifican en los niveles básico e intermedio señalaron que debe darse prioridad a la modalidad presencial para aprovechar al máximo los procesos de formación continua relacionados con la alfabetización digital.

Representaciones de los profesores sobre la investigación, la diversidad y la equidad

Ramírez y De la Cruz (2019) analizan las representaciones de los profesores universitarios alrededor de la formación en investigación. Se recuperan las representaciones que manejan los docentes y se discuten sus implicaciones en la práctica docente.

Guerrero, Ornelas y Valencia (2017) estudiaron la operación de propuestas formativas en línea para docentes de educación básica, con especial atención en la diversidad y la equidad. En este documento, se

plantean algunas reflexiones respecto a lo implementado, reconociendo experiencias exitosas y áreas de oportunidad a partir de lo expresado por los docentes que participaron en dicha fase formativa.

Formación continua sobre contenidos o métodos de otros campos

A continuación, se presentan las investigaciones vinculadas con acciones de FC sobre contenidos o métodos de otras áreas o necesidades educativas más genéricas o de apoyo a las funciones de docencia, dirección escolar o asesoría técnica, en las que participan de la actividad formativa diferentes sujetos o actores. Los contenidos abordados son gestión educativa y escolar, alternativas organizativas, liderazgo y negociación, entre otros. Las subcategorías propuestas son las siguientes: descripción de prácticas docentes y políticas públicas; formación para directivos escolares; formación para asesores técnico-pedagógicos y otras figuras equivalentes, y representaciones e identidad social de los profesores. En el cuadro 5 se muestra un concentrado de los reportes identificados por subcategorías.

Cuadro 5
Formación continua sobre contenidos o métodos de otros campos por subcategorías

Subcategorías	Cantidad de reportes
Descripción de prácticas docentes y políticas públicas	25
Formación para directivos escolares	5
Formación para asesores técnico-pedagógicos y otros	5
Representaciones e identidad sociales de los profesores	4
Total	39

Descripción de prácticas docentes y políticas públicas

Dentro de esta subcategoría de la FC se incluyen los trabajos de investigación de Trejo (2015), Romero (2012), Tarazona (2016), Fernández, Barajas y Flores (2018), Piña (2013), Solano (2018), Ríos (2014), Aranda y Arriaga (2016), López, Ortiz y Montero (2019), Macías y Valdés (2014), Aquino y Alejandro (2017), García y Gómez (2020), Arzola (2014),

Cordero, Patiño y Cutti (2013), Guevara y Pons (2013), Muñoz y Cruz (2013), Barrantes y Baron (2013), Flores (2013), Rodríguez (2015), Alanís (2015), Domínguez, Maldonado y Valera (2019), Carreño, Méndez y Chávez (2019) y Anguiano, Cervantes y Elías (2019).

Álvarez (2015) investigó los saberes docentes, prácticas reflexivas y profesionalización docente en la formación de formadores universitarios. El estudio se centra en el desarrollo de tres categorías fundamentales: saberes docentes, prácticas reflexivas de los profesores universitarios y profesionalización docente. En la primera categoría, se trabaja la concepción del saber de los docentes como saberes práctico-teóricos; en la segunda, cómo se conciben las prácticas profesionales reflexivas de los profesores y se analiza el desempeño de los docentes universitarios como prácticos reflexivos, y en la tercera, se desarrollan ideas relacionadas con la concepción de la profesionalización de la docencia universitaria, las particularidades del profesional educativo y la presión social de la profesión docente.

Trejo (2015) analiza las políticas para la profesionalización del magisterio en contextos nacionales de transiciones democráticas. A través de este estudio se revisan elementos para comprender el papel que desempeñan las organizaciones docentes en relación con la calidad educativa en el marco de las reformas a la educación y los sistemas educativos desarrollados entre el último cuarto del siglo XX y la primera década del siglo XXI.

Romero (2012) presenta un análisis del programa de mejoramiento del profesorado (Promep) en dos instituciones de educación superior, donde analiza la manera en que el trabajo de los académicos se ha visto como una profesión y la forma en que ésta se insertó en la agenda pública. Se revisa el concepto de calidad académica en las IES a partir de la evaluación como eje del financiamiento público.

Tarazona (2016) expone los contrastes observados entre los procesos de la formación y las prácticas educativas y docentes. Fernández, Barajas y Flores (2018) abordan los problemas y contradicciones entre la formación docente y la práctica profesional; es decir, entre la docencia y el saber profesional. Piña (2013) analiza el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP). Concluye que éste es un instrumento de legitimación del proyecto neoli-

beral mexicano. Solano (2018) estudia la formación profesional docente en la educación media superior y su relación con estudios de posgrado.

Ríos (2014) indaga los procesos de transformación de la práctica docente de los profesores de educación básica del medio indígena después de la formación docente inicial. Se ofrece una reflexión crítica en torno a las contradicciones que se presentan en la transición entre formación inicial y continua.

Aragón (2013) presenta una reflexión acerca de la formación docente continua y la redignificación profesional. Es un estudio de análisis conceptual cuya intención es promover el debate teórico sobre la formación y la revalorización de los docentes.

Aranda y Arriaga (2016) describen una red de formación de maestros e innovación escolar. Este estudio tiene la finalidad de explorar las ventajas y desventajas que ofrece la creación y operación de una red formativa para docentes como alternativa de innovación.

López, Ortiz y Montero (2019) hacen una reflexión general acerca de la formación permanente de profesores. Macías y Valdés (2014) reconstruyen el rol docente de la educación media superior: de enseñante tradicional a enseñante mediador. Aquino y Alejandro (2017) realizaron una evaluación de las competencias docentes de profesores de educación media superior. García y Gómez (2020) analizaron los procesos de la práctica docente como una posibilidad para el desarrollo de la formación profesional.

Arzola (2014) reflexiona acerca de la distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en educación secundaria. En este estudio, se analizan las relaciones entre teoría y práctica alrededor del concepto de participación.

Cordero, Patiño y Cutti (2013) describen y reflexionan en torno a los trayectos formativos y su relación con los catálogos nacionales de formación continua y el programa de incentivos económicos: carrera magisterial. Analizan las principales contradicciones de uno de los programas más importantes de incentivos económicos para el magisterio.

Guevara y Pons (2013) examinaron los intereses diferenciados por contexto laboral y la formación previa de los profesores como elementos del desarrollo personal. Muñoz y Cruz (2013) presentan un estudio acerca de la formación permanente de los profesores, específicamente observan el caso de un programa de maestría en educación básica. Barrantes

y Baron (2013) investigaron comunidades de práctica y formaciones institucionales, en especial los enfoques divergentes del aprendizaje en la empresa.

Otros estudios desarrollados desde una perspectiva empírica y en los que se rescatan las opiniones o las experiencias docentes son los que presenta Flores (2013), quien reporta una revisión de la evaluación del conocimiento profesional del maestro como diagnóstico de la formación profesional docente; Rodríguez (2015) presenta un estudio relativo a la profesionalización y formación continua del docente novel, mientras que Alanís (2015) hizo un análisis acerca de la resistencia a los dispositivos de formación por parte de docentes universitarios.

Domínguez, Maldonado y Valera (2019) presentan un reporte sobre el Consejo Técnico Escolar como espacio de mediación en la formación continua de los docentes de escuelas multigrado. Esta investigación aborda la cotidianidad de las escuelas primarias generales de modalidad multigrado del subsistema federalizado y su relación con la formación continua a través de un enfoque cualitativo. Se abordan las expresiones, sentimientos, pensamientos, percepciones, emociones, dudas, frustraciones, tanto en lo referente a situaciones del contexto como a nivel de política educativa, relaciones con autoridades y apoyos que reciben o se les niegan.

Carreño, Méndez y Chávez (2019) dan a conocer un reporte en el que reconstruyen una ruta innovadora desde el aprendizaje permanente y los perfiles profesionales de docentes para el siglo XXI. El concepto de aprendizaje permanente es una noción poco trabajada. Convendría estudiar más a fondo este concepto y contrastarlo con los grandes conceptos históricos como formación permanente o formación continua, o con el concepto emergente de desarrollo profesional.

Anguiano, Cervantes y Elías (2019) hicieron un estudio sobre la evaluación formativa desde la mirada de docentes principiantes; además, revisaron las características y retos a partir de una experiencia de formación continua.

Formación para directivos escolares

Méndez (2012) investiga la formación profesional de un grupo de supervisores de educación primaria en el desarrollo de la gestión escolar e

institucional propia de la función; utiliza datos de una encuesta aplicada en 40 zonas escolares de educación primaria.

Osorio (2016) estudió la formación y trayectoria profesional de docentes y directivos de escuelas secundarias. Prieto (2016) indagó la autoeficacia del profesor universitario, específicamente analizó los conceptos de eficacia percibida y práctica docente.

Rebolledo (2014) presenta una serie de investigaciones acerca de la formación de profesionales de la educación indígena. Chaparro, López y Caso (2013) revisaron la experiencia profesional y la formación continua del director de secundaria asociadas con el logro académico de los estudiantes.

Formación para asesores técnico-pedagógicos y otros

Salinas (2016) investiga la formación continua del asesor técnico-pedagógico (ATP). Parte del análisis del concepto de asesoría educativa, los ámbitos en los que ésta se desarrolla, el rol que se le asigna al ATP y los mecanismos para su formación permanente. Asimismo, se revisan los criterios que se aplican para la selección del asesor y el perfil requerido en los documentos oficiales que lo norman y su contrastación con la realidad.

Nájera (2016) revisa las competencias profesionales del asesor técnico-pedagógico como formador de formadores de educación básica. Brito, Durán y Sunza (2017) reportan un proyecto de investigación acerca del desarrollo de competencias del orientador a través de la tutoría entre pares. Extremera, Mérida y Sánchez (2017) estudiaron algunos aspectos de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa, impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. González (2013) estudió las funciones del asesor técnico-pedagógico con la intención de describir el estado de la cuestión desde la gestión educativa.

Representaciones e identidad social de los profesores

Ramírez (2015) encontró que la formación de profesores para la educación básica en México sigue siendo una función elemental encomendada a las escuelas normales. En el caso que aquí se presenta, esta función se lleva a cabo por profesores normalistas y por una diversidad de profesio-

nistas universitarios o no normalistas, lo cual ha generado un ambiente docente en el que subyace un clima de confrontación de identidades formativas, debido a la diferencia de las culturas de formación profesional.

Ávalos (2014) reporta un estudio acerca de los procesos de resignificación y formación identitaria de docentes de educación básica que estudian programas de maestría. Martínez y De Ibarrola (2018) abordan la identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. Hernández (2015) estudió el significado de la formación continua que tienen los profesores de educación primaria.

Comentarios generales

Los productos de la investigación acerca de la formación continua se enfocan en la revisión de aspectos de aplicación y enriquecimiento de los programas y las acciones de formación continua y, en menor medida, se orientan hacia la discusión teórica-metodológica en torno a los diferentes sujetos o actores, las prácticas, los programas académicos y los contextos educativos/institucionales. Todo esto con especial atención hacia el desarrollo profesional de los docentes, directivos escolares, asesores técnicos y otras figuras claves del Sistema Educativo Nacional desde la educación básica hasta la superior.

Al hacer un análisis general sobre el tipo de investigaciones durante este periodo, encontramos que, con respecto a la primera categoría (contenidos y métodos relacionados con los campos disciplinares), las investigaciones se centran en el desarrollo de la formación continua de docentes. En relación con la segunda categoría (contenidos y métodos acerca de campos de conocimiento no disciplinares), observamos que las investigaciones se enfocan principalmente en el desarrollo de la formación continua de docentes en las TIC. Finalmente, en cuanto a la tercera categoría (contenidos y métodos acerca de otros campos de conocimiento), se aprecia que en las indagaciones se aborda en mayor cantidad el desarrollo de la formación continua de docentes, si se compara con las de directivos escolares y asesores técnicos.

La discusión teórica y metodológica desarrollada durante las últimas décadas del siglo pasado y las primeras dos del siglo XXI en torno a la

formación continua, a la formación permanente o al desarrollo profesional de docentes o profesores muestra una evolución en los conceptos, pero no es una historia de rupturas paradigmáticas en el plano teórico. Por ello, se podría considerar un avance importante, aunque modesto, la trayectoria de cambios que han seguido las nociones o los términos en este campo.

La transformación del concepto central como objeto de estudio presenta un movimiento que va de las nociones de capacitación y actualización a la formación permanente, la formación continua y que, en perspectiva, desembocará en un concepto más amplio: el desarrollo profesional de los docentes. Un ejemplo de esta tendencia conceptual, que busca la evolución del concepto de formación continua, la encontramos en algunos textos recientes:

> La formación continua ha de ser de proceso, lo que significa intentar que no sea únicamente actualizar o capacitar en temas nuevos, sino crear espacios de aprendizaje y de cultura colaborativa que sean complementarios (…) La formación continua tiene una parte importante de actualización y capacitación, principalmente de temas nuevos, es la de crear espacios de aprendizaje en los centros con un proceso de cultura colaborativa (Imbernón, 2020, p. 24).

Sin embargo, la investigación a nivel teórico o de análisis conceptual ha sido relativamente escasa, pues el conjunto de los estudios referentes a las aplicaciones prácticas en este campo ha registrado una mayor producción.

En un estado del conocimiento anterior,

> Ducoing (2005) había mencionado la necesidad de profundizar en la noción de formación permanente, empleado por muchos actores de la educación, pero poco reflexionada. Como resultado de este análisis, se puede decir que no se ha avanzado en este ámbito y que, por lo tanto, constituye una tarea pendiente para el futuro (Domínguez, 2013, p. 189).

Durante este periodo, se observa que los métodos empleados para realizar las investigaciones tienden a utilizar la descripción de los procesos que se llevan a cabo en la práctica, aunque esto sucede pocas veces como

evidencia empírica para dar soporte a alguna concepción de la formación desde una perspectiva teórica.

Cabe resaltar que la mayor parte de los reportes de investigación que se han publicado en este campo están enfocados a recuperar experiencias de formación continua con la finalidad de clasificar, reformular, perfeccionar o mejorar los programas y las acciones formativas; asimismo, tienen la finalidad de probar estrategias, modelos, procedimientos y técnicas vinculados con la formación mediante programas o acciones específicos, por lo que dichos productos de investigación se presentan escasamente como evidencias empíricas para apuntalar o consolidar alguna teoría o núcleo teórico, teoría específica o planteamiento de algún aparato conceptual novedoso, más bien la generación del conocimiento se enfoca o se centra en el perfeccionamiento de la práctica formativa.

Por lo tanto, se observa la carencia de proyectos de investigación con especial énfasis en la discusión teórica alrededor de los principales ejes y preguntas clave de la formación continua como campo de estudio. Así, algunas de las preguntas que se plantearon en el inicio de este capítulo siguen vigentes: ¿qué sentido tiene la formación o el desarrollo profesional del profesorado? ¿Cuál es su lógica e intencionalidades finales desde las políticas públicas educativas? ¿Cuáles son las estrategias, programas y mecanismos específicos que pueden contribuir a una formación continua integral y al desarrollo profesional docente, así como a impactar favorablemente a los estudiantes en términos de aprendizajes? ¿Qué orientaciones o directrices nacionales y locales se generan en este campo? ¿Cómo se conectan o aplican los resultados de la formación continua de las figuras educativas con las prácticas docentes, directivas o de asesoría técnica y de gestión educativas cotidianas? ¿Cómo se dan las relaciones entre los esquemas o modelos de formación global y los de orden regional y local?

Se registra una creciente sistematización y cada vez mayor rigor académico tanto en los diseños, es decir, en la elección de contenidos y métodos aplicados en torno a los subcampos estudiados, como en los reportes de las investigaciones que se han dado a conocer recientemente. También se revela congruencia en el abordaje de la formación continua como objeto de estudio, definido como "el proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que abarca etapas que van de la formación inicial y

la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral" (Mejoredu, 2021, p. 2).

Por otra parte, un valor agregado relacionado con la investigación educativa en este campo de conocimiento es la integración de grupos multi e interdisciplinarios para llevar a cabo proyectos de esta naturaleza. Sin embrago, trabajar de esa manera no significa necesariamente que los enfoques ni los métodos desde donde se hace la interpretación de los hechos o la evidencia empírica sean congruentes con una perspectiva interdisciplinaria o con concepciones teóricas de ruptura o alternativas paradigmáticas, dicho esto a partir de una visión crítica de la epistemología de las ciencias sociales.

Con respecto a la reiteración en la selección de los sujetos como protagonistas en este tipo de estudios en el pasado, ya se había anotado esta tendencia en decenios anteriores. "Elementos adicionales a considerar en las investigaciones son los sujetos de estudio. De manera similar a lo reportado en el decenio pasado, la información proviene, en la mayoría de los casos, de la voz de los docentes a través de estudios de campo" (Domínguez, 2013, pp. 188-189). En contraste con esto, existen pocas investigaciones acerca de la formulación o el diseño de planes o programas de estudio, en especial respecto a su congruencia y consistencia internas, destinados hacia la formación continua y el desarrollo profesional de docentes.

Existen algunos subcampos o procesos específicos de la investigación educativa registrados en el decenio anterior que se reiteran o se repiten. Así lo señaló Domínguez (2013), en el capítulo dedicado a este ámbito en el estado del conocimiento anterior: "La discusión está enfocada en los tipos de prácticas que se llevan a cabo o a las estrategias presentes en las políticas educativas para enfrentar la problemática de la formación de los docentes" (p. 189). Así, de manera semejante, en el último decenio que se revisó, se aprecia una selección de los mismos procesos. "Los estudios dan la idea de que las estrategias y las prácticas formativas no son efectivas porque no corresponden con las necesidades de los docentes" (Domínguez, 2013, p. 189).

Perspectivas

Los escenarios que se presentan para la investigación educativa en el campo de la formación continua de las figuras educativas ofrecen dos posibilidades. Por una parte, la continuidad del tipo de investigaciones que se han reportado desde hace dos decenios en términos de elegir los mismos enfoques, contenidos y métodos a estudiar. Este escenario llevaría a configurar una especie de periodo de estabilización de la investigación educativa en este campo, orientada hacia la práctica más que hacia la teoría. La segunda posibilidad es que la investigación transcurra por caminos de mayor profundización y riqueza en la parte teórico conceptual; es decir, en la discusión profunda acerca de los enfoques interpretativos y explicativos, así como en la construcción de respuestas a las preguntas de investigación planeadas y en el orden metodológico en la formulación de distintos caminos para comprender, y no sólo describir o caracterizar, los procesos que se dan en torno a este interesante fenómeno de la formación continua para las figuras educativas.

Referencias

Del tratamiento teórico

Barraza, A. (2007). Formación docente en una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Innovación Educativa, 7*(40), 27-47.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu] (diciembre, 2021). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. (CGPFCDPD-2021). *Diario Oficial de la Federación*.

Domínguez, G., M. (2013). Formación perm*anente.* En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.), *Procesos de formación 2002-2011* (vol. 2). ANUIES; COMIE.

Ducoing, P. (2005). En torno a las nociones de formación. En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 73-170). COMIE.

Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.) (2013). *Procesos de formación, 2002-2011* (vol. 2). ANUIES; COMIE.

Ducoing, P. y Landesman, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente.* COMIE.

Espinosa, E. (2005). Formación de profesores en educación superior. En P. Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación* (vol. 2) (pp. 271-326). COMIE.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Paidós.

Imbernon, F. (2020). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* [Conferencia]. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf

Imbernon, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009

Inclán, C. y Mercado, L. (2005). Formación y procesos institucionales (normales y UPN). En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (vol. 2) (pp. 327-368). COMIE.

Miranda, J. C. (enero, 2022). Formación continua de docentes: ¿va en serio? *SDPNoticias.com*

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP.

Roldán, N. (mayo, 2018). SEP redujo recursos para capacitar docentes al mismo tiempo que multiplicó su gasto en comunicación social. *Animal Político*. https://www.animalpolitico.com/2018/05/sep-gasto-reforma-educativa-comunicacion/

Corpus analizado

Alanís, J. F. (2015). *La resistencia a los dispositivos de formación por parte de docentes universitarios* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Anguiano, B., Cervantes, D. I. y Elías, J. A. (2019). *La evaluación formativa desde la mirada de docentes principiantes. Características y retos*

a partir de una experiencia de formación continua [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Aquino, S. P. y Alejandro, M. (2017). Evaluación de las competencias docentes de profesores de educación media superior del estado de Tabasco. *Sinéctica, 48*.

Aranda, M. P. y Arriaga, A. (2016). Red de Formación de Maestros e Innovación Escolar. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente, 1*(1), 9-21. http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/44

Arzola, D. M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(61), 511-535. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200008&lng=es&tlng=es

Ávalos, M. D. (2014). *Las maestrías para profesores de educación básica en el Distrito Federal. Procesos de resignificación y formación identitaria* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav.

Barrantes, K. y Baron, G. L. (2013). *Comunidades de práctica y formaciones institucionales: enfoques divergentes del aprendizaje en la empresa. Estudio de caso de un grupo de actuarios en Axa Francia y Axa México* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, , Guanajuato, Guanajuato.

Block, D., Martínez, P., Mendoza, T. y Ramírez, M. (2013). La observación y el análisis de las prácticas de enseñar matemáticas como recursos para la formación continua de maestros de primaria. Reflexiones sobre una experiencia. *Revista Educación Matemática, 25*(2). https://www.redalyc.org/pdf/405/40528961003.pdf

Brito, A. M., Durán, M. y Sunza, S. P. (2017). Desarrollo de competencias del orientador a través de la tutoría entre pares. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus, 1*(11). http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2018/05/Academicus_11_1.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.

Carrillo, V. (2014). *Las percepciones docentes del impacto de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias privadas* [Tesis de maestría]. Universidad de San Andrés.

Carreño, G., Méndez, M. y Chávez, G. I. (2017). *Reimaginando la formación de docentes, construyendo una ruta innovadora desde el aprendizaje permanente y perfiles profesionales para el siglo XXI* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Chaparro, A. A., López, M. y Caso, J. (2013). *Experiencia profesional y formación continua del director de secundaria asociadas al logro académico de estudiantes en Baja California* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Cordero, G., Patiño, N. X. y Cutti, L. (2013). *El trayecto de los trayectos formativos en los catálogos nacionales de formación continua y carrera magisterial* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

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.

Cueva, M. (2015). *Prácticas de enseñanza y evaluación de dos maestros de Formación cívica y ética en Aguascalientes* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Domínguez, M. S., Maldonado, J. C. y Valera, B.L. (2017). *El Consejo Técnico Escolar como mediación en la formación continua de los docentes de escuelas multigrado en el estado de Chihuahua* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Extremera, N., Mérida, S. y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento, *Revista Voces de la Educación*, 74-97.https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213

Fernández, A. y Benayas, J. (2012). Representación social que tienen los maestros de primaria del municipio de Puebla sobre la ciencia y la tecnología y su relación con el ambiente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(55),1063-1089.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000400004&lng=es&tlng=es.

Fernández, J. A., Barajas, G. y Flores, D. M. (coords.) (2018). *Educación continua y formación permanente: entre la docencia y el saber profesional*. Porrúa; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Flores, M. C. G. (2013). *Evaluación del conocimiento profesional del maestro como diagnóstico de la formación* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

García, A. J. (2019). El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente universitaria. *Perfiles Educativos, 41*(164). https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2019-164-el-aprendizaje-basado-en-problemas-como-experiencia-de-innovación-y-mejora-docente-universitaria-alfonso-javier-garcia.gonzalez-coordinador.pdf

García, D. y Gómez, A. A. (2020). La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional. Práctica docente. *Revista de Investigación Educativa, 2*(3). 75-91. http://practicadocenterevistadeinvestigacion.com/ojs/index.php/PD/article/view/74/50

García, E. (2013). *Desarrollo profesional del profesor de matemáticas desde una perspectiva de identidad profesional: el caso de la telesecundaria* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Gómez, L. F. y Silas, J. C. (2013). *La comunidad virtual de práctica. Alternativa para la formación continua de profesores* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

González, J. D. (2013). *La función del asesor técnico pedagógico: el estado de la cuestión desde la gestión educativa* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

González, J. D., López, Y. y León, V. M. (2017). *Dispositivos de formación continua en Chile y México como alternativas de desarrollo profesional en docentes multigrado* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Gracia, M. J. y Chacón, Y. G. (2013). *Un acercamiento a las necesidades de formación docente de educadoras* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Guevara, M. L. y Pons, F. M. (2013). *Formarse en desarrollo personal: intereses diferenciados por contexto laboral y formación previa de los profesores de la región 1, norte del estado de Guanajuato* [Ponencia].

XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Guerrero, M., Ornelas, G. y Valencia, M.A. (2016). Implementación de propuestas formativas en línea para docentes de educación básica en Aguascalientes: atendiendo la diversidad y buscando la equidad. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Universidad de Guadalajara, 4*(4). http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied/index.php/memorias/article/view/92

Hernández, M. (2013). Formación docente continua: en busca de la redignificación profesional. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus, 1*(3). http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_6.pdf

Hernández, S. H. (2015). *El significado de formación continua que tienen los profesores de educación primaria* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Herrera, N. (2015). *Significados y discursos docentes sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en dos escuelas secundarias* [Tesis maestría]. DIE-Cinvestav.

Izquierdo, J., Aquino, S. P., García, V., Garza, G., Minami, H. y Adame, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco, *Sinéctica*, (42). https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/71

López, J. J., Ortiz, C. y Montero, R. M. (2019). La formación permanente, *Kinesis, 4*(4), 24-35. http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/19_

López, Y., Martínez, J. J. y Martínez, L. R. (2019). *Narrativas de tutores de profesores noveles: El valor de la experiencia en el acompañamiento para la formación continua del ejercicio docente* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Macías, A. C. y Valdés, M. G. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador, *Sinéctica*, (43). https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/23

Martínez, M. y De Ibarrola, M. (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Sinéctica*, (51). https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/851

Medina, N. I. y Padilla, M. R. (2016) Formación en competencias digitales para asesores y apoyos técnicos de las plazas comunitarias e-México. El caso Aguascalientes. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (67), 54-61. https://revistas.uaa.mx/index.php/investycien/article/view/2276

Méndez, C. G. (2012). *La supervisión escolar de primaria general en San Luis Potosí (estudio de caso)* [Tesis de maestría]. FLACSO.

Mercado, A. y Martínez, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(61), 537-567. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200009&lng=es&tlng=es.

Meza, R. E., Cortés, B. E. y Ángeles, A. (2015). *Acreditación de los PE para mejorar la calidad de la formación y actualización docente en el BINE* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Montes, M. y Torres, J. (2015). Las competencias socioafectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 8*(3). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/101

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.

Muñoz, J. R. y Cruz, O. P. (2013). *La formación permanente de los profesores. El caso de la maestría en educación básica en UPN Puebla* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Nájera, J. O. (2016). *Competencias del asesor técnico pedagógico como formador de formadores de educación básica en la región altos tsotsil-tseltal de Chiapas* [Tesis de doctorado]. Universidad de Alicante.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Country Note Mexico. Results from TALIS 2013*. OCDE.

Ornelas, D. A., Cordero, G. y Luna, E. (2017). *Aprendizajes pedagógicos y su uso en la práctica docente: influencia del contexto en las acciones de*

transferencia de la formación pedagógica de un profesor universitario [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Osorio, J. R. (coord.) (2016). *Formación y trayectoria profesional de docentes y directivos de escuelas secundarias*. Newton Ediciones y Tecnología Educativa; Universidad Autónoma de Tlaxcala.

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.

Prieto, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Alfaomega.

Ramírez, M. A. (2015). *Formación docente indígena, acompañamiento académico y reconceptualización de la práctica* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Ramírez, J. A. y De la Cruz, M. (2019). *Representaciones de los profesores universitarios en torno a la formación en investigación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Rebolledo, N. (coord.) (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena: Memorias, crónicas y voces de formadores*. Universidad Pedagógica Nacional.

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.

Ríos, I. C. (2014). *Transformación de la práctica docente de los profesores de educación básica del medio indígena ulterior a un proceso de formación docente* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/marzo/0709993/Index.html

Romero, M.E. (2012). *El aprovechamiento diferenciado de las políticas públicas: Análisis del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) en dos instituciones de educación superior* [Tesis de maestría]. FLACSO.

Rodríguez, M. L. (2015). *La profesionalización y formación continua del docente novel. Un reto a fortalecer en educación básica* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Salinas, M. C. (2016). *Estudio y análisis de la formación continua del Asesor Técnico Pedagógico en Michoacán* [Tesis de doctorado]. Universidad de Jaén.

Sánchez, J. y Ortega, M. (2012). V*ideoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza*. UPN.

Santibañez, L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2017). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. INEE; BID. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf

Solano, M. S. (2018). *La formación profesional docente en la educación media superior: la relevancia de la Maestría para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM* [Tesis de doctorado]. UNAM.

Tarazona, L. (2016). *Los profesores entre la formación docente y la práctica cotidiana* [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav.

Trejo, J. H. (2013). *Políticas para la profesionalización del magisterio en contextos de transición democrática: Argentina, Brasil, Chile y México.* Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20161005114835/politicas.pdf

Vélez, E. A. (2019). *Aportación de experiencias de formación continua al desarrollo profesional de profesores de nuevo ingreso a educación básica en Ciudad Juárez* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina*. UNICEF.

Vélez, T., Ruiz, G. y Reyes, M. A. (2013). *Formación continua: opiniones de maestros de secundaria sobre los cursos básicos* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

19. FORMACIÓN Y PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS E INSTITUCIONALES: NORMALES Y UPN

Julia Adriana Juárez Rodríguez (coordinadora),
Manuel Alejandro Hernández Ponce,
Salvador Soto Sánchez y María Teresa Orozco López

Introducción

El campo Formación y procesos sociohistóricos e institucionales, normales[1] y Universidad Pedagógica Nacional (UPN) forma parte del área de conocimiento Procesos de formación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Durante el decenio revisado, diversos materiales de difusión mostraron que los investigadores educativos exploraron y construyeron objetos de conocimiento relacionados con los procesos de formación, sociohistóricos y con lo institucional en las escuelas normales y en la UPN. Lo anterior permitió y convocó —de nueva cuenta— a especialistas para que construyeran un estado del conocimiento del campo de estudio en el que mostraran, hablaran y discutieran las situaciones o problemáticas que plantean las investigaciones, ya que sus aportaciones serán los elementos que ayudarán a definir las fronteras del conocimiento, sus esencias, los contextos, los fundamentos teóricos-metodológicos, marcos conceptuales, los planteamientos hipotéticos, los posicionamientos filosóficos del profesor, del formador de formadores y de los directivos de las dos instituciones con las que se construyeron las contribuciones durante el

1 En este capítulo, cuando se dice "la educación normal", "normales" o las "escuelas normales" se está hablando de todas las normales según la tipología que propusieron Medrano, Méndez y Morales (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis.* INEE.

periodo 2012-2021. Este capítulo da cuenta del estado del conocimiento en relación con las escuelas normales y la UPN.

La construcción del estado del conocimiento fue compleja tanto por la extensión como por la profundidad con la que los investigadores trataron el objeto de la formación, formación docente y la dimensión sociohistórica. En el periodo anterior, la recuperación de las producciones de investigación de las normales también fue compleja y el trabajo de campo fue fundamental para recolectar las producciones de investigación en las instituciones. En esta ocasión, la mayoría de los materiales de investigación se buscaron en repositorios electrónicos, debido a las restricciones sanitarias por la COVID-19 que se implementaron en México.

La construcción del estado del conocimiento permitió que se planteara lo siguiente: ¿qué sentido tiene analizar las producciones de investigación desde este campo? Al respecto, se propuso pensar que las respuestas serían dadas al considerar lo sociohistórico, los procesos de formación y las instituciones, ejes centrales en este campo; es decir, que pensar en la comprensión y el valor que se otorga a lo sociohistórico llevaría a confirmar la idea de que conocer el pasado a través de las producciones de investigación constituiría la opción intelectual y metodológica con la cual se explica el pasado reciente: lo sucedido en el periodo 2012-2021.

Procesos sociohistóricos e institucionales

En el periodo anterior, en el campo Formación y procesos sociohistóricos e institucionales en normales y UPN se otorgó el sentido al vocablo de lo sociohistórico, que se posicionó desde una perspectiva historiográfica porque desde allí se conceptualizan a los sujetos y a las instituciones con base en modelos de acción colectiva. En otras palabras, lo sociohistórico es el contexto y las situaciones que tuvieron las escuelas normales y la UPN para desarrollar la investigación educativa durante un decenio de estudio. Los procesos sociohistóricos son complejos y no son homogéneos, por lo tanto, la diversidad que se presenta en las producciones de investigación del periodo revisado son justo los elementos que se ponderaron para comprender a las instituciones, sus prácticas investigativas, sus conflictos y otros elementos que han dado lugar a producir trabajos de investigación temáticos o emergentes en las normales y la UPN.

Lo sociohistórico también representa la oportunidad para reconocer el avance y las rutas que han seguido tanto las instituciones educativas como los investigadores y docentes respecto a sus ideas y a los proyectos de investigación en los que las plasman. Es evidente que el lugar social, el contexto y las nuevas tecnologías impactaron en los tópicos, temáticas y formas de explicar los procesos formativos.

Procesos de formación y la dimensión sociohistórica

En el periodo que se informa, el ámbito de lo sociohistórico, al igual que en el decenio anterior (2002-2011), continúa como un término ambiguo porque en ninguna de las obras consultadas se define, por lo tanto, es necesario como punto de partida definir lo sociohistórico para la reflexión de este capítulo.

La historia social se encarga de estudiar a los sujetos históricos —personajes, colectividades, instituciones, redes y grupos de interés— a partir de la acción colectiva y, desde esta perspectiva, es importante considerar que el enfoque debe atender a las complejas conexiones históricas que existen entre los acontecimientos. El "suceso" o "acontecimiento" histórico es una creación intelectual en la que, de manera artificial, el investigador identifica a los sujetos, temporalidad, espacialidad y acciones de su interés. Esto quiere decir que cada una de las investigaciones que se consignan en este capítulo parten de un proceso reflexivo en el que se establece una narración con un punto de partida, sujetos y procesos formativos acordes con las especificidades del interés de quien escribe.

Lo sociohistórico implica entender que la sociedad está en constante transformación y que tales cambios sólo pueden ser explicados como un proceso histórico, cuyas causas y consecuencias están concatenadas de manera intrincada con otros fenómenos, sujetos y espacialidades. Al analizar a las escuelas normales y la UPN, se comprende que no se tratan de instituciones formadoras de docentes aisladas, autónomas y endogámicas, sino que son espacios donde sus estudiantes, académicos y directivos se encuentran en constante interacción con el resto de la sociedad.

Lo sociohistórico permite que el estudio de una institución —en nuestro caso la normal-UPN— se atienda como un espacio de sociabilidad

donde los sujetos interactúan y adquieren una identidad en relación con el resto del sistema-mundo. Es entonces que cada uno de los autores —investigadores, directivos, miembros de sindicatos, estudiantes de pregrado y posgrado— desde su lugar social dentro de los centros formadores de docentes hace una lectura sobre las temáticas, problemas, propuestas, intereses y motivaciones que se consideran sustanciales para el desarrollo intelectual de quienes forman parte de estas comunidades educativas. Bajo esta premisa, se supera la idea determinista de que las instituciones educativas son espacios similares por su constitución académica, reglamentaria e institucional, variando sólo en su ubicación geográfica. Lo cierto es que cada escuela lleva consigo una realidad y un devenir histórico distinto, por lo que los sujetos que en éstas interactúan podrán tener algunos rasgos, intereses o expectativas en común, pero no por eso tienen problemáticas o circunstancias iguales.

Al igual que en el decenio anterior, para este periodo localizamos investigaciones que consideran a las estructuras como base en su explicación teórica y en las que la institución es la encargada de conformar la identidad de los sujetos que en ésta interactúan, formando parte de una serie de organismos controlados por el gobierno, sindicatos y grupos de interés. Así, el orden social es el marco en el cual se configura la identidad personal y profesional de los sujetos, lo mismo que los comportamientos individuales se explican a la luz de la estructura en que están insertos. En este sentido, y en primer término de importancia, se debe exponer la estructura social de los sujetos como un sistema que posee propiedades que, al ser explicadas, permiten una interpretación más completa acerca de las acciones individuales.

Otro tipo de tendencias explicativas son aquellas que comprenden a la formación como producto de interrelaciones entre sujetos que se adaptan a los cambios sociales, reconfigurando y formando su propio sentido. Es así como lo histórico, más que formar parte de la explicación de algún fenómeno social, es un antecedente que prioriza a las interrelaciones inmediatas del sistema al que pertenece el individuo.

Lo histórico y lo social sólo están separados intelectualmente, pues sus sujetos de estudio, acontecimientos, procesos y dimensiones espaciales son similares, sino es que iguales. Por lo tanto, este capítulo atiende a las investigaciones que desde las normales y la UPN han buscado explicar su presente a partir de una mirada al pasado, sin importar si lo con-

sideran parte de una explicación de mediana o larga duración, o como un antecedente que sustenta el escenario de su narrativa. En resumen, la formación y lo sociohistórico son resultado de una reflexión híbrida entre el cuestionamiento y explicación del pasado con la comprensión del presente desde sus individuos, colectividades, estructuras y fuerzas en disputa.

Metodología de trabajo

El trabajo relativo a la elaboración de los estados del conocimiento del periodo 2012-2021 del área de Procesos de formación llevó dos años. Su objeto de investigación es la formación (Juárez y Hernández, 2013). En nuestro caso, el campo que estudiamos fue la formación y procesos sociohistóricos e institucionales en las normales y la UPN. Para el desarrollo del trabajo se establecieron cuatro fases; no obstante, hubo dos dinámicas diferentes en el proceso de búsqueda y recolección de la información en las normales y la UPN.

En la primera etapa de trabajo, se recopilaron materiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), universidades y normales mediante buscadores (en Google Académico, Scielo México, IRESIE, Redalyc) y a través de otros criterios de búsqueda por zonas geográficas, bases de datos de las escuelas normales y universidades, así como autores citados o referidos en los estados del conocimiento del decenio pasado. La fecha con la que se inició la primera fase de trabajo fue a finales de 2019 y se culminó en marzo de 2022. El material recopilado fueron libros, capítulos de libros, artículos, tesis de maestría, tesis de doctorado y ponencias, con un total de 247 textos académicos. La difusión de lo que se investiga en las normales es incipiente, por lo que la localización de los materiales fue compleja y requirió mucho tiempo para recuperarlos; por supuesto que hubo casos excepcionales, gracias a que diversos investigadores de las normales de mayor experiencia en esta actividad han publicado en casas editoriales de prestigio y con un gran alcance en la difusión.

En México, hay un total de 457 escuelas normales (SEP, 2017), a las cuales no pudimos acceder porque muchas de éstas aún no poseían plataformas específicas ni redes sociales en las que se mostrara su actividad académica. No obstante, los boletines que la Dirección General de

Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) publica dan norte de lo acontecido en algunas de las normales públicas, aun cuando no exhiben informaciones de las normales privadas, como lo es, por ejemplo, la de la Universidad Autónoma de Guadalajara.

La segunda etapa de trabajo fue revisar —con los criterios que más adelante se señalan— los materiales para seleccionar los estudios con los que se construiría el estado del conocimiento. Un primer filtro de selección consideró que las publicaciones tuvieran marcos teóricos, conceptuales o referenciales que incluyeran perspectivas y procedimientos metodológicos. Se hizo especial énfasis en los trabajos que abordaban procesos reflexivos y de mejora *versus* intervención, porque para este campo son importantes sus aportaciones. Otro criterio fue la presencia de reflexiones profundas acerca de los puntos centrales del campo; los estudios tipo diagnóstico fueron aceptados porque se observó que a partir de sus resultados se derivaron investigaciones de tipo empírico. Finalmente, después de la selección de los materiales con los que se trabajó, resultó un total 60 producciones, todas con un nivel de importancia en su contenido y su aportación al objeto de la formación. Del material recogido, 24.29% fue seleccionado a partir de los criterios antes señalados. En el cuadro 1, se muestra el tipo de producto de investigación y la cantidad correspondiente.

Cuadro 1
Tipos de producciones de investigación

Tipos de producción	Cantidad de insumos
Libros	24
Capítulos de libro	14
Artículos	11
Tesis doctorales	7
Ponencias	4
Total	60

La producción investigativa seleccionada y analizada no recoge la totalidad de lo elaborado a nivel nacional por razones diversas; por ejemplo, la suspensión del trabajo de campo por motivos de salud durante 2020 y 2021, así como la nula posibilidad para contactar a los docentes e investigadores de algunas normales.

Tal como se observa en el cuadro 1, los libros son los materiales de investigación que más se recolectaron; además, en 2016 y 2020 fue cuando hubo una mayor publicación de libros. En el caso de las tesis doctorales, 2015 y 2016 son los años que representan la mayor frecuencia de este tipo de material. Hay pocos artículos publicados por investigadores normalistas en revistas indexadas, situación que exponemos en el apartado Balance del campo. No obstante, se aprecia que son las revistas locales las que difunden y publican artículos de investigadores. Fue en éstas en las que se encontraron reflexiones profundas que contextualizan la situación generada en las escuelas normales. Las 60 producciones de investigación que se tienen en la base de datos se desarrollaron en universidades, incluida la UPN, escuelas normales, centros de investigación, colegios e institutos de educación superior (véase el cuadro 2) que se ubican en 11 estados de la República Mexicana (véase el cuadro 3).

Cuadro 2
Instituciones participantes

Instituciones participantes	Cantidad de insumos
Universidades	38
Escuelas normales	20
Centros de investigación	2
Total	60

Cuadro 3
Entidades de la República Mexicana donde se ubican las instituciones

Entidades	Cantidad de insumos
Ciudad de México	28
Jalisco	11
Baja California	4
Estado de México	4
Nuevo León	4
Veracruz	3
Michoacán	2
Chihuahua	1
Oaxaca	1
Tamaulipas	1
Yucatán	1
Total	60

La Ciudad de México sigue predominando en número de producciones de investigación. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la que destaca, seguida por las normales y después la UPN. En el norte del país varias instituciones se vincularon y trabajaron en sinergia para llevar a cabo un número importante de publicaciones en las que el objeto fue orientado hacia la formación docente. Al respecto, se destaca las aportaciones de Nuevo León, Baja California, Chihuahua y Tamaulipas, entidades donde el alto número de sus producciones denota un movimiento de trabajo académico importante en lo colectivo, en las redes de investigadores —estatales y nacionales— y redes de posgrado. Esto último se observó en las participaciones que tuvieron diversas redes en el último Congreso de Investigación Educativa realizado en la ciudad de Puebla en 2021. En este punto, se observa que el trabajo que ha hecho Lya Sañudo Guerra, junto con Martha López en varios de los estados de la República ha sido valioso.

La tercera etapa fue la construcción de las categorías analíticas y las subcategorías que dieron dirección y sentido al estado del conocimiento de este campo. Antes se dijo que para la construcción de las categorías fue importante recurrir al marco teórico elaborado en el decenio pasado (Juárez y Hernández, 2013), aunque también se recurrió a Honoré (1980) y a Ferry (1991; 1997). Una vez definidas las categorías analíticas, se realizó una base de datos para ordenar y clasificar los materiales. Se trató de una sistematización en la que se dialogó la forma en que se expondría la formación, lo sociohistórico y lo institucional. Con base en las categorías analíticas, se diseñó una segunda base de datos por nombre; para este proceso de sistematización se tuvieron sesiones de trabajo donde se dialogó respecto a la forma en que procederíamos para clarificar y posicionar la formación, lo sociohistórico y lo institucional.

La cuarta etapa fue la más complicada, debido a las tensiones naturales por la pandemia de COVID-19 y sus implicaciones en los cambios de vida; la atención al cien por ciento en nuestro trabajo en las aulas universitarias hizo que la construcción del capítulo fuera más lenta o, tal vez, más madura. Lo cierto, y sin dudarlo, es que el trabajo colaborativo y en equipo de manera presencial es relevante e importante en la vida del investigador; no obstante, definitivamente, gran parte del tiempo invertido en la investigación se lleva a cabo de manera individual, a fin de generar una reflexión profunda de lo que se investiga.

A finales de 2020 se logró la localización de materiales de la UPN, gracias a la localización de su catálogo 2019, el cual permitió conocer las investigaciones que ahí se desarrollaron durante los primeros años del decenio revisado. Por fortuna, los materiales de interés para esta investigación se encontraron en internet de una manera ágil. Se seleccionaron siete tesis de doctorado.

Las categorías de análisis y la profesionalización

Para dar cuenta de la producción investigativa en este campo, se optó por tematizar el material de investigación recopilado y seleccionado en tres categorías que nos ayudaron a clarificar —conceptualmente hablando— y ordenar los materiales que se trabajaron en el decenio para llevar a cabo el proceso analítico. No obstante, debido a la experiencia que se tuvo en el decenio pasado, en la construcción del estado del conocimiento en este campo, se consideraron también las categorías construidas en el periodo 2002-2011 como punto de partida para nombrar a las actuales. La razón para considerar las categorías del decenio anterior fue porque se vislumbraron vetas muy importantes en los materiales que conforman este campo, las cuales marcan la continuidad de un concepto que fue central y nuclear en la construcción del estado del conocimiento 2002-2011; es decir, la profesionalización. Tales vetas se presentaron en todo el mosaico de materiales de investigación con el que se trabajó en el último decenio. Esto es, la producción de investigación seleccionada para el periodo 2012-2021 muestra continuidad en el proceso de profesionalización de los docentes de normales y la UPN, observándose con mayor énfasis cuando las investigaciones describen el proceso por el cual llevaron a cabo tal o cual investigación. Además, los materiales investigativos muestran a la profesionalización como una acción en construcción porque presenta movimientos en tiempo y espacio, pero también la profesionalización está en desarrollo si se considera al sujeto, al docente e investigador mismo por la decisión, la voluntad, el querer y el deseo para hacer investigación en este campo.

Lo antes expuesto muestra que la profesionalización se presenta como proceso formativo, en el que se identifican etapas o niveles según

las experiencias y reflexiones que se vivencien de inicio, de desarrollo o consolidado; por ello, las tres categorías que se construyeron para hacer posible el análisis de las producciones del decenio 2012-2021 mantienen un vínculo histórico-conceptual con la categoría de profesionalización que se puso al centro del debate en el periodo anterior, por ser un elemento nodal en el campo Formación y procesos sociohistóricos. Las categorías que resultaron en dicho proceso son: 1) reflexión sobre la formación docente, 2) reflexión sobre la práctica docente y 3) praxis docente. Para clarificar un poco más lo expuesto, en el cuadro 4 se muestran las categorías que permitieron relacionar, comparar y analizar el material de investigación del decenio pasado y el actual.

Cuadro 4
Categorías analíticas construidas en dos décadas de estudio en el campo de Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN

Categorías analíticas 2002-2011	Categorías analíticas 2012-2021
a) La profesionalización como centro del debate histórico-conceptual	1. Reflexión sobre la formación docente
b) La profesionalización docente en normales y la UPN	2. Reflexión sobre la práctica docente
c) El hacer formativo del docente en normales y la UPN	3. Praxis docente

Ahora bien, y ¿qué es la profesionalización? Ducoing (2013) enfatiza que el concepto de profesionalización está presente en varias áreas temáticas desde hace más de 20 años. Este concepto también aparece en los discursos con temas educativos y, al respecto, la misma autora explica que "el vocablo profesionalización se configura en el corazón del debate histórico-conceptual" (Ducoing, 2013, p. 34), en especial cuando se aborda en campos como el sociohistóricos. La misma autora añade que

> el vocablo profesionalización asume una centralidad prioritaria al nuclear, con diferentes conceptos estrechamente vinculados con él, tales como el despegue de la profesionalización durante el porfiriato, la creación de posgrados como elementos profesionalizados, etcétera. La noción de profesionalización asume significados variados: unos vinculados con el esfuerzo del

> Estado, destinado al mejoramiento de las instituciones formadoras de docentes; otros que apuntan a los procesos de actualización de los maestros en activo de la educación básica; y, algunos más, como procesos de desarrollo profesional de formadores y docentes, entre otros (p. 35).

Entonces, es posible que el vocablo *nuevo maestro* (SEP, 2017), que se registra en la política actual en educación, no hable de un nuevo maestro como sujeto en formación, sino como sujeto en proceso de profesionalización. Con el fin de que se comprenda el tipo de materiales de investigación que se insertaron en cada una de las categorías, se precisa lo siguiente.

En la categoría 1, Reflexiones sobre la formación docente, destacamos las contribuciones de investigadores universitarios, así como de diversas escuelas normales, aportaciones de investigadores de la UPN Ajusco y de algunas sedes ubicadas en el norte y sur del país. Es el caso de las aportaciones universitarias, en especial las que coordina Ducoing, aunque pondera sus investigaciones, a la vez que anima a otros docentes e investigadores de normales y la UPN a plantear miradas diversas de lo sucedido en sus centros académicos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aportó al campo en gran medida, pues se observó principalmente el uso de las citas textuales y el uso frecuente de los datos estadísticos de las investigaciones que realizó en el decenio estudiado.

En el caso de los insumos que conforman la categoría 2, Reflexiones sobre la práctica docente, éstos son en su mayoría tesis doctorales de la UPN y de diversos programas de posgrado de escuelas normales y de universidades públicas y privadas. En esta categoría resaltan producciones que abonan a lo sociohistórico de normales y la UPN, pero desde posicionamientos antagónicos en materia sindical.

En la categoría 3, Praxis docente, se incluye una investigación relacionada con los procesos de intervención y de mejora del hacer cotidiano de la acción educativa en el aula.

Reflexiones sobre la formación docente

Las investigaciones analizadas en esta categoría reconstruyen el proceso sociohistórico de las dinámicas —hechos y acontecimientos— que marcaron el sentido y las formas de la educación en nuestro país. Las temáticas

de las investigaciones que aquí se tratan se relacionan con conceptos de uso común en el contexto educativo en general y las obras responden a preguntas puntuales, a fin de comprender lo que sucedió en el México de los siglos XIX y XX en el campo educativo, interrogantes como ¿existen vínculos de origen entre el sistema educativo mexicano y los sistemas educativos de Latinomérica? ¿El concepto de profesionalización de los profesores se plantea desde hace más de 100 años?

También responden a preguntas relacionadas con los planes y programas de estudio de la educación normal de 1984 y de la implementada en 1997 como parte de las acciones del Programa de Transformación para el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). Además, aunque hay producciones de investigación en las que se cuestiona la presencia de la UPN y la intención educativa para la que fue constituida, se le relaciona con la superación profesional de los profesores normalistas.

Asimismo, en el decenio estudiado se encontraron investigaciones que abordan la temática de las normales rurales. Investigadores de Michoacán y Chiapas fueron quienes desarrollaron y reconstruyeron lo sucedido en las escuelas normales de esas regiones. Con las contribuciones que se insertan en esta categoría, se reconoce la importancia de origen del tipo de escuela normal de la que se hable. Ya dijimos que las escuelas normales no son homogéneas, pero sí las une la intención para la que fueron creadas: es decir, formar a los formadores de la educación básica en nuestro país.

Para desarrollar esta primera categoría, se consultaron muchos insumos de libros, capítulos de libros, tesis doctorales, artículos y ponencias que se encontraron principalmente en universidades públicas y privadas (incluida la UPN), en las escuelas normales, en centros de investigación y en repositorios de la SEP y de la UNAM. Al analizar los materiales, se identificaron tres tópicos que componen a esta categoría que, para mayor claridad, se organizaron en subcategorías cuyo nombre está relacionado con las temáticas e investigación que aborda cada una: a) reflexión sobre formación docente como centro de debate histórico-conceptual para la comprensión de sentido en normales y la UPN; b) reflexión, formación docente e investigación educativa: sinergias con universidades y centros de investigación en normales y la UPN, y c) reflexión, formación docente y las propuestas de mejora en normales y la UPN.

En la primera subcategoría, dada su naturaleza, se incorporaron a investigadores educativos que contribuyen en esta línea de investigación desde hace más de tres décadas. Sus voces críticas analizan la gramática del escudriño científico social y, a veces, los otros se sienten lastimados o agradecidos por las contribuciones que aportan. Junto a ellos, y con ellos, se incorporan a la discusión y aportación a este campo nuevos autores con objetos sociohistóricos regionales y locales que trabajan tanto en escuelas normales mexicanas como en la UPN Ajusco y otras sedes regionales.

La segunda subcategoría implica la sinergia entre universidades y normales e incorpora investigaciones colectivas que presentan tres formatos de colaboración y acción conjunta: a) investigaciones realizadas por varios docentes e investigadores de alguna escuela normal; b) investigaciones colectivas entre colegas docentes-investigadores de varias escuelas normales locales y regionales, y c) investigaciones realizadas entre investigadores universitarios y docentes-investigadores de normales y la UPN. Estas sinergias responden a una de las políticas que la SEP *versus* DEGESUM propone y dispone para que los investigadores en educación superior de las escuelas normales accedan al trabajo entre pares (SEP, 2017), esto implica que los investigadores de las normales tienen oportunidades que la propia SEP propone para su desarrollo en la actividad investigativa.

En la tercera subcategoría, se insertan las propuestas de mejora y de innovación que resultan de los diagnósticos elaborados por los investigadores de normales tras la investigación de objetos educativos de manera urgente y emergente relacionados con y en la propia escuela normal y con otros espacios educativos vinculados con ésta. A partir de lo anterior, la SEP (2018) señala que

> como parte del subsistema de educación superior, las escuelas normales tienen la posibilidad de fortalecer sus relaciones con universidades y otras instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales. En años recientes, los vínculos y cooperación entre IES se han fortalecido para generar proyectos comunes (p. 61).

La dinámica de cooperación y colaboración permite observar la ruta epistémica por la cual transitan los investigadores de las normales para

crear proyectos de investigación relacionados con la propia escuela normal o en contextos educativos relacionados con y entre las normales. Entonces, las propuestas de mejora o de innovación tendrían que resultar de los diagnósticos realizados en sinergia o de manera individual. De nuevo, este formato de hacer y formarse con y entre pares —entre investigadores universitarios y de normales— obedece a una política establecida como estrategia de formación desde el Estado; al respecto, la SEP (2018) enfatiza que

> para favorecer dinámicas de cooperación e innovación educativa en las escuelas normales es indispensable contar con "formadores de formadores" de un alto desempeño académico, capaces de combinar labores de enseñanza, la participación en Cuerpos Académicos y la investigación académica aplicada. Para ello, siguiendo el ejemplo de las mejores prácticas a nivel internacional, es preciso echar a andar esquemas de cooperación con IES, nacionales e internacionales, para que los formadores de docentes cuenten con opciones de formación continua en instituciones reconocidas de los ámbitos disciplinarios y en su didáctica, así como de desarrollo profesional —maestrías y doctorados— por ejemplo, en programas inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt (p. 56).

De ahí la importancia para conocer y presentar las producciones investigativas y las experiencias que tuvieron y tienen los investigadores de normales en este proceso formativo. Aunado a esto, se observa un hecho factual que resulta muy importante reconocer a favor del proceso formativo de los investigadores de normales: la publicación de lo realizado como investigación. En este sentido, se atribuye que las convocatorias que la SEP, vía DEGESUM, realizó para esta finalidad, tuvieron un alto nivel de importancia en los colectivos que dieron sentido y llevaron a cabo investigaciones educativas en acción conjunta. Finalmente se plantea que, durante la fase analítica de los materiales, se observó que en todas las investigaciones que conforman la categoría Reflexión sobre la formación docente, existen tres coincidencias y puntos de convergencia que abordan las producciones de investigación insertas en ésta, a saber: a) la identidad profesional y personal de los docentes en México está determinada por el Estado y las instituciones orientadas para el desarrollo de la formación docente; b) el uso de la periodización como un elemento

organizador del objeto histórico reconstruido, y c) la localización de las coyunturas por las cuales ha transitado el fenómeno de la profesionalización docente y los objetos históricos que aquí se presentan.

Reflexión sobre formación docente como centro de debate histórico-conceptual para la comprensión de sentido en normales y la UPN

Este apartado inicia presentando la contribución de Ducoing (2012), quien construyó un núcleo central que se consideró hace más de 10 años para desarrollar el capítulo del campo que aquí nos ocupa. Aunque la investigación fue publicada como libro en 2012, se retoma porque sigue fundamentando este campo de conocimiento respecto al proceso de profesionalización por el que han transitado los docentes e investigadores de normales y la UPN en el decenio estudiado.

Además, la premisa que plantea es que "el universo discursivo producido en torno a la educación no puede ser elucidado sino en su relación con la conformación del Estado educador y la naciente búsqueda de profesionalización de profesores" (Ducoing, 2012, p.16), lo cual sirvió de base para el desarrollo de la investigación. Para la autora, queda claro que la presencia de la pedagogía moderna y la configuración de la instrucción pública son dos elementos del discurso que usaron los intelectuales y protagonistas de la época, quienes pretendían conducir la educación hacia un México moderno.

> Los saberes y quehaceres que congregaron a un grupo seleccionado de educadores e intelectuales del régimen, afanados por incorporar las reflexiones educativas de vanguardia en la vida nacional, mediante la construcción de maneras de pensar y de actuar divergentes a lo concebido y desarrollado precedentemente (Ducoing, 2012, p. 16).

Lo moderno tenía que ver con la implementación de la pedagogía más actual, cuya intención principal fue impactar en las prácticas educativas que se desarrollaban en esa temporalidad; es decir, bajo un escenario de la rudimentaria configuración de la instrucción pública del país. Por eso, Ducoing (2012) afirma que

> en consonancia con las premisas del liberalismo y del tránsito hacia el México moderno, la edificación del sistema escolar de las últimas décadas del siglo XIX y de la primera del XX se advierte como un proceso histórico estrechamente vinculado con la incipiente consolidación del Estado-nación, que convierte a la escuela en un instrumento mediante el cual se pretende forjar una identidad nacional y que sirve de justificación a una política homogeneizadora desde el punto de vista ideológico, lingüístico y cultural. De esta forma, la educación viene a desempeñar una función preponderante en la afirmación misma del Estado-nación (p.11).

Lo anterior significa que la identidad profesional y personal está determinada por dos agentes: el Estado y las instituciones dedicadas a la formación docente.

La obra de Ducoing (2013b), que forma parte de una colección de obras publicadas por la Coordinación de Estudios del Posgrado de la UNAM para difundir los resultados de investigación de los integrantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la misma universidad, convoca al debate sobre los procesos de formación y desarrollo de la vida académica de los profesores normalistas y académicos de universidades, y la premisa que plantea tiene un sentido humano, pues afirma que "todos somos iguales como docentes, pero al mismo tiempo, somos singulares y diferentes, porque lo diferente a algo, implica a la vez identidad" (Ducoing, 2013b, p. 24).

Esta afirmación apunta hacia la reflexión personal por la necesidad de abatir la distancia que, desde hace más de un siglo, está ampliamente formalizada y casi generalizada entre los académicos universitarios y los profesores de normales de nuestro país, quienes, en su condición de docentes, viven y comparten procesos, saberes, experiencias, retos y problemas similares que, por otro lado y de manera contradictoria, definen el reconocimiento de la especificidad del tiempo y del espacio, del recorrido formativo y experiencial, así como de las prácticas generadas por cada uno de los actores de estos dos grupos en contextos institucionales particulares. Al respecto, la autora señala que el diálogo entre profesores normalistas y académicos universitarios no es una práctica institucional para conjuntar esfuerzos en algún proyecto educativo; sin embargo, y a pesar de tal distanciamiento, ambos mantienen elementos en común

que aportan a la comprensión de la formación y de la docencia. Por ello, Ducoing (2013b) alude que existen otras racionalidades que

> han venido configurando nuevas perspectivas, nuevos enfoques, cuya especificidad radica en el reconocimiento del profesor y los alumnos como actores de un proceso que se construye en la cotidianidad, un proceso histórico-social de creación, de elaboración, que reconoce el trabajo áulico como la acción que despliegan todos en la búsqueda del sentido, de los significados que cada uno concede a sus actos (p.14).

La autora señala que para comprender lo anterior es importante reconocer el planteamiento epistemológico de Ardoino (1993), en el que

> postula la comprensión de lo educativo desde una mirada plural con base en referentes distintos, a partir del reconocimiento de lo educativo como un proceso (que tiene vida y está en movimiento) y que reclama la atención de las ciencias antroposociales y humanas, con la intención de superar las posiciones unilaterales y reduccionistas, frecuentemente fundadas en esquemas monodisciplinares y, en ocasiones, en los modelos hipotético-deductivos, propios de las ciencias de la naturaleza (Ducoing, 2013, p. 14).

Así, Ducoing continúa disertando acerca del concepto de formación y el de docencia como punto medio entre los profesores normalistas y los académicos universitarios. Desde los planteamientos de Hannah Arendt, en su obra *La condición humana* (1993), Ducoing (2013b) diserta sobre la docencia y subraya:

> recuperando elementos sustantivos de los teóricos de la Grecia antigua y de varios filósofos del siglo xx, como Heidegger y Gadamer, ha formulado un pensamiento valioso para promover la reflexión. Su trabajo, lejos de ser prescriptivo, conduce a la elucidación, a la construcción de un pensamiento, que es el objetivo de su texto. De ella retomamos algunas categorías básicas para poder pensar la docencia, pensar lo que hacemos cotidianamente como una capacidad vinculada con la condición humana —en sus palabras— que corresponde a lo que denomina vida activa (p. 15).

En suma, el acto docente desde la perspectiva de la natalidad arendtiana se configura como una iniciativa que por la acción y la palabra representa un nacimiento, esto es, la aparición de un quien, nuestra entrada al mundo educativo, nuestra irrupción al espacio público que, ciertamente, es más viejo que nosotros y al que, a la vez, nosotros transformamos con nuestros discursos y acciones.

Ducoing (2013c) también cuestiona las consecuencias del sistema de formación de profesores en nuestro país:

> de los nada afortunados resultados obtenidos en educación básica a través de los exámenes nacionales e internacionales a los que ha sido sometido y en el marco del proceso de universitarización emprendido por muchos de los países occidentales para permitir sobre todo el vínculo con la investigación, la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo "nuevo" (p. 7).

Asimismo, enfatiza que el sistema normalista a cargo del Estado impide "un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados" (Ducoing, 2013c, p. 7); es decir, el sistema de normales no se aventura a lo nuevo, a lo inesperado ni a la innovación, sino todo lo contrario: se queda en el nivel del hacer, de lo instrumental.

Ducoing (2013c) convocó a expertos para que publicaran sus hallazgos durante las investigaciones a su cargo; las temáticas que se desarrollan en el libro muestran que tratan un solo objeto, el de la formación docente en la educación normal. De ahí que, de manera concatenada, las aportaciones que contiene la obra invitan tanto a leerse para conocer y reconocer los problemas como los aciertos que suceden en las normales. Así, los temas que se analizan son Los organismos internacionales y las políticas de formación docente, que aborda Mónica B. Moreno; Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión, por Ofelia Piedad Cruz; La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad, tema en el que Ileana Rojas plantea la crisis de los saberes y la emergencia de nuevos conocimientos y exigencias de desempeño profesional.

La aportación de Rojas (2013) es en particular significativa porque se centra en analizar los contenidos curriculares delimitados en la variedad

de proyectos formativos oficiales desde finales del siglo XIX hasta el plan de estudios 1997, y expone cómo al encasillar la preparación del profesorado sólo en el soporte y despliegue de saberes técnicos, se le despojó de su riqueza heurística e intelectual. Después de realizar un análisis profundo de los contenidos y relacionarlos con los contextos sociohistóricos, Rojas (2013) concluye que los planes para la formación de los docentes mantienen un vínculo con reformas internacionales. No obstante, se observa el desfase constante y desajustado entre lo que debería saber el egresado de una normal y lo que se trabaja en la educación básica; este desfase de saberes genera un juego de tensiones en el que el profesor parece perderse. Por ejemplo, al situar las competencias en el papel central de la formación de docentes de educación básica, se ignoraron las condiciones sociohistóricas del trabajo docente, el cual configura las culturas profesionales, las tradiciones de socialización como profesionales de la educación y la demarcación de una carrera docente que propicia el desarrollo de innovaciones; es decir, que la imposición de reformas administrativas de la gestión oficial en turno muestra una ausencia de conocimientos, de seguimiento y una nula valoración de los esfuerzos precedentes que existen sobre el desarrollo de la formación docente.

Otras aportaciones que integran la obra se encuentran en una sección que habla de la formación técnica a la formación profesional, en la que Ducoing (2013c), situada desde un marco sociohistórico, discurre hasta llegar al cambio que por decreto se dio en la educación normal.

Mar y Meza (2013) aportan datos estadísticos importantes que muestran el movimiento que ha tenido la matrícula de ingreso en las escuelas normales. Este tema pone de frente las políticas públicas manifiestas desde 1970 hasta 2009. La matrícula de ingreso para quienes quisieron estudiar la normal fue un tema novedoso por las implicaciones del proceso; es decir, ¿qué sucede con los egresados de media básica que por diversos motivos no ingresaron a la educación normal? ¿Cuántos de ellos regresan e intentan ingresar a la misma?

Barrón y Pontón (2013) centran su trabajo exclusivamente en La reforma de la escuela normal de 1997; en este caso, la reforma educativa es un elemento que está inserto en las políticas de normales que conforman un programa nacional que, además de la reforma curricular, trajo consigo cambios a nivel organizacional, de gestión y académico que a la fecha continúan vigentes. La razón de la permanencia obedece a que políticas

generales y específicas sucedidas en 1997 son propias y específicas de la educación superior; de ahí la importancia y el valor que se otorga al PTFAEN. Reyes (2013) aporta La práctica docente reflexiva en las escuelas normales, donde desmenuza lo que ha significado para ella y su objeto de investigación analizar este tema. La investigación de Fortoul (2013), Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales, profundiza acerca del objeto de la formación y la práctica docente en las escuelas normales; plantea que el basamento que alude a toda aportación es el PTFAEN. No obstante, en esta ocasión, presenta los retos con nombre y apellido de lo que implica el desarrollo de dicho programa y, en especial, las tareas que involucra lo que corresponde a la práctica docente en la educación inicial. Entre lo que pondera la autora estarían tres retos generales (éticos, metodológicos investigativos y personales) y los retos metodológicos-didácticos. A todos éstos, Fortoul (2013) otorga especificación en situaciones reales de trabajo. En el caso de retos generales, alude a tres de éstos: de vinculación entre la escuela normal y la escuela de práctica; de armonización de los tiempos institucionales y curriculares con los tiempos de los procesos de análisis y valoración, y de los procesos de seguimiento y la creación/consolidación de comunidades de aprendizaje entre los formadores, de los que señala:

> Actualmente, las escuelas normales viven constantes desafíos con los directivos, docentes y alumnos de las escuelas de prácticas, presentándose entre otras situaciones movilidad de las escuelas de prácticas, simulaciones, peticiones fuera de lugar, laxitud pedagógica, desinterés formativo y deslegitimaciones mutuas. Un aspecto central al respecto es el desconocimiento de las escuelas de educación básica en cuanto a su normatividad académica y administrativa, y a las formas de operación que tienen los maestros de las escuelas normales, dados su adscripción a otro subnivel y su alejamiento espacial y temporal, en algunos casos de varias decenas de años (Fortoul, 2013, p. 280).

La autora añade que entre el trabajo que se hace en las escuelas normales y las escuelas de práctica no existe un soporte legal o normativo ni federal, estatal o local que lo precise; además, cuando aborda el reto para armonizar los tiempos, se refiere a un asunto de índole académico; es decir, menciona que, para llevar a cabo los procesos de análisis, signi-

ficación y mejora de las prácticas docentes, hay que incluir la inmersión hacia los procesos cognitivos y afectivos diversos, motivo por el cual a veces no se profundiza en la acción de transformación personal y de la mejora profesional.

Otras aportaciones en la obra que coordina Ducoing (2013c) son La noción de identidad: un análisis crítico con base en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria, 1997, de Ana María de los Ángeles Ornelas; La reforma de la escuela normal 1997. Una mirada desde lo institucional, de Laura Rodríguez, así como El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso, de Aranzazú Esteva (2013). Este último artículo es singular porque plantea una mirada *in situ* del trabajo colegiado de un grupo de profesores de una escuela normal ubicada en Veracruz que desarrollan una asignatura del plan de estudios de 1997.

En resumen, el libro de Ducoing (2013c) tendrá que leerse para refrendar lo dicho o quizá para llevar a una reflexión más profunda de lo que acontece en la educación normal. De hecho, esta obra es citada con frecuencia en los materiales de investigación que conforman el estado del conocimiento del campo que se estudia.

Gil y Velasco (2020) reconstruyen el objeto educativo de la educación física y su investigación se posiciona desde el ámbito historiográfico; es decir, que estudian la formación en educación física como una profesión del Estado de México y una asignatura en una escuela primaria de Toluca. Su intención fue la de aportar conocimiento historiográfico que contribuya a la formación de la conciencia histórica e identidad profesional del educador físico que se encuentra en servicio. Contribuir al campo de la historiografía en Educación física en el Estado de México ayuda a la construcción de un punto de referencia local que permite construir una visión fundamentada de las trasformaciones que ha manifestado una asignatura con 123 años de presencia en los programas escolares de primaria, condición que generó la necesidad de una nueva profesión docente, conocida como profesor de Educación física.

Las escuelas normales rurales es donde Flores (2019) se sitúa para desarrollar su trabajo de investigación. No obstante, alude que en la historiografía del movimiento estudiantil mexicano destaca el papel que tuvieron los estudiantes universitarios, pero no el de los normalistas rurales. Por ello, para comprender el escenario de las escuelas normales,

profundiza en este tipo de trabajo que tiene como propósito exponer la situación sociohistórica de dichas instituciones durante la temporalidad en que se desarrolló el movimiento estudiantil mexicano de los años sesenta y que culminó en 1968, así como las consecuencias posteriores que de ahí emanaron. Al respecto, aclara que una consecuencia de la participación de los normalistas en el movimiento estudiantil fue la aplicación de la reforma a la educación rural de 1969 que eliminó 15 de las 29 escuelas normales rurales (ENR) establecidas en México, y las transformó en escuelas secundarias técnicas agropecuarias. El gobierno y la SEP de la época argumentaron la reorganización de la educación rural mediante la separación entre el ciclo secundario y el profesional —educación normal— para profesionalizar la carrera de maestro y la creación de un nuevo subsistema de educación media superior. Los dirigentes estudiantiles y alumnos normalistas rurales se opusieron a dicha reforma, pero a pesar de las protestas no pudieron detener su ejecución. Para la reconstrucción histórica de escuelas normales rurales en México, la autora se basa en los aportes de James Scott (2000), quien propuso interpretar la conducta política de los grupos subordinados mediante las estrategias de resistencia. La investigación está documentada con expedientes de la versión pública de la Secretaría de Gobernación. Las normales rurales distribuidas en la República Mexicana parecían dispersas; sin embargo, tuvieron un papel importante y sus actores principales fueron jóvenes capitalinos, aunque la intervención de aquéllos del resto de las entidades tuvo una intensidad diversa, fue fuerte en unos estados y débil en otros (Guevara, 1988, p. 47, tomado de Flores, 2019).

La autora retoma algunos argumentos de Civera (2008), en los cuales sostiene que los normalistas rurales, guiados por sus maestros, simpatizaron con el Partido Comunista Mexicano (PCM), apoyaron movimientos sociales —como el magisterial en los cincuenta y el estudiantil en los sesenta—, y todo eso culminó con el cierre de un número importante de ENR. Este momento representó la segunda crisis de estas escuelas, después de la de 1940, que expresó la paralización a partir de dos posturas: quienes intentaron independizarse del gobierno bajo el PCM y de una política izquierdista.

Lozano (2014) presenta un diálogo profundo con autores que estudian el concepto de formación. En principio dialoga con las aportaciones que Ducoing (2014) pronuncia al respecto. Revisa a autores como Ferry

(2014), Honoré (2014) y Fullat (2014) por los diversos planteamientos conceptuales que señalan, al considerar lo filosófico y pedagógico en torno a qué es la formación. Preguntas como ¿qué motiva a las personas para formarse? ¿Qué mueve a los individuos a cursar una carrera o un proceso de formación inicial, o a asistir a un curso, diplomado o cualquier experiencia de este género?, o bien, simplemente detenerse un momento a reflexionar acerca de lo que uno ha hecho o no ha hecho bien y cómo mejorarlo, son la base del diálogo.

Por ello, la *formación* como fenómeno y concepto se ha definido a través de la historia a partir de diferentes significados de acuerdo con el contexto del cual se hable, y adquiere formas y sentidos distintos en cada lugar. No hay univocidad en la formación, lo que siempre ha existido desde que se conceptualizó el término es una formación contextualizada. Hay que aclarar que se trata de una formación que siempre ha tomado en cuenta el imaginario, la ideología, el modelo propuesto desde las clases hegemónicas y éstas han definido lo que debe ser un humano y también lo que no.

Formación docente y atención educativa de alumnos trasnacionales en México es el objeto que Sánchez y Hamann (2014) desarrollan. La investigación se encuentra editada en los idiomas inglés y español porque responde al trabajo realizado en pares de dos instituciones que forman maestros, una mexicana y otra estadounidense, y aborda la migración escolar de retorno, fenómeno que ha sido estudiado por más de una década por Zúñiga y Sánchez (2011). El núcleo central del libro se encuentra en las percepciones de los maestros en tres vertientes: cómo se integran los alumnos trasnacionales a las escuelas mexicanas, cuáles son las aspiraciones de estudio y laborales, y cuáles son las implicaciones de la formación docente en la atención educativa. El acercamiento metodológico fue cualitativo y las entrevistas fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación. El espacio del trabajo de campo de la investigación fueron las escuelas rurales, pues se observó que los alumnos migrantes regresaron a México sin algunos integrantes de la familia; otros alumnos son binacionales y van y vienen respecto a la escuela que les corresponda.

Los hallazgos de la investigación de Sánchez revelan que 400 000 estudiantes de educación básica de primero de primaria hasta tercero de secundaria mostraron experiencia previa de la educación generada en Estados Unidos. Por otro lado, uno de los problemas en el análisis de las

entrevistas fue la socialización entre los niños migrantes y los no migrantes. Al respecto, los investigadores emiten una serie de recomendaciones de tipo educativo para que se trabaje con los niños migrantes y con los no migrantes en diversos estados del país. De ahí que esta situación requiere ser atendida desde la formación de los docentes.

Sánchez (2019) también publicó el libro *Experiencias latinoamericanas para pensar la educación rural*, cuyo propósito fue analizar el papel de las escuelas normales rurales en el contexto histórico y social de México. En este sentido, los proyectos educativos se conciben como el conjunto de ordenamientos jurídicos, así como planes y programas, que orientan a la educación pública en un momento histórico determinado (Yurén, 2008). Entre los principales hallazgos de la investigación, Sánchez (2019) destaca que las escuelas normales rurales forman parte de una política educativa en la que coinciden y se separan los proyectos educativos en un contexto determinado. Además, estas instituciones se encuentran ante el desafío de su transformación para contribuir en el desarrollo de una educación inclusiva y equitativa en el ámbito rural. En 1922, se creó la primera Escuela Normal Rural en Tacámbaro, Michoacán (Delgado, 2001), y su propuesta social estaba dirigida principalmente para hijos de campesinos, cuyo propósito se encaminaba a contribuir en el desarrollo rural. Los maestros egresados de las normales tenían la obligación de trabajar en comunidades campesinas e indígenas.

La investigación de Paz (2021) da cuenta de la escuela normal superior de México durante el siglo XX. El objetivo de la investigación es dar a conocer el origen de la escuela para docentes de biología en las secundarias de México. La biología aporta en los alumnos de educación básica el pensamiento racional, laico y científico acerca de la realidad, reflejo de la ideología socialista que forjó a la Escuela Normal Superior (ENS) durante el cardenismo. El texto tiene un enfoque histórico, basado en investigación documental con estudio, descripción y análisis de fuentes primarias específicas, que aborda la relación de la ENS con la Universidad Nacional de México en su Escuela Nacional de Altos Estudios, de la que fue separada en 1934 y que luego el presidente Pascual Ortiz Rubio la declaró formadora de docentes para posprimaria, con el grado de maestría, y la hizo requisito para obtener plazas y laborar en dicho nivel. Para aportar en el conocimiento de la formación de los biólogos de la ENS, Paz (2021) indagó acerca de la formación que recibieron los maestros de biología de

la escuela secundaria, con énfasis en las generaciones de la llamada "época de oro" (1942-1973) y el efecto que la política educativa, insensible a la cultura magisterial, produjo en el ámbito de la formación de docentes especializados en la enseñanza de la biología, al establecer un plan por áreas de conocimiento. El autor explica que esta acción provocó la involución de la educación superior para el magisterio, al arrancarla físicamente de su raíz, atentando contra su identidad construida y, finalmente, crear la UPN como alternativa a la que realmente era la universidad de los maestros, la Escuela Normal Superior. Paz (2021) contribuye en gran medida para que se comprenda el impacto social que tuvo no sólo la ENS, sino las existentes en el país, las cuales —por cierto— quedaron al margen cuando se decretó a la normal básica como educación superior y cuando mutilaron algunas de las especialidades importantes en la formación docente. Incluso para investigar a las normales superiores es necesario posicionarse en el lugar correspondiente, ya que a la fecha todas las normales superiores mexicanas están organizadas de manera distinta.

La investigación de García (2015) refiere a los egresados de las normales que pretenden habilitarse y formarse en posgrados profesionalizantes. La autora consideró llevar a cabo dicha investigación en el sureste de México porque los profesionales de la educación de la región se forman en una universidad estatal con más de 90 años de existencia. Al respecto, señala que la finalidad de la investigación fue contribuir a la comprensión del significado de la orientación profesionalizante en el ámbito educativo de un posgrado y la manera como éste se refleja en las prácticas de formación. Colateralmente, el enfoque fenomenológico del trabajo le permitió un acercamiento a los escenarios naturales de la maestría mencionada, tratando de aprehender los significados a partir de los protagonistas.

Las escuelas normales universitarias y el problema educativo en Michoacán que se tuvo en el periodo 1917-1930 es el objeto de estudio que Gutiérrez (2016) investiga en el posgrado. El autor centra su estudio en dicha temporalidad y en las escuelas normales porque éstas formaron parte del proyecto inicial de la universidad en Michoacán. Las escuelas normales se crearon en 1915 y, desde 1917, se integraron a la Universidad Michoacana, donde permanecieron hasta 1930. Su existencia enfrentó problemas derivados de la violencia e inestabilidad política del momento. Además de la crisis económica por la que atravesó el estado,

la universidad y las escuelas normales realizaron sus actividades en una sociedad que enfrentaba un grave rezago educativo heredado del siglo XIX. La premisa de que las escuelas normales y sus miembros asumieron la responsabilidad de formar a los profesores de educación básica que tratarían de cambiar la realidad social a partir de la alfabetización, interesó al autor para clarificar este periodo y así conocer cómo se configuraba la educación normal desde esta universidad situada en Morelia, Michoacán.

Navarrete (2015) también aborda la formación de profesores en las escuelas normales de México durante el siglo XX. La autora precisa que durante la época colonial no hubo intentos serios para formar profesores. La educación, que se dirigía mayoritariamente a los sectores acomodados, era atendida por clérigos, y cuando se despertó el anhelo por la instrucción entre los estratos sociales medios, aparecieron los maestros particulares no religiosos y el mundo novohispano se vio en la necesidad de reglamentar este servicio, por lo que en 1600, Zúñiga y Acevedo, conde de Monterrey, expidió la Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar. Este documento puede considerarse una de las primeras disposiciones sobre educación elemental en México; en éste se precisan los requisitos para ser docente en aquellos años. La autora señala que el objetivo de su texto es presentar una revisión histórica-documental acerca de las escuelas normales en México durante el siglo xx y, en paralelo, dar cuenta del desarrollo de la formación de profesores. Navarrete responde a la pregunta ¿cuáles han sido las condiciones de inscripción y circulación de la formación de profesores en las escuelas normales?

Díaz (2016) se centra en los procesos de formación y construcción que siguen los académicos a través de sus redes sociales e institucionales. La autora menciona que las prácticas que dan sentido a la formación de los académicos son portadoras de experiencias disímbolas porque utilizan métodos de trabajo propios que rinden frutos y permiten un control epistemológico de lo que generan. Asimismo, señala que "no son los académicos más inteligentes o con mayores grados obtenidos quienes producen mejor o mayor conocimiento, sino es su capacidad de relacionarse con los otros lo que decide el éxito de su vida académica" (Díaz, 2016, p. 6). A partir del concepto "campos magnéticos" (círculos de interés temático y apoyo entre los académicos), cada investigador crea para sí mismo y su trabajo, así como la voluntad académica y el mismo deseo de ser, lo que

produce conocimiento. La autora nos ofrece otra perspectiva para entender el fenómeno de la formación desde los procesos que tienen como objetivo principal la creación de conocimiento desde la antropología de la ciencia y la teoría de redes como sus principales apoyos teóricos. Díaz utiliza el estudio de caso como forma metodológica.

En esta subcategoría predominan investigaciones que señalan, cuestionan, enfatizan y contribuyen para repensar desde sus espacios geográficos el objeto de la formación docente. El análisis del campo de la formación desde una posición sociohistórica y sus aportes son sustanciales porque revela que la educación normal, presente por más de un siglo, ha tenido tanto momentos determinantes de influencia incuestionable como tiempos en que ha sido cuestionada desde diferentes posicionamientos, sobre todo por aquellos, los otros, que no gozan o desprecian el proceso sociohistórico que los atañe.

Reflexión, formación docente e investigación educativa: sinergias con universidades y centros de investigación en normales y la UPN

El libro coordinado por Cordero, García, y Falcón (2021) es de suma importancia por ser uno de los primeros estudios que se desarrolló entre una investigadora experta en el área de investigación Procesos de formación y dos investigadoras de normales. El trabajo muestra la gestoría para desarrollar el proyecto en el estado de Baja California; la organización del diseño de un diplomado; la elaboración del diagnóstico; el diseño de un instrumento para la recogida de las necesidades urgentes y emergentes relacionadas con el objeto de investigación; el acompañamiento de expertos; la construcción de un proyecto de investigación; el desarrollo de la investigación, y la evaluación de la experiencia investigativa. Esta obra contiene las experiencias escritas y documentadas de cada uno de los participantes en el proyecto colectivo y es el producto de un diplomado formativo que se impartió a los académicos normalistas sobre la evaluación de la formación del profesorado. Otra fase de este macroproyecto fue la evaluación del proceso investigativo, que incluyó al propio programa formativo. Finalmente fueron 15 investigadores de normales los que participaron en este propósito.

Hernández, López y Oviedo (2021) reunieron las voces de docentes e investigadores de normales que junto con investigadores de la UPN sede Baja California expresan la necesidad de adecuar de manera congruente los medios de los que disponen las instituciones y los actores en el hecho educativo, con el fin de continuar con la tarea educativa. Al igual que el trabajo de Cordero, García y Falcón (2021), este trabajo se centra en "la formación de una comunidad de investigación y el logro educativo desde las escuelas normales de Baja California" y da cuenta del proceso de investigación para realizar los diagnósticos, los proyectos de investigación y su evaluación. Los talleres de formación para los investigadores normalistas se diseñaron desde la UPN, desde donde emanaron los diagnósticos y los proyectos de investigación. Las temáticas de los estudios están vinculadas con los objetos de la comunidad de investigadores en normales: las trayectorias de los estudiantes de las licenciaturas en preescolar y primaria, los logros educativos y trayectorias profesionales, seguimiento de egresados, procesos de comunicación e interacción en el aula, experiencias de movilidad académica en una normal rural y habilitación del perfil docente del formador de formadores en la licenciatura en primaria y estudios de caso en primarias. Cabe señalar que en las publicaciones colectivas los basamentos, con los cuales los investigadores problematizan a las escuelas normales, se encuentran en las aportaciones de Ducoing (2013; 2017). En este proyecto, se identifican a 20 investigadores de normales de la región.

Cruz (2020) presenta una investigación acerca de la formación y las perspectivas de investigación educativa que se desarrollan en una escuela normal, para este fin se utilizaron tesis de licenciatura de la Escuela Normal Juan Enríquez. Este libro se realizó gracias a la labor colaborativa entre profesores, egresados y estudiantes de la escuela normal ubicada en Tlacotalpan, Veracruz. En su interés por compartir las experiencias e investigaciones que han contribuido a mejorar su práctica docente, los autores de los cinco capítulos que conforman esta obra hicieron un resumen de sus respectivas investigaciones, en las que tratan temas como la influencia de los estilos de aprendizaje en la práctica de los docentes. La autora señala que la contribución se llevó a cabo en respuesta a la convocatoria nacional de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), denominada Ediciones Normalismo Extraordinario.

Badillo (2020) coordinó una publicación que aborda la complejidad que existe en la formación inicial. La dificultad a la que se refiere se divide en cuatro elementos: el tipo de enseñanza que persiste en la escuela normal, la actualización de los formadores, la profesionalización en los formadores y la política actual en normales para llevar a cabo investigaciones interinstitucionales. El autor convocó a investigadores de normales para conducir todo el proceso investigativo. El libro contiene productos de investigación en los que se muestran los estudios tipo diagnóstico, los resultados, el proyecto de investigación, su desarrollo y resultados, tal como lo señala la SEP (2017). Los capítulos abordan objetos educativos sobre las tendencias en la formación inicial de los profesores, la formación inicial de docentes en las escuelas normales, las sinergias en los procesos pedagógicos en la formación, así como formar y formarse para el desarrollo profesional docente.

Chi (2016) aborda el objeto de la formación de las profesoras de nivel preescolar. La autora plantea reflexiones derivadas de un proceso de diagnóstico que se llevó a cabo para conocer la formación de la docente de preescolar en relación con la inclusión y atención a la diversidad. El diagnóstico consideró la revisión y análisis de los programas y planes de las licenciaturas de preescolar de dos instituciones formadoras de este nivel, la Escuela Normal de Educación Preescolar y la Universidad Pedagógica Nacional. Otra fuente que se tomó en cuenta fueron las opiniones de las docentes en servicio acerca de su preparación en el tema de la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Finalmente se realizó una entrevista a una autoridad académica que aportó elementos clave acerca del proceso de formación inicial del estudiante del nivel de preescolar desde el marco curricular de los programas de estudio.

Lozano y Guzmán (2020) convocaron a docentes e investigadores de las escuelas normales Superior de México, Valle del Mezquital, Zumpango y la de Valle de Bravo, quienes afrontaron este desafío con diferentes condiciones. Este tipo de intercambio es cada vez más común en diferentes escuelas normales del país, las cuales, a partir de 2008, fueron impulsadas por las autoridades educativas nacionales para crear y promover Cuerpos Académicos, los cuales tendrían que desarrollar el trabajo de investigación y difusión para que las escuelas fueran consideradas instituciones de educación superior.

La primera aportación del libro está dedicada a la formación de docentes que trabajan para la escuela secundaria en condiciones urbanas; la segunda incluye la formación de docentes para educación preescolar y primaria, ambos programas educativos también en su modalidad intercultural bilingüe para el medio rural e indígena. Al igual que otras experiencias antes descritas, esta obra presenta la investigación que resultó posterior a un taller que se diseñó para dialogar acerca de los problemas educativos que suceden en este nivel educativo.

Reflexión, formación docente y las propuestas de mejora en normales y la UPN

Tercero y Ramírez (2020) resaltan que hace 133 años comenzó el trabajo para formar maestros en la escuela normal veracruzana. El libro que coordinan contiene capítulos en los que los autores analizan los programas implementados en normales desde 1984. Asimismo, se aborda el Plan de Estudios 2018 y se identifican las incongruencias y los vacíos legales que existen en las reformas implementadas en normales en 2012 y 2018 . Aún más, se expone de manera minuciosa la educación especial en la formación de especialistas para la atención de alumnos con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en la que los autores advierten el grave error que cometería la SEP al desaparecer la licenciatura en Educación Especial.

Ávalos et al. (2020) reúnen contribuciones derivadas de avances y resultados de proyectos de investigación relacionados con áreas temáticas de educación, derecho y emprendurismo, producto del trabajo de docentes, profesores-investigadores y tesistas de la región del Papaloapan, Oaxaca y estados vecinos.

García et al. (2020) exponen de manera puntual la práctica docente. Mencionan que investigar sobre y en la práctica docente es una opotunidad para formarse profesionalmente. Los autores aceptan que investigar sobre y en la práctica docente sí es un desafío para el propio formador, pero también lo es formar a otros. Para responder a las condiciones y necesidades actuales, coloca a las instituciones de educación superior en dinámicas que exigen al profesor asumirse de manera distinta, comprometerse con la mejora de su práctica, transformarla y buscar cambios en

el campo educativo. En este sentido, el trabajo que presentan focaliza y estudia la práctica docente que realizan los alumnos del tercer grado de la licenciatura en Educación Secundaria de la especialidad en Español de la Escuela Normal Superior de Michoacán. La etnografía y la observación fueron centrales en esta experiencia investigativa.

Ponce, Rodríguez y García (2013) reportan el proceso de acompañamiento reflexivo de estudiantes de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), el cual consideró dos jornadas de observación y práctica en una escuela secundaria. La investigación parte del supuesto de que la observación sólo permite el acceso a la parte superficial de la práctica, pero que lo más relevante es la subjetividad, a la cual únicamente se puede acceder a través de otros dispositivos como la entrevista profunda y el uso de la narrativa, por lo tanto, la narrativa se usó como estrategia de indagación, reflexión y mejora de la práctica docente. Las narraciones de los estudiantes de la ENSJ fueron recuperadas para abrir un campo de investigación en torno a la actuación en la enseñanza de los profesores de secundaria. Los autores pretenden contribuir en la explicación de los procesos formativos que ocurren en los estudiantes de normales durante las jornadas de práctica y lo que ocurre en los docentes en servicio.

González, Escoto y Olivar (2013) dan cuenta de la construcción de la identidad de los futuros docentes, lo que se vincula con un aspecto íntimamente ligado a los procesos de aprendizaje, por lo que fundamentan su tesis central en Wenger (2001, p. 181). Los autores señalan que al estudiar la identidad se podrían comprender los procesos formativos de los estudiantes normalistas. En este sentido, la investigación reporta la manera en que los estudiantes definen su identidad por medio de la asociación libre y las redes semánticas naturales, lo que da como resultado categorías de conceptos significativos desde su propio punto de vista.

Juárez y Soto (2013) abordan los procesos de formación durante la asesoría, lo que sustentan en los planteamientos que Honoré menciona respecto a los niveles de reflexión que se viven durante el proceso formativo cuando se toma conciencia de lo que se hace y se dice de manera profunda.

Rocas (2020) recopila ensayos, propuestas didácticas y proyectos de investigación en el libro que coordina. La dinámica para el desarrollo de la investigación es la que propone la SEP (2017) respecto a la elaboración de diagnóstico y la elaboración de un proyecto de investigación. En esta

obra colectiva llama la atención la manera en que se problematiza la educación de telesecundaria porque, justamente, todo ello muestra problemas del pasado que aborda Ducoing (2020).

Meza y Jaramillo (2020) presentan una investigación sobre experiencias compartidas en la formación de docentes de biología y química. Se trata de una investigación que las autoras llevaron a cabo en el contexto de la Escuela Normal de Chalco, una de las 36 escuelas normales que integran el Estado de México que, en los últimos 17 años, se ha dedicado a formar docentes en el área de las ciencias naturales, específicamente en el área de biología y química. Los docentes de esta escuela normal se dieron a la tarea de investigar acerca del proceso de la adquisición y aplicación del conocimiento de los alumnos que integran dicha casa de estudios. En esta investigación, las investigadoras analizan cómo los docentes en formación del Plan 2018, a diferencia del Plan de Estudios 1999, inician desde el primer semestre con cursos de especialidad en química; además, durante el tratamiento de los contenidos se detectaron diferentes niveles de apropiación, lo cual se relacionó con un nivel de desempeño académico bajo. A partir de esa situación, para el segundo semestre de la licenciatura se planteó una propuesta de intervención empleando la plataforma de tecnología educativa EDMODO, con el fin de apoyar a los estudiantes en el manejo y apropiación de dos contenidos básicos: "a materia y sus propiedades, [y los] cambios de estado físico".

García et al. (2020) plantean una serie de estrategias que llevó a cabo el Cuerpo Académico en Consolidación Formación Docente, de la Escuela Normal Superior de Michoacán, con grupos de estudiantes que se atendieron durante el periodo 2018-2020. Los autores señalan que los futuros profesores siguen siendo formados con modelos educativos que preparan para ejercer la profesión bajo una orientación que privilegia la racionalidad instrumental, la cual no va más allá de reproducir un programa y una práctica mecánica sin sentido. En varios casos, los procesos de formación carecen de estrategias metodológicas que desarrollen la innovación, la reflexión y la creatividad. También afirman que hay un confort que se refleja en la apatía y resistencia para fortalecer la corresponsabilidad docente-estudiante, así como la falta de motivación para introducir mejoras en la práctica docente. En los estudiantes, se ha identificado poco interés por aprender, escasa disciplina hacia el estudio, limitado trabajo en el aula y fuera de ésta, ausentismo, falta de perma-

nencia en las actividades escolares, deficiencias al concretar procesos de aprendizaje con los grupos de práctica en la escuela secundaria, poca importancia en cuanto a lo que se aprende como factor en sí mismo de la formación profesional docente, lo que a su vez implica reconocer cómo se analizan las situaciones educativas con las que se enfrentan y si los resultados que cada sujeto logra tienen sentido personal para su formación y el equipo de sujetos con quienes comparte la docencia. Ante este contexto, los contenidos que se abordan en este libro pretenden recuperar una característica esencial del ser humano: la curiosidad, en virtud de que el proceso de aprender se da por la curiosidad, implica comprender e interiorizar lo que se aprende y cómo se aprende, porque dicha interiorización es una parte fundamental del propio conocimiento.

García y Tapia (2019) realizaron un trabajo con normalistas que se inician en actividades relacionadas con la práctica docente. Señalan que las prácticas en la escuela primaria son un elemento fundamental en la formación de los estudiantes normalistas. Además, subrayan que independientemente del plan de estudios con el que se formen, en todos se incluye la práctica en escuelas de educación básica. Los normalistas acuden a las escuelas primarias en una progresión inversa al tiempo que acuden a la escuela normal; es decir, los primeros semestres pasan más tiempo en la normal y los últimos más tiempo en la primaria. La formación en la práctica es fundamental para el desarrollo de las habilidades de la docencia como lo es la planificación de la enseñanza. Las autoras definen la planeación como un proceso por medio del cual el docente se apropia del currículum; esta planificación, en normalistas que se inician en actividades de práctica en las escuelas primarias, se ve mediada por las características —muchas veces tipo formato— que se solicitan. Las autoras presentan la sistematización de las dificultades registradas al implementar una intervención educativa para el diseño de secuencias didácticas, mirando más allá del llenado de los formatos. Las dificultades que identifican los normalistas al diseñar las secuencias didácticas tienen que ver con la apropiación del currículum, hacer una planeación en una secuencia narrativa, lo que en lugar del llenado de formatos los lleva a revisar los enfoques para la enseñanza y la forma como está estructurado el currículum.

Por su parte, Argüello (2020) convoca y recopila reflexiones e investigaciones que se realizaron en el seno de la escuela normal número 4.

La razón de incluir este libro se debe a que se consideró la alternativa del diálogo para proponer las temáticas que fueron analizadas por docentes e investigadores de la escuela normal, pues los trabajos que la coordinadora reúne recobran la mirada retrospectiva y prospectiva en la formación de profesionales de la educación. Asimismo, la obra muestra la manera en que se ha respondido a varios desafíos; se analizan diferentes prácticas educativas que dan respuesta a necesidades sociales del siglo XXI y, en especial, se proponen alternativas innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, la literacidad, el uso del método científico, las inteligencias múltiples y filosofía para niños. Lo anterior en la voz de los formadores de formadores de docentes. Este análisis y la implementación de siete planes de estudio se convirtió en el detonador para comprender el sentido de la formación docente y la disposición de una cultura de la enseñanza centrada en la resiliencia. Llama la atención en esta obra la aportación de Mandujano, Argüello y Alcázar (2020) respecto a la exclusión educativa que existe para los egresados de normales y universidades que presentan el examen de ingreso al servicio profesional docente. Los autores señalan que uno de los fines de la educación es la construcción de escenarios inclusivos; sin embargo, en algunos casos esta intención se encuentra muy lejos del contexto global al que se considera y añaden que parece imposible considerar a los grupos étnicos, personas con discapacidad, grupos vulnerables, religiosos o los denominados por el INEE "no idóneos" y "prelados". Los autores enfatizan que el INEE, a través del Servicio Profesional Docente, determinó esta clasificación para los sustentantes que por diferentes razones quedaron al margen o excluidos del sistema educativo, a pesar de ser idóneos o competentes para desempeñarse en educación básica. No obstante, los autores cuestionan por qué dicha exclusión se opera en los egresados de normales y universitarios que obtienen puntajes sobresalientes.

Téllez (2018) se aventura a proponer una formación que rompe con los paradigmas de la educación tradicional: lee, comprende lo que lees y hasta ahí. Estas acciones limitan de manera importante un acto que puede ser subversivo para muchos y romper su realidad, ya que la lectura abona a que te reconozcas y te liberes de grilletes invisibles que muy pocas veces nos invitan a reconocer y destruir. Para este autor, la hermenéutica se convertirá en un agente que fungirá como instrumento para cuestionar la enseñanza, la cual necesita una ruptura con el paradigma

reinante en esta época, a fin de que el estudiante se dé cuenta que forma parte de una colectividad, que su persona no es un producto terminado ni estandarizado —como el "prejuicio neoliberal" se empeña en hacerle creer— y logre una conciencia multicultural a partir de su propia realidad. Los tiempos que vivimos requieren de una actualización en los conceptos y su adecuación en las prácticas docentes que tienen lugar en las escuelas mexicanas.

En conexión con lo anterior, Hernández, Ramos y Serrano (2019) reflexionan acerca de este tema y, a partir de los planteamientos de Honoré (1980), configuran la actualización de los conceptos. Al respecto, Honoré dice que la formación es romper con la continuidad, y eso es justamente lo que estos académicos de la UPN mencionaron al hacer énfasis en que actualmente se debe prescindir de docentes con la concepción tradicional de lo profesional: ahora, pueden y deben hacer la diferencia en el Sistema Educativo Nacional y, bajo esa premisa, la UPN se está preocupando en la formación de mentores, no de profesores en el sentido estricto de la palabra.

Rafael (2016) aborda el proceso de configuración de los saberes docentes en los formadores de profesores para la escuela secundaria. Para el desarrollo de su investigación, realiza un ejercicio a fin de reconocer que hay una reflexión sobre la manera en que los asesores de la Escuela Normal Superior de México llevan a cabo su papel como formadores. Preguntas como ¿cuáles son sus referentes para preparar a los futuros maestros? y ¿cuáles son los principales problemas que enfrenta en ese proceso y cómo los resuelve? son sólo algunos de los cuestionamientos que dan cuerpo a este documento. Los conceptos teóricos que fundamentan a la investigación son los que aporta Ferry y Honoré. La etnografía es la metodología que la autora utiliza para configurar los saberes docentes. Con respecto a esto, la autora señala que la angustia se presenta cuando no tienen las herramientas adecuadas para realizar sus tareas cotidianas. Sin embargo, resolver el problema e indagar acerca de una situación en particular los motiva para llevar a cabo el trabajo en el aula. Además, el trabajo cotidiano de los docentes les ayuda a que se reconozcan como sujetos históricos y culturales que no actúan en solitario, por lo que la confrontación y la experiencia derivada de ello produce la diferencia. Entre los resultados obtenidos, la autora destaca el hecho de que los sig-

nificados que los docentes se apropian provienen de la *interexperiencia*, otro término utilizado por Honoré.

Sánchez (2021) recoge las experiencias que docentes de educación básica refieren sobre sus procesos formativos, lo que ayuda a comprender cómo el enfoque biográfico-narrativo sirve para que los investigadores se den cuenta de la manera en que la percepción personal impacta en los procesos de formación que se desarrollan desde la influencia propia. Es aquí donde apreciamos que el estudiantado de la UPN está buscando, y encontrando, la *forma* en que *forman* los profesionales de la educación en México.

Reflexión sobre la práctica docente

Durante el periodo 2012-2021 se detectó que la reflexión acerca de la práctica docente ha sido uno de los objetos educativos que se privilegió para desarrollar la investigación educativa. En dos subcateogorías se organizaron las investigaciones analizadas: políticas educativas en normales y la UPN: reformas, planes, programas y sindicatos y evaluación de los procesos de formación.

Políticas educativas en la normal y la UPN: reformas, planes, programas y sindicatos

La retrospectiva histórica es una constante desde la que se analiza la trayectoria institucional de las escuelas normales y la UPN. Una de las investigaciones del decenio revisado es sobre *Educación física: asignatura y profesionalización normalista (1897-1988)*. El libro da cuenta de las transformaciones acaecidas durante 123 años en los programas de educación física en la escuela primaria (Gil y Velasco, 2020), periodo en el que la profesionalización docente disciplinar resultó de una formación especializada para el campo.

Trujillo (2014) atiende "diferentes momentos, espacios y actores que han participado en la formación de las y los maestros de Chihuahua" (p. 7) y, además, se indaga respecto a la historia de la formación de los maestros y la historia regional a lo largo del siglo XX.

Navarrete y Loyola (2019) coordinan un libro que aborda la formación de sujetos, reformas, políticas y movimientos sociales. Se analiza la formación y se discute la formación de los sujetos mediante un recorrido crítico por el uso y significado de conceptos manifiestos en la investigación educativa. En un segundo apartado, se evalúan los cambios de los distintos niveles educativos a partir de políticas de Estado desde el porfiriato hasta el gobierno de Enrique Peña Nieto. Finalmente se revisan dos temáticas: las reformas educativas a la luz de movimientos sociales y un análisis de los discursos de política educativa en México. Al respecto, Terán (2014) revisa la Reforma Integral de la Educación Media Superior que se llevó a cabo entre 2009 y 2012 en dos universidades públicas de México. El autor menciona que dicha acción es una de las principales motivaciones para reformar los sistemas educativos con el afán de impulsar esquemas empresariales en los modelos educativos, que tienen que ver con aspectos como competitividad, productividad y calidad. La formación, entonces, tiende a convertirse en un acompañante continuo de las personas que siguen entregadas a la dinámica de la educación; citando a Carlos Fuentes, menciona que la meta de la enseñanza moderna es una educación vitalicia, ya que se transforma en una necesidad para el individuo. Si bien la investigación se centra en la manera como la reforma integral es apropiada en universidades públicas de los estados de Puebla y Sinaloa, el autor concluye que la intención de estas posibilidades de formación puede tener futuro, aun cuando por cuestiones de contexto faltaría mucho para que los resultados sean palpables en las aulas, especialmente en lo que respecta a su aplicabilidad en la sociedad.

Campiña y López (2018) analizan los esfuerzos de reforma y transformación de políticas educativas. Así, en el artículo titulado Porfirio Muñoz Ledo y la Universidad Pedagógica Nacional. Buscando un origen no mitificado de la Universidad, resaltan la figura de quien fue el primer secretario de Educación Pública (relacionado con la creación de la UPN). Se analiza la ruta política que detonó en la creación de la institución y la controversia causada por la participación del SNTE, siendo la UPN una arena de disputa de espacios de acción e influencia (Campiña y López, 2018).

Los grupos sindicales al servicio de la educación fueron en el decenio revisado un tema destacable, especialmente en 2020 surgieron múltiples trabajos de investigación, de autorreflexión y de elaboración de propues-

tas, las cuales son analizadas en este espacio. Campechano (2014) elabora el modelo educativo del SNTE con la intención de aportar a la profesionalización de los docentes. Para ello, los conceptos de educación y modelo son analizados de manera escrupulosa para luego vincularlos entre sí. El investigador señala que la educación es el medio privilegiado que contribuye a lograr un mayor sentido de pertenencia, inclusión y cohesión social. Por lo mismo, agrega que el modelo es viable si la educación es capaz de desarrollar procesos de formación que involucren de manera corresponsable a la comunidad escolar y a la extraescolar, conformando verdaderas comunidades de aprendizaje que desarrollen climas propicios para una educación de mayor calidad y con equidad.

Guzmán et al. (2018) analizan la percepción de los egresados de la licenciatura en Educación Preescolar respecto a los planes de estudio de 1984 y 1999. A partir de entrevistas, esta investigación evidencia la necesidad de que las reformas educativas incorporen la opinión y experiencia de los docentes, porque se considera que, además del deficiente papel del docente-investigador, los planes de estudio no atienden las necesidades prácticas de los egresados de las escuelas normales. En el mismo campo, Ramírez (2015) analiza el reto que enfrentan los docentes ante el mandato oficial de que se incorpore a la educación regular a estudiantes con necesidades educativas diversas y señala que los docentes del nivel básico se distinguen por acotar sus prácticas a los programas; es decir, "generalmente siguen las indicaciones previstas en el programa; consideran a la inclusión e integración educativas como una posibilidad en su acción docente" (p. 230). El estudio de caso también evidencia que más allá de postulados teóricos para la inclusión, se atiende el desarrollo de estrategias pedagógicas.

Las escuelas normales, como espacios de formación superior, fueron abordadas de manera privilegiada en el decenio estudiado, durante la cual se registró una importante cantidad de investigaciones que hablan al respecto.

Continuando con las preocupaciones del decenio anterior, Cordero y Luna (2014) analizan el impacto del Servicio Profesional Docente en el sistema nacional de formación; se considera que el ingreso, promoción y reconocimiento del trabajo fueron constituidos de manera separada, por lo que se propuso configurarlos en coherencia y de manera integral; para lograrlo, se consideró necesario "definir sus propósitos, elementos,

relaciones, instrumentos, dimensiones de análisis y consecuencias e impactos" (p. 82), con el fin de establecer una lógica articuladora que dejara de ser parte de políticas educativas inconexas.

Medrano y Ramos (2019) realizan una investigación que versa sobre la formación inicial docente a partir de un análisis cuantitativo que presenta estadísticas que facilitan conocer la dimensión del sistema de educación normal, la UPN y otras instituciones de educación superior en México. En una segunda parte, se analiza la información respecto a la diversidad de servicios educativos de pregrado y posgrado ofertados por las normales y la UPN; además, se revisan los perfiles de docentes y alumnos. Entre los hallazgos destaca que a corto plazo el reemplazo por jubilaciones y fallecimientos será menor al de egresados de las normales, lo que requerirá de un reajuste, pues el sistema tendrá más egresados de las normales sin ocupación. No obstante, las estadísticas que presenta la obra son datos duros que podrían contextualizarse según los contextos geográficos en los que están situadas las escuelas normales. Las funciones de investigación y extensión se han dejado de lado, por lo que las normales y la UPN deberán trabajar con las universidades estatales para mejorar su desempeño. La carrera docente se enfrenta a un estancamiento y el trabajo se inclina por dejar de ser seguro, lo que conlleva a reflexionar acerca de la estructura de las políticas educativas, campos laborales y objetivos de formación.

La perspectiva de los directivos en la formación docente es analizada por Rivera et al. (2019). El estudio se centra en el impacto del foro de consulta de directivos de escuelas normales en el Modelo Educativo de 2017. Los autores consideran que algunas de las ideas del foro no fueron discurridas por las autoridades educativas, en particular la propuesta de que las normales deberían participar en procesos de formación continua y que los resultados del concurso de ingreso al servicio profesional docente deberían "retroalimentar a profesores y alumnos en cuanto a las áreas de oportunidad que pudieran presentar, con el fin de buscar estrategias para fortalecer a los profesionales de la educación que así lo requieran" (p. 17). Lo anterior es clave para el fortalecimiento de las escuelas normales.

Desde el Benemérito Instituto Normal del Estado, Limón y Reyes (2020) coordinaron una obra compuesta por reflexiones de sus egresados en relación con su experiencia de movilidad en España, Canadá y

escuelas normales de México. Este documento es una ventana narrativa de experiencias relacionadas con el impacto de la movilidad en la vida de los futuros docentes que busca exponer cómo los intercambios académicos impactan en su formación y habilidades socioemocionales.

En el periodo 2012-2021 se realizaron investigaciones sobre las normales y las políticas educativas a la luz de la educación intercultural. Una de éstas aborda a los formadores de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, de Chiapas. En dicha investigación, Pinto (2013) plantea "hacer escuela" a partir del análisis etnográfico-histórico en el que se analizan las características de la institución y las prácticas docentes que se desarrollaron durante la segunda mitad del siglo xx. El abordaje inicia considerando los elementos sociohistóricos que dieron ruta a la escuela normal. Posteriormente, con el uso de fuentes primarias, se reconstruyó el modelo de escuela y los cambios que hubo en ésta cuando atendieron las políticas educativas modernizadoras, lo que, según las entrevistas realizadas a informantes clave, llevó a que se perdiera la esencia de la formación normalista rural.

Evaluación de los procesos de formación

Villapando (2016) señala que la formación frente a la evaluación del Servicio Profesional Docente adquirió relevancia en el contexto de la reforma educativa. Según este estudio, la evaluación ha generado resistencia en defensa de la seguridad laboral, garantías y conquistas sindicales; sin embargo, también evidenció que "la formación inicial no es garantía de que se dominen los contenidos educativos, el enfoque pedagógico vigente, ni mucho menos que se desarrollen las habilidades didácticas que requiere el docente para un desempeño eficaz en el aula" (p. 164). Por lo anterior, se considera que los criterios de la evaluación sólo son útiles si se toman en cuenta las condiciones de los maestros y permiten mejorar la calidad de la enseñanza.

Por su parte, De la Torre, Delgadillo y Navarro (2014) desarrollan una investigación en sinergia con otras instituciones de educación superior, en la que analizan las implicaciones entre la formación en la Escuela Normal para Educadoras y cómo las futuras educadoras atienden problemáticas que resultan de su práctica docente. Para ello, observó a

"las futuras docentes al enfrentarse con las situaciones problemáticas de la práctica donde utilizan la reflexión para innovarla y mejorarla, este modo de formar permite avanzar en su capacidad de reflexión" (p. 13). La reflexión, que resulta de la toma de decisiones, construye el conocimiento práctico empleado a futuro o, en otro sentido, se le denomina racionalidad práctica. La evaluación en el decenio revisado tuvo un papel fundamental en el ámbito educativo que sometió a los profesores a diseños evaluativos que les demandaba poseer saberes relacionados con los procesos de investigación. En especial, la tendencia de la evaluación fue llegar al punto de reflexionar de manera exprés acerca de la mejora que podrían hacer los profesores en los procesos educativos.

Moreno (2021) alude al tema de la evaluación, pero lo relaciona con el concepto de retroalimentación. El autor detalla el concepto de manera puntual y realiza una cronología de la forma en cómo se ha concebido el vocablo retroalimentación. De entrada, la identifica como un concepto que resulta de investigaciones realizadas décadas atrás y en contextos estadounidenses; posteriormente, presenta una disertación sobre cómo se comprende en la universidad y, al final, observa y recupera las estrategias de retroalimentación que se desarrollan en las aulas universitarias. El investigador afirma que la retroalimentación es una herramienta que se debe hacer entre pares, tanto formadores como educandos, por lo tanto, la propuesta de esta obra es dotar de herramientas prácticas a los docentes de cualquier nivel educativo para evaluar y fomentar la participación de todos los sujetos involucrados en el aula.

Villaseñor (2015) desarrolla un trabajo en las telesecundarias de San Luis Potosí, cuyo objeto de conocimiento fue esclarecer y diseñar las trayectorias profesionales de sus docentes. Para ello, el estudio de caso fue la metodología que usó la autora para desarrollar la investigación, quien buscó explicaciones de tipo cualitativo para conocer qué tipo de experiencias motivaron que aceptaran dedicarse a la labor docente y, en particular, convertirse en maestros de telesecundaria. Un apunte interesante que señala la autora alude a que las carreras profesionales de los maestros de telesecundaria no proceden de las escuelas normales, sino que son egresados de universidades, principalmente de las carreras de ingeniería. Los resultados advierten que un punto a favor de los profesores que llegan a trabajar como docentes a la telesecundaria es porque quieren apoyar a los alumnos. Sin embargo, no lo logran por la ausencia de saberes

acerca de la educación, aunque luego sí se inmiscuyen en los sindicatos y después se alejan de la actividad docente. Por otra parte, el desarrollo de la tecnología y telecomunicaciones ha favorecido la expansión de las escuelas secundarias en México, por lo que el número de escuelas en los últimos años tuvo un incremento importante. La autora concluye que las trayectorias de los docentes que trabajan en telesecundaria presentan muchos momentos de solidaridad hacia los habitantes de la comunidad donde se desempeña, pero la SEP y el sindicato son las instituciones que dan rumbo a sus trayectorias magisteriales.

Praxis docente

En el decenio revisado, los estudios de caso siguen siendo el punto de partida para realizar investigaciones centradas en la formación.

Caamaño (2014) se involucra en los procesos de intervención de la práctica educativa de una manera muy importante en su papel de docente e investigadora en una escuela normal y menciona que Freire (2004, p. 40) establece que "pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer, es como se puede mejorar la de mañana". Además, la autora quiso vivenciar lo que Freire señala en todas las obras que ha producido, pero sobre todo pretendía mejorar la práctica docente. Así, advierte que un docente profesional requiere transformar constantemente su quehacer educativo y sostiene que para lograrlo se requiere que nuestro espacio docente se convierta en objeto de estudio y que ese proceso de formación personal, reflexión profesional y de transformación de la mejora como tal es lo que se vivencia durante el proceso formativo.

Balance

Las 60 producciones que aquí se analizaron muestran elementos importantes que permiten visualizar la profesionalización como proceso formativo, en el que se identifican etapas o niveles según las experiencias y reflexiones que se vivencien de inicio, desarrollo o consolidación. De ahí que las investigaciones analizadas muestran dicho proceso. En algunos

trabajos, se vislumbra que el campo de la formación en la educación rural es desatendido, en especial para los niños migrantes y las poblaciones indígenas, problema que se observa también en la telesecundaria. Otros buscan explicaciones en las que se argumenta por qué las normales se encuentran estáticas y no innovadoras, a diferencia del proceso formativo de otras profesiones. Algunos trabajos más cuestionan dónde quedó la riqueza heurística e intelectual de los profesores, los cuales fueron despojados de todo ello a cambio de los saberes técnicos novedosos. Varios aluden y apuestan al desarrollo de la práctica reflexiva en normales y la UPN, pero sólo Caamaño (2014) cuestionó e hizo suya la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. En ciertos trabajos, se señalan de manera enfática las estadísticas y las voces que quedaron del INEE respecto al tema generacional y los futuros jubilados. Otros recogen las voces, las experiencias de profesores de educación básica acerca de sus procesos formativos a través del uso del enfoque de la narración la cual, por cierto, funge como auxiliar para que los investigadores se den cuenta de cómo la percepción personal influye en la manera en que los procesos de formación se desarrollan desde la influencia propia.

Una situación que se observa en la mayoría de los autores de los 24 libros analizados es que la producción de los investigadores de normales y universitarios legitima la política de la SEP en cuanto al desarrollo de trabajos conjuntos a manera de sinergia. Y justo éste es el punto que se identifica como una aportación de la dinámica que la SEP propuso para tal fin; es decir, que la política establecida desde la DGESUM en relación con el apoyo para el desarrollo de la investigación en las escuelas normales sí produjo movimientos importantes en su seno, pero también generó en una gran cantidad de escuelas normales un largo silencio, así como una ausencia de participación en todo este proceso. No obstante, vale la pena decir que dicho fenómeno, establecido en el seno de la SEP (2017), no se había impulsado en las normales mexicanas desde que se decretó la educación normal como educación superior. Sin embargo, esta situación se tiene que reflexionar para que se respeten las acciones educativas, de formación y de lo sociohistórico para tal fin. Hacer investigación no es una moda, es un proyecto de vida profesional e intelectual. La elaboración de los estudios tipo diagnósticos muestra que el uso de los datos cuantitativos y de la estadística descriptiva e inferencial requiere ser conocida y usada en lugar de rechazada. Los datos cuantitativos ayudan a

identificar necesidades urgentes y emergentes que se deben investigar a corto plazo.

Con el fin de hacer un balance respecto a cómo se presenta la formación y la vinculación que tiene con lo sociohistórico, se considera plantear una pregunta que los estudiantes de posgrado señalan cuando elaboran un estado del conocimiento: ¿en qué parte del estado del conocimiento se encuentra la formación y lo sociohistórico?

Lo sociohistórico implica entender que la sociedad está en un constante cambio, el cual sólo puede ser explicado como un proceso histórico, cuyas causas y consecuencias están eslabonadas y vinculadas de manera compleja con otros fenómenos, sujetos y espacialidades. Con esta visión, se puede comprender que los cambios que suceden en las normales y la UPN se deben analizar desde esta perspectiva, como ya se había dicho al inicio del capítulo. No se trata de instituciones aisladas, autónomas y endogámicas formadoras de docentes, sino que son espacios en interacción social constante y, por ende, sus estudiantes, académicos y directivos se encuentran en permanente interrelación con el resto de la sociedad.

Lo sociohistórico permite que el estudio de una institución —normal, UPN— se atienda como un espacio de sociabilidad, donde por la constante interacción, los sujetos adquieren una identidad en relación con el resto del sistema-mundo. Con base en esta perspectiva, comprenderemos que los sujetos insertos en la normal o la UPN (investigadores, directivos, miembros de sindicatos y estudiantes de pregrado y posgrado), desde su lugar social, realicen una lectura sobre las temáticas, problemas, propuestas, intereses y motivaciones que se consideran sustanciales para el desarrollo intelectual de quienes forman parte de sus comunidades educativas. Ésta será la manera en que se supere la idea determinista de que las instituciones educativas, como las normales y la UPN, son espacios similares por su constitución académica, reglamentaria e institucional, que sólo varían por su ubicación geográfica. En la realidad, cada escuela lleva consigo un contexto y un devenir histórico particular, por lo que los sujetos que en éstas interactúan podrán tener algunos rasgos, intereses o expectativas comunes, pero no por ello tienen problemáticas o circunstancias iguales. De ahí que la política que determina la SEP para las normales y el desarrollo de la investigación educativa en dichas escuelas tenga una configuración similar, pero los objetos de investigación

de los que trata cada autor, cada grupo de autores, son diferentes y han requerido ser problematizados desde lo local y lo regional.

Al igual que en el decenio anterior, se identificaron investigaciones que consideran las estructuras como base de su explicación teórica; así, la institución es la encargada de conformar la identidad de los sujetos que en ella interactúan, formando parte de una serie de estructuras controladas por el gobierno, sindicatos y grupos de interés. Así, la estructura social es el marco en el que se configura la identidad personal y profesional de los sujetos; los comportamientos individuales se explican a la luz de la estructura en que están insertos. Por lo anterior, se enfatiza en la posibilidad de explicar la estructura sobre los sujetos como un sistema que posee propiedades que, al ser explicadas, pueden dar luz acerca de las acciones individuales.

Otro tipo de enfoque explicativo es aquel que comprende la formación como producto de interrelaciones que se dan entre sujetos, que se adaptan a los cambios sociales, reconfigurándolos y formando su propio sentido. Es así como lo histórico es considerado más un antecedente que una explicación de un fenómeno, por lo que se priorizan las interrelaciones inmediatas del sistema al que pertenece el individuo.

Lo histórico y lo social sólo están separados intelectualmente, ya que sus sujetos de estudio, acontecimientos, procesos y dimensiones espaciales son vinculantes. Así, este capítulo atendió a las investigaciones que desde las normales y la UPN han buscado explicar su presente a partir de una mirada al pasado, sin importar si lo consideran parte de una explicación de mediana o larga duración o como un antecedente que sustenta el escenario de su narrativa. En resumen, lo sociohistórico es resultado de una reflexión híbrida entre el cuestionamiento y explicación del pasado con la comprensión del presente desde sus individuos, colectividades, estructuras y fuerzas en disputa.

Por último, se señala que las realidades reconstruidas en diversas investigaciones realizadas en colectivo muestran contextos educativos poco explorados porque evidencian objetos y circunstancias que sólo quienes habitan esos lugares pueden comprender. De ahí que en las investigaciones realizadas en el decenio estudiado, se observa la construcción de los marcos teóricos, en los que resaltan principalmente la postura de los interaccionistas simbólicos. Por ello, Berger y Luckmann, Schütz, Garfinkel y Goffman son referentes teóricos que ayudaron a los

investigadores a explicar y comprender lo sucedido en la acción social. Pero también se encuentran otros teóricos y filólogos que siguen vigentes en los discursos de las investigaciones educativas: Dewey, Bourdieu, Gadamer, Foucalt, Ricœur, Pérez Gómez, Wittrock, Honoré, Aebli, Fullat, Freire, Zabalza, Vaillant, Hargreaves, Vygotsky y Castoriadis, entre otros. Ésta es la tendencia teórica que se refleja en las producciones de investigación. Respecto a los autores mexicanos, se identifican de una manera constante, sobre todo en los apartados de antecedentes, marcos contextuales y en el del planteamiento del problema, con las aportaciones de Ducoing, Arnaut, Sandoval, Hirch, Beuchot y Navarrete. Todos ellos problematizan la educación y aportan con sus investigaciones aspectos importantes, como lo sociohistórico pero relacionado con la formación.

En cuanto a la postura metodológica en el desarrollo de la investigación, se identifica el uso de los enfoques de la etnografía, estudios de caso, historias de vida, narrativa e investigación-acción, principalmente. Las técnicas de entrevista y el análisis del discurso también predominan en los trabajos de investigación. La perspectiva interpretativa está presente en las investigaciones.

En las producciones revisadas, es notable la presencia de los Cuerpos Académicos y redes de colaboración que se circunscriben casi de manera exclusiva a profesores de normales que tienen nombramiento de tiempo completo, mientras que los docentes de asignatura o profesores que tienen horas parciales no pueden participar en esta figura académica, a menos que sean invitados por sus integrantes. Sin embargo, los docentes invitados no son respaldados de manera institucional ni incentivados para que se involucren en la investigación; esta situación, que también se refleja en las universidades públicas, deja al campo limitado en las experiencias y voces que se pueden manifestar desde el seno de las instituciones formadoras de docentes.

Respecto a los medios para comunicar las ideas, fue muy importante la publicación de investigaciones en forma de libro. Sin embargo, en el proceso de búsqueda de información se encontraron importantes revistas surgidas desde las escuelas normales, las cuales ofrecen espacios de difusión y divulgación; no obstante, se debe resaltar que estas publicaciones periódicas enfatizan el propósito de compartir procesos de formación y hallazgos de investigaciones producto de docentes normalistas. Entre las que podemos destacar se encuentran: *Enseñanza Más Aprendi-*

zaje, de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior Profesor Moisés Sáenz Garza, revista arbitrada con registro ISSN, pero no indexada, que está enfocada a producciones didácticas específicas en relación con alguna disciplina, ya que por lo general no presenta metodología ni resultados, sino que se enfoca en la descripción de las experiencias y en la configuración del marco teórico.

También está el caso de *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, la cual se creó en 2019 y sigue vigente con números editados de forma semestral; cuenta con ISSN y es uno de los ejemplos mejor logrados de una revista que difunde proyectos y resultados de investigación en y sobre escuelas normales. La misma publicación declara en su página web que *Práctica Docente* surgió de la vida académica que identifica a las escuelas normales públicas y al Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México a partir de las líneas de generación y aplicación del conocimiento de sus Cuerpos Académicos y grupos de investigación.

La revista *Perfiles Normalistas*, editada por el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, no cuenta con ISSN, pero ofrece un espacio muy interesante para difundir proyectos de investigación. Sus autores son profesores normalistas y se evidencia un manejo correcto del aparato teórico, incluso ellos mismos declaran que publican artículos de investigación, ensayos y artículos de discusión acerca de problemas educativos, documentos institucionales comentados, ejercicios de sistematización de experiencias educativas innovadoras o relevantes para efectos comparativos, comentarios y reseñas de libros. Los artículos de investigación y ensayos de discusión se someten a arbitraje; los demás tipos de colaboración que se reciben son revisados por su consejo editorial.

La *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa* de periodicidad trimestral, publicó hasta 2019 artículos originales, comunicaciones breves, revisiones sistemáticas, ensayos teóricos y cartas al editor referidas a cualquier ámbito de las ciencias de la educación. Fue editada desde la Escuela Normal Superior del Estado de Jalisco; sin embargo, en esta revista sólo apareció un artículo de México, el resto lo escribieron docentes de países latinoamericanos.

También se identificaron revistas que tratan temas de normales en el campo de la divulgación y que, en ocasiones, incluyen algún informe de

investigación, aunque no es su enfoque principal. Entre éstas, se ubicó la *Revista Educinade*, del Centro de Investigación para la Administración Educativa, de San Luis Potosí, y *Educarnos*, de Jalisco, en la que colaboran diversos actores del sistema educativo y sindical, no estrictamente normalistas.

Referencias

Del tratamiento teórico

Ducoing, P. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. UNAM.

Ducoing, P. (2013). Introducción. En P. Ducoing (coord.), *Procesos de formación, 2002-2011* (vol. 1) (pp. 34-35). COMIE.

Ducoing, P. (2012). *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*. IISUE-UNAM.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Nárcea.

Juárez, J. A. y Hernández, M. A. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.), *Procesos de formación, 2002-2011* (vol. 1) (pp. 205-259). COMIE.

Santos, J. (2006). *Historia social/sociología histórica*. Siglo XXI Editores.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Modelo Educativo. Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. SEP.

De los documentos analizados

Argüello, M. L. (coord.) (2020). Una *escuela de pie: Normal Núm. 4 Nezahualcóyotl*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Ávalos, A., Ramírez, S., Macías, J. y Montes, L. (2017). Los saberes profesionales de los formadores de las escuelas normales: un acercamien-

to a su naturaleza epistemológica. En B. López, J. Damián, F. Garza, J. A. Rosales y R. García (coords.), *Educando en la transversalidad para un conocimiento multidisciplinario*. Universidad de Papaloapan.

Badillo, I. (2020). *Complejidad en la formación de docentes*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Barrón, C. y Pontón, C. (2013). La reforma de la escuela normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 191-222). IISUE-UNAM.

Caamaño, B. C. (2014). *La asesoría docente en la formación de educadoras; una recuperación de la práctica*. Red de Investigadores Normalistas.

Campechano, J. (2014). *El modelo educativo del SNTE. Formar y profesionalizar para el siglo XXI*. Editorial del Magisterio Benito Juárez del SNTE.

Campiña, M y López, R. (2018). Porfirio Muñoz Ledo y la Universidad Pedagógica Nacional. Buscando un origen no mitificado de la Universidad. *educa@UPN.mx Revista Universitaria, Hecho en casa*, (24).

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.

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.

Cordero, G., García, J. y Rivera, K. P. (coords.) (2021). *Evaluación de la formación continua de docentes. Investigaciones desde la escuela normal en Baja California*. Juan Pablos Editor.

Cruz, M. (coord.) (2020). *Perspectivas sobre investigación educativa desde la formación inicial del docente*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Díaz, R. A. (2016). *¿Cómo producen conocimiento los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco?* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

De la Torre, A., Delgadillo, V., y Navarro, J. (2014). *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. Secretaría de Educación de Jalisco.

Ducoing, P. (coord.) (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)*. IISUE-UNAM.

Ducoing, P. (2013a). Introducción. En P. Ducoing (coord.), *Procesos de formación, 2002-2011* (vol. 1) (pp. 34-35). COMIE.

Ducoing, P. (coord.) (2013b). *Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas*. UNAM; Ediciones Díaz de Santos.

Ducoing, P. (coord.) (2013c). *La escuela normal. Una mirada desde el otro.* IISUE-UNAM.

Ducoing, P. (2012). *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*. IISUE-UNAM.

Esteva, A. (2013). El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 355-385). IISUE-UNAM.

Flores, Y. (2019). Escuelas normales rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 40*(87), 205-226. https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1428

Fortoul, B. (2013). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 269-329). IISUE-UNAM.

García, A. P. (2015). La maestría: una opción de formación docente para educación media superior en México. *Praxis Educativa, 19*(2), 19-26.

García, A. y Tapía, A. (2019). *El diseño de secuencias didácticas en la apropiación del currículum como alternativa a los formatos de planeación en normalistas que se inician en actividades de práctica* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

García, D., Gómez, A., Arroyo, S. y Cruz, M. (2020). *El aula curiosa: estrategias para el desarrollo de competencias didácticas de la formación*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Gil, A. y Velasco, J. (2020). *Educación física: asignatura y profesión normalista (1897-1988)*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

González, A., Escoto, F. y Olivar, R. (2013). *La construcción de la identidad normalista de los alumnos de cuarto semestre (Generación 2011-2015). El caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco* [Ponencia]. Primer Congreso de Formación y Educación Básica. Condiciones y desafíos.

Gutiérrez, M. Á. (2016). Las escuelas normales universitarias y el problema educativo en Michoacán, 1917-1930. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18*(26), 137-156.

Guzmán, H. A., Moreno, Y. M., Rodríguez, A. A. y Sánchez, J. (2018). Cambios y permanencias en las competencias didácticas de licenciadas en Educación Preescolar. En A. Domínguez (ed.), *Contextos educativos, ciudadanía, equidad y formación docente* (pp. 244-256). REDIIEN.

Hernández, N., Ramos, J. y Serrano, J. (2019). *Procesos de acompañamiento en el prácticum: la formación de mentores* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Hernández, D., López, J. G. y Oviedo, E. (coords.) (2021). *Voces y apuntes desde los formadores profesionales de la educación.* Abismos Casa Editorial.

Juárez, J. A. y Hernández, M. A. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.), *Procesos de formación, 2002-2011* (vol. 1) (pp. 205-259). COMIE.

Juárez, J. A. y Soto, S. (2013). *La formación de docentes: dos experiencias compartidas investigación-docencia en y con la Historia* [Ponencia]. Primer Congreso de Formación y Educación Básica. Condiciones y desafíos.

Limón, B. M. y Reyes, M. (coords.) (2020). *Experiencias de movilidad académica del bine y su impacto en la formación docente*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Lozano, I. (2014) Debates y tensiones en torno a la formación docente: notas para una sociología de la formación. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(1), 1-20.

Lozano, I. y Guzmán, M. G. (coords.) (2020). *Las escuelas normales y sus docentes: Significados y prácticas educativas.* Newton Edición y Tecnología Educativas.

Mandujano, M., Argüello, M. y Alcázar, J. (2020). Una historia de exclusión en el escenario de la inclusión educativa. En M. L. Argüello (coord.), *Una escuela de pie: Normal Núm. 4 Nezahualcóyotl*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Mar, P. y Meza, J (2013). Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 157-189). IISUE-UNAM.

Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México.* INEE.

Meza, A. y Jaramillo, E. (2020). *Experiencias compartidas en la formación docentes: Biología y Química.* Ediciones Normalismo Extraordinario.

Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para enseñanza y la evaluación formativa.* UAM-Cuajimalpa.

Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17*(25), 17-34.

Navarrete, Z. y Loyola, J. I. (coords.) (2016). *Formación de sujetos: Reformas, políticas y movimientos sociales.* Plaza y Valdés Editores.

Paz, V. (2021). *La biología en la escuela normal superior de México (siglo XX).* UPN.

Pinto, I. A. (2013). *Los formadores en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas: la configuración de un hacer escuela* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ponce, V., Rodríguez, M. y García, B. (2013). *Modos, condiciones y narraciones de enseñanza en secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara* [Ponencia]. Primer Congreso de Formación y Educación Básica. Condiciones y desafíos.

Rafael, Z. (2016). *El proceso de configuración de saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez, M. (2015). *La identidad de los docentes de educación preescolar en torno a las reformas sobre inclusión educativa* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Reyes, M. E. (2013). La práctica docente reflexiva en las escuelas normales. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 223-267). IISUE-UNAM.

Rivera, K. P., Carrillo, N. L., Cordero, D. G., y Vázquez, M. A. (2019). Formación inicial docente en el modelo educativo mexicano: perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos sobre Educación, 10*(19), 1-21. DOI: 10.32870/dse.v0i19.497

Rocas, B. (coord.) (2020). *La práctica escolar normalista: Un abanico de experiencias*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes en el nivel básico. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 79-116). IISUE-UNAM.

Sánchez, J. (2019). Escuelas normales rurales en México. En San Martín C. D., *Experiencias latinoamericanas para repensar la educación rural*. Universidad Católica de Temuco.

Sánchez, J., y Hamann, E. T. (2014). Alumnos trasnacionales en México y Estados Unidos. Docentes y los desafíos de la globalización. *Revista Docencia Universitaria, 15*(1). https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5072

Sánchez, M. L. (coord.) (2021). *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo*. UPN.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategias en el marco del Modelo Educativo. Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y Transformación*. SEP.

Téllez, E. M. (2018). *La educación mediante la hermenéutica literaria: una propuesta para nivel de secundaria* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Terán, R. (2014). *La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2009-2012) en el bachillerato de dos universidades públicas de México* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Tercero, A. y Ramírez, I. (coords.) (2020). *Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Trujillo, J. A. (2014). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua.* REDIECH; Doble Hélice.

Villalpando, M. E. (2016). Formación *versus* evaluación en el servicio profesional docente. *Revista Educ@rnos, 6*(22-23), 149-166.

Villaseñor, M. G. (2015). *Las trayectorias profesionales de los docentes de la telesecundaria de San Luis Potosí: un estudio de caso* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

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 acerca de 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 respecto a las problemáticas factibles de ser investigadas. A partir de una lectura cuidadosa de los 19 capítulos, a continuación se plantea una visión propia y sintética respecto a lo que la investigación realizada estos 10 años en el país acerca de la formación nos permite entrever, a la par de vislumbrar caminos futuros en torno a temáticas, metodologías de investigación, formas de gestión de los equipos de académicos que paulatinamente nos permitan conceptualizar, 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 dan cuenta 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 ins-

tituciones en que se desenvuelven, así como de los contextos socioculturales del país. Así, algunas problemáticas de estudio se van consolidando, a la par de otras que se van incorporando, que dan cuenta de prácticas institucionales y de aula las cuales 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 del decenio anterior se mantienen en el presente, a la vez que se integran 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 de 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, con el fin de tener 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 o el desarrollo de intervenciones orientadas a su atención. Asimismo, 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, elaborados 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 relacionados 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 para los procesos no escolarizados, la formación "en y para la vida", la formación en la tercera edad, la educación inicial o el aprendizaje permanente que tiene lugar en otros espacios. En el caso del nivel superior, se centra 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 imperantes en la producción nacional del conocimiento como a los sesgos en la selección de trabajos a ser considerados por los equipos.

Por otra parte, también es remarcable el interés por llevar a cabo estudios situados en espacios muy 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 subsistemas, de niveles y modalidades educativas, así como de políticas educativas. En esta área temática, los estudios nacionales citados, más allá de la estadística del país, son desarrollados por dicha dependencia.

La mirada situada en la mayoría de las investigaciones analizadas nos acerca a dinámicas procesuales que presentan diversas y cambiantes facetas, tendientes a mostrar la manera en que las instituciones y los sujetos

se ven afectados por acontecimientos como la pandemia de COVID-19 o por movimientos socioeconómicos mundiales (globalización, crisis del empleo, nuevas necesidades sociales y migración, entre otros). Así también por modificaciones en la política educativa, cambios curriculares, el énfasis en discursos pedagógicos y didácticos centrados en la persona y el aprendizaje, y la presión para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación. 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 éstos desde una mirada educativa. El único modo 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 las 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.

Asimismo, 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. En la educación superior las universidades y las escuelas normales son las instituciones más estudiadas, a la vez que hay poca presencia de estudios acerca de la UPN, universidades tecnológicas y universidades interculturales; al mismo tiempo se observa un incremento sustancial de investigaciones en torno a las escuelas normales. La política pública al respecto va mostrando resultados en cuanto a la generación de conocimiento. Si bien prevalecen los estudios en contextos urbanos, también hay una presencia de lo rural y escasamente de la educación indígena en este campo de conocimiento.

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 aún se observa en los estudios acerca de padres de familia y su formación, así como de otros agentes educativos como los asesores

técnico pedagógicos, jefes de sector, supervisores escolares o 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 respecto a los diferentes objetos de estudio. Los estados del conocimiento incluyen un elemento central y en ocasiones único de contextualización del objeto de estudio: las macropolíticas educativas (en especial, UNESCO, OCDE, BM y FMI) y las del Estado, tanto en los programas sectoriales de Peña Nieto y López Obrador como en los planes y programas de estudio y documentos para una cuestión particular (organización de un tipo de actividad en particular y guías para el docente, entre otros). Se considera que todos estos documentos dan cuenta de la forma de concebir a la institución educativa, la docencia, el currículum y las finalidades de los sistemas educativos, así como de las funciones de los distintos agentes educativos.

Además, lo curricular se considera un marco normativo susceptible de ser operacionalizado en categorías, variables e indicadores que sirven 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 a través del uso 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 discusiones. Queda poco tratada 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 muy amplio.

Metodologías de investigación en los estudios analizados

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 del conocimiento se enfocara en lo epistemológico-metodológico como uno de los elementos centrales en la presentación de la producción del decenio estudiado. 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 esto 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 dan cuenta de 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, centran los intereses temáticos de los investigadores del decenio analizado.

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 ya se había presentado en estados del conocimiento anteiores (Fortoul, 2013), pero ahora se incrementa. Se nota también un fuerte interés por los estudios interpretativos, en los cuales 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 e informes institucionales, entre otros) están ampliamente presentes también.

Para el caso de las intervenciones reportadas, en muchos casos sigue la tendencia de que los estudios fueron realizados por los propios participantes, en el 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 éstas. En algunos casos, la investigación fue un mecanismo formativo para los propios participantes —además de la mejora buscada—.

Metodología para la elaboración de los capítulos

Si bien hay especificidades en la manera de acometer la elaboración del estado del conocimiento por cada uno de los equipos para cada campo, los 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 acerca de la manera de proceder para la búsqueda de documentos y su registro.
b) Búsqueda de material sobre los procesos de formación en general o el campo en particular en repositorios institucionales, bases de datos y páginas web. Esta búsqueda se realizó por medios electrónicos debido a la pandemia de COVID-19. Los autores de este estado del conocimiento reconocen que, si bien se hizo una búsqueda meticulosa, la información recabada no da cuenta de 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 contener un resultado parcial o final de una investigación acerca del objeto de estudio en particular, por lo que no se consideraron reportes de experiencias, reflexiones, descripciones institucionales, propuestas ni reseñas críticas; en los segundos, hay un marco teórico que guía el trabajo, datos recogidos con 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 por una parte a la posibilidad de acceder al documento completo y, por otra, se descartaron las publicaciones que reiteran o repitieran en otro formato el mismo contenido.

Los porcentajes de descarte de material son variables según cada uno de los campos, llegando a ser altos (mayores a 40%) en algunos de éstos.

d) Sistematización de la información presente en el material incluido en una base de datos, que contenía tanto datos bibliográficos como información sobre su contenido, la metodología de investigación empleada y las conclusiones. En algunas ocasiones, se sumaban datos acerca de los autores.

e) 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 coordinadores de esta área para compartir las categorías prefijadas.

En varios de los estados del conocimiento, se reconoce que 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 metodológicos.

e) Escritura del documento.

Todo este desarrollo estuvo sostenido por un trabajo colaborativo en cada uno de los equipos participantes y una guía del coordinador.

Dinámicas a ser fortalecidas para avanzar en la consolidación del área

El área Procesos de formación tuvo 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. Siete dinámicas se pueden mencionar 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, por ejemplo, reflexión, experiencia, prácticas (profesional, escolar…), praxis, socialización e individuación como conceptos secundarios. En los trabajos revisados, se observa en ocasiones un uso indistinto de las nociones citadas.
b) La investigación acerca de 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) En 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 de las personas —por edad, etapas de desarrollo, niveles educativos y carreras profesionales, entre otros—. 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 y 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, a fin de que se impulsen 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 *online*, el rezago educativo de cara a los procesos formativos de las personas, que aborden 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. 2) (pp. 523-529). ANUIES; COMIE.