

La formación docente en los entornos de reconocimiento de la identidad

Teacher training in identity recognition environments¹

Ivonne Balderas Gutiérrez²

Resumen

Es común que la formación docente se considere como aspecto importante para elevar la calidad educativa y atender los problemas educativos. Desde esa perspectiva la responsabilidad recae en los docentes, sin considerar la multiplicidad de aspectos que intervienen en la educación. Para atender lo anterior, el Estado establece la formación docente en las diferentes reformas educativas, con base en la política educativa. Por su parte, los maestros realizan una serie de actividades tendientes a conformar su ser docente, entre ellas la formación. En este trabajo se empleó el recurso analítico de los entornos de reconocimiento de la identidad, los cuales refieren el nivel de proximidad o lejanía de diversas acciones realizadas por los docentes, transitando del entorno micro, cercano al docente en donde actúa y decide, al intermedio en que acata las disposiciones institucionales y al entorno macro de carácter normativo. El objetivo de este artículo es exponer la manera en que la formación docente ocurre en dichos entornos, para ello se conceptualizan los tipos de formación, se explica cada entorno de reconocimiento de la identidad y se muestra la formación en los diferentes niveles. Se concluye que la formación a impulsarse por el Estado y las instituciones educativas es la que ocurre en el entorno micro de acuerdo con las necesidades concretas de los docentes, y la formación en temas emergentes en correspondencia con los cambios sociales y el avance científico y tecnológico de los últimos años.

Palabras clave: formación; formación docente; docencia; papel del docente; identidad.

Abstract

It is common for teacher training to be considered as an important aspect for raising the quality of education and addressing educational problems. From this perspective, the responsibility falls on teachers, without considering the multiplicity of aspects involved in education. To address the above, the State establishes teacher training in the different educational reforms, based on educational policy. For their part, teachers carry out a series of activities aimed at shaping their being teachers, including training. In this paper we used the analytical resource of identity recognition environments, which refer to the level of proximity or remoteness of various actions performed by teachers, moving from the micro environment, close to the teacher where he/she acts and decides, to the intermediate environment where he/she complies with institutional provisions and to the macro environment of a normative nature. The purpose of this article is to show how teacher training occurs in these environments. It is concluded that the training to be promoted by the State and educational institutions is that which occurs in the micro environment in accordance with the concrete needs of teachers, and training in emerging issues in correspondence with social changes and scientific and technological progress in recent years.

Keywords: Formation; Teacher Training; Teaching Profession; Teacher Role; Identity

Fecha de recepción: 05/12/2023
Fecha de evaluación: 13/12/2023
Fecha de evaluación: 18/12/2023
Fecha de aceptación: 14/03/2024

Introducción

Ante el predominio de términos y referencias propias del ámbito económico tales como mercado, incremento en la productividad, la flexibilidad laboral (Cuevas & Moreno, 2022; Maya, 2010; De la Garza, 2003), o el privilegio del individualismo ante las acciones colectivas o sociales, ha conllevado que en educación se refieran “términos propios del mundo empresarial como: estándares de desempeño, eficacia, rendimiento, calidad, competencias que no reflejan la complejidad del trabajo docente” (Romero, 2022, p. 11), y “la competitividad” (Maya, 2010, p. 54). Por lo que las políticas educativas y las reformas han llevado “a la estandarización y la certificación del desempeño docente” (Maya, 2010, p. 60), destacando la relación con dos conceptos fundamentales como sostiene la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2019): la eficacia y la calidad. La eficacia se refiere a “la obtención del máximo y del mejor producto posible con el coste mínimo” (Fernández, 2001, p. 50), mientras que la calidad de la enseñanza involucra “adaptar e implementar procesos de profesionalización docente” (Rivera et al., 2022, p. 101).

Debido a los resultados de las evaluaciones en la educación (Cuevas & Moreno, 2022; Maya, 2016), los organismos internacionales (Romero, 2022; Southwell & Boulan, 2022) emiten recomendaciones y lineamientos que los Estados retoman para establecer reformas educativas las cuales concretiza a través de la dependencia encargada de la educación, quien emite normas y lineamientos para su cumplimiento en los diferentes niveles educativos. En este sentido, generalmente una propuesta de solución para mejorar los resultados educativos y elevar la calidad educativa, es la formación.

En este artículo se plantea que la formación docente ocurre de diversas maneras de acuerdo con el entorno de reconocimiento de la identidad en que se ubique, en consecuencia, se divide en dos temas con diferentes subtemas. En el primero se plantea la formación docente, abordándose el concepto de formación, los tipos de formación: inicial, inductiva y continua, la evaluación y formación. En el segundo se exponen los entornos de reconocimiento de la identidad, el macro, el intermedio y el micro, planteándose en cada uno de ellos la manera en que ocurre la formación docente. Se finaliza con reflexiones finales y se presentan las referencias.

Formación

El origen del término formación significa forma o imagen, refiere a dar forma, al agregarse el sufijo *ción*, implica acción, de esta manera, la Real Academia Española conceptualiza a la formación como la acción y efecto de dar forma o formarse. Así, en este artículo la formación se entiende como la actividad educativa intencionada dirigida a sujetos en un contexto y tiempo determinado para la adquisición de saberes y/o habilidades, así como el desarrollo de actitudes, competencias y destrezas,

o se potencien aptitudes, ya que se pretende que los sujetos sean competitivos en un área específica teórica o práctica, o en ambas.

Formación docente

A partir del concepto anterior, la formación docente es la participación en eventos intencionados para adquirir los saberes y habilidades requeridas para el ejercicio y práctica docente, los cuales se logran a través de la formación inicial, mediante el estudio de la profesión docente en escuelas normales, como se les denomina en México o en escuelas de formación de maestros o del profesorado como son referidas en otros países, o por la realización de estudios de pedagogía (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2017; Canese et al., 2022) o ciencias de la educación en Instituciones de Educación Superior (IES). Así mismo, esos conocimientos o destrezas también se adquieren a través de la formación continua, la cual se proporciona durante el ejercicio laboral tanto para los profesionistas en educación como para los profesionistas provenientes de otras áreas del conocimiento, pero que imparten clases, es decir, profesionistas docentes, entendidos como aquellos profesores con estudios de nivel superior en diferentes áreas del conocimiento, que no estudiaron en escuela normal, o en IES relacionadas con la educación o la pedagogía, pero se dedican a la docencia.

En el caso de la formación docente impartida en las IES, Satumbo y Samuel (2022) señalan que los programas de formación deben basarse en la innovación, para que sean de utilidad a los maestros, mientras que CPEIP (2017) considera que la formación para que muestre resultados debe estar: “centrada en las necesidades de la comunidad educativa y el desarrollo profesional, las oportunidades para el diálogo entre pares y el proceso de construcción conjunta de sentidos pedagógicos compartidos, el trabajo en colaboración y la reflexión investigativa” (p. 22). Tal planteamiento coincide con el de Sánchez et al. (2019), quienes añaden la propuesta de la existencia de un espacio físico destinado para la formación, en donde se propicie la reflexión a través de la socialización de los maestros para el análisis de la práctica en el aula, enriqueciendo así el ejercicio docente, aunado a la consideración de los requerimientos de cada espacio educativo.

La formación docente es importante y necesaria debido a que el grueso de los maestros carece de la preparación necesaria para enseñar y lograr que los estudiantes aprendan (Vaillant, 2007). Ante tal planteamiento y, como se señaló, la formación docente debe ser diversa para atender los requerimientos de preparación de los diferentes grupos de docentes, incluso, en cada institución educativa, no puede realizarse un solo tipo de formación.

Formación inicial

La formación inicial es el estudio a nivel superior de la profesión docente. El responsable de impartirla principalmente es el Estado. Según Vaillant (2007) esta formación se caracteriza por un escaso reconocimiento social de la profesión, así como por el predominio de formas tradicionales de enseñanza, sin empleo de recursos pedagógicos adecuados para atender grupos con estudiantes en desventaja social, conjunción de grupos de diversos grados y culturas, además de las limitaciones de la propia educación recibida en los niveles previos por esos estudiantes.

De ahí que la formación inicial docente ocupe un lugar preponderante en las reformas educativas (Vaillant, 2007), sin embargo, no se profundiza en la formación profesional de los futuros docentes (Cuevas & Moreno, 2022), ni se atienden los aspectos descritos. Ya Marcelo y Vaillant (2015) advertían que “la organización burocratizada” de la formación inicial, requiere la reducción del tiempo de formación inicial en las escuelas formadoras de maestros para incorporar a los profesores egresados en un periodo menor a las escuelas para dedicarse a la docencia. CPEIP (2017) sostiene que, desde un enfoque sistémico, la formación inicial es parte de la trayectoria docente por lo que su formación no finaliza con el ejercicio en el aula, sino que debe existir continuidad formativa para contribuir en el progreso de tal trayectoria.

Cuevas y Moreno (2022) sostienen que, en el caso de México, la formación inicial en las escuelas normales sigue el enfoque por competencias. En correspondencia, Morales y López (2014), destacan que la formación por competencias está relacionada con la investigación y la reflexión lo que fortalece la identidad docente, y que, por ejemplo, en el caso de la educación infantil se requiere además de la formación en competencias, una sólida formación emocional e imaginativa. Así, cada nivel educativo y su especificidad requiere el fortalecimiento de determinados saberes, habilidades y competencias.

Las prácticas profesionales ocupan un papel fundamental en la formación inicial (Cuevas & Moreno, 2022), ya que se ponen en práctica los aprendizajes de la escuela confrontándolos con una experiencia real en una institución educativa concreta. Vaillant (2007) las denomina también “pre-entrenamiento” o “experiencias de enseñanza previas” (p.2), empero, en este nivel para esta autora, los profesores carecen de saberes, para considerarse “candidatos” o “profesores en prácticas” (p.14). Por otro lado, tanto Cuevas y Moreno (2022) como Maya (2010), refieren que la formación para la investigación en las prácticas profesionales debiera concretarse en el diseño de programas socioeducativos e intervenciones educativas realizadas por los estudiantes durante su periodo de práctica, aunado a que en algunas escuelas son consideradas como una forma de titulación. Para Maya (2010) durante la formación inicial el futuro docente debe reflexionar sobre la práctica para contar con “un desarrollo profesional más amplio” (p. 57).

Tanto el currículum como el plan de estudios (Cuevas & Moreno, 2022; Morales & López, 2014), integran las características de los futuros docentes, lo que distingue a cada institución formadora de maestros. Como sostiene Navarrete (2008), instituciones diferentes en tiempos diferentes, formarán diferentes docentes. Las reformas educativas a su vez inciden en los cambios en los currículos (Southwell & Boulan, 2022) y planes de estudios, necesitando tiempo para consolidarse.

Los futuros docentes, toman ejemplos de sus maestros al momento de impartir clases, lo que incide en la conformación de su identidad docente (Ávila & Cortés, 2011; Martínez & González, 2009; Ojeda, 2008). Asimismo, Vaillant (2007) y Morales y López (2014), plantean que durante este periodo es posible mejorar la autopercepción de los docentes e incidir en las ideas y creencias sobre la profesión docente con repercusiones en la conformación del ser docente, debiendo fortalecer e impulsar la autonomía para el futuro ejercicio de la profesión. Esto se relaciona con lo señalado por Cuevas y Moreno (2022), que en la formación inicial convergen cinco dimensiones que refuerzan el estatus de la profesión docente: la profesional, la política educativa, la institucional y las tradiciones formativas, el currículo y los sujetos. Además, para estos autores, el fortalecimiento de la formación inicial docente proviene, como se ha señalado, de las recomendaciones establecidas por los organismos internacionales.

Es importante destacar que, en lo que respecta a los profesionistas docentes, al no contar con la formación inicial, carecen de los aspectos descritos, por lo que, la formación continua se convierte en un importante recurso para allegarse de los conocimientos y habilidades relacionados con la educación y la pedagogía.

Formación inductiva o formación para la inducción inicial

La incorporación a un trabajo de cualquier índole requiere de inducción, en el caso de la docencia también. En este artículo la formación inductiva se ubica entre la formación inicial y la formación continua. Tanto los docentes cuya formación inicial es o está vinculado con la educación, como los profesionistas docentes al incorporarse a laborar en una institución educativa, requieren de un proceso de inducción (De Agüero et al., 2019), para conocer la cultura institucional (Argemí, 2014) que incluye la manera de realizar las actividades administrativas, la forma de nombrar las tareas, la práctica docente, la evaluación docente, así como las propias temporalidades de cada escuela.

Sin embargo, no todas las instituciones presentan este tipo de formación, en algunos casos es básica, en otros está debidamente articulada, incluso, debe cumplirse como un requisito más de ingreso, de ahí la existencia de diferentes “sistemas de inducción docente” de acuerdo con cada país, (De Agüero, 2019). Por lo que habría que señalar que, al interior de cada país, cada institución, en caso de que cuente con ella, diseña su propia formación para la inducción. A este tipo de formación Vadillo

(2019) la denomina formación inicial, sin embargo, la finalidad es que el profesor se integre a la institución.

Formación continua

De manera breve, la formación continua es la formación para allegarse de los saberes y conocimientos y habilidades para mejorar el trabajo desempeñado cotidianamente en el aula. Es continua porque debido al desarrollo de las disciplinas y el propio avance de la ciencia y tecnología, es necesario que en las diferentes áreas del conocimiento y de las áreas profesionales, el personal docente mantenga vigentes tales saberes y habilidades para su desempeño. De ahí que se oferte en diversas opciones tanto de temática, temporalidad en su duración, así como las formas de proporcionarla.

CPEIP (2017) considera que la formación continua “enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas” (p.9). Torres y Segura (2019) refieren la formación didáctico-pedagógico y la disciplinar. Goñi y Yedaide (2023) denominan a la primera como formación en “conocimientos pedagógicos” (p.4). Empero, independientemente de las denominaciones, la formación continua se establece en los diferentes países (Torres & Segura, 2019) debido al planteamiento ya referido a que se centra en el docente la responsabilidad de los resultados educativos reportados en las evaluaciones realizadas por los organismos internacionales, sin considerar los diversos aspectos que intervienen en la educación y su calidad como son el entorno familiar, los aspectos económicos, políticos y sociales, principalmente.

A su vez, la formación continua está relacionada con términos como desarrollo profesional, profesionalización, actualización, perfeccionamiento profesional y capacitación, cada uno con su propia especificidad los cuales se abordan de manera general. Cabe señalar que existen autores que equiparan algunos términos entre sí, por ejemplo, Romero (2022) sostiene que el desarrollo profesional y la profesionalización son sinónimos del concepto de formación. Por su parte, Terigi (2010) refiere indistintamente formación continua o desarrollo profesional docente, especificando que este último conlleva el “fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera”, así como “potenciar y mejorar el desempeño de los docentes en ejercicio (p. 6).

El desarrollo profesional debiera valorar al docente con la finalidad de fomentar su autonomía tendiente a mejorar la práctica docente, sin embargo, tal planteamiento resulta contrastante con las características físicas en que el docente realiza su trabajo (Maya, 2010). Aunado, debería fortalecer diversas acciones como “experiencia y la

identidad institucional, reconstruya la reflexión en el diálogo profesional y potencie las redes de colaboración entre docentes” (CPEIP, 2017, p. 26). Así mismo en la última década ha existido un incremento del desarrollo profesional docente mediante la formación a distancia, siendo esta una importante opción formativa (Rivera et al., 2022). La profesionalización es la formación durante el ejercicio de la profesión, siendo el inicio del desarrollo profesional tendiente al perfeccionamiento docente (Vaillant, 2007).

Por su parte, la actualización docente complementa las habilidades y destrezas pedagógicas para un ejercicio concreto, o proporciona nuevos saberes y herramientas (CPEIP, 2017; Romero, 2022). Al igual que otros tipos de formación continua, puede realizarse mediante recursos virtuales por la diversidad de opciones que se ofertan (Rivera et al., 2022), por ejemplo, en temas de educación inclusiva para contribuir a garantizar el derecho a la educación para todos (Andrade, 2022; Betancour et al., 2022) señalan que la actualización debe ser sistemática para contribuir en la superación profesional de los egresados de las IES, pudiendo realizarse para el manejo de los contenidos de las asignaturas (Aparicio, 2023; Canese et al., 2022;), ya que, como se señaló previamente, los propios planes y programas de estudio requieren y deben actualizarse cada determinado tiempo. Tal actualización a su vez es también referida como actualización en el campo disciplinar; actualización disciplinar o de conocimientos y habilidades disciplinarias (Torres & Segura, 2019), para que los saberes de los docentes estén vigentes, sumado a la actualización didáctico-pedagógica.

En el caso de docentes de educación básica, la actualización docente estuvo relacionada al aspecto económico para incrementar el sueldo. En la medida en que el docente llevaba a cabo cursos de actualización, por ejemplo, en México a través de la carrera magisterial impulsada por el Estado en 1993, y del programa para la promoción en la función docente en 2015, la atención se centró en el incremento salarial, más que la mejora del trabajo docente (Cuevas & Moreno, 2022). A diferencia de tal planteamiento, la actualización debe considerarse como “forma de vida” para mejorar la práctica docente en el aula, para lo cual pueden contribuir diversos medios como: “lecturas, boletines, videos, redes, cursos autogestivos en línea” (Vadillo, 2019, p. 489) y no solo los cursos formales. La actualización también debe realizarse como señalan Ruíz et al. (2023), en el manejo de las TIC para que los docentes asistan a aquellos estudiantes con dificultades en el uso de dichas tecnologías.

En lo que respecta a la especialización, es la “formación que otorga una cualificación para un desempeño con exigencias particulares” (CPEIP, 2017, p. 8). Por su parte, la capacitación corresponde a la habilitación de un tema específico como puede ser el manejo de una máquina o la realización de determinada actividad (Ávalos, 2000). Otro concepto es la formación a lo largo de la vida referida por la OCDE (2019) para el mundo del trabajo debido a los cambios sociales, técnicos y laborales,

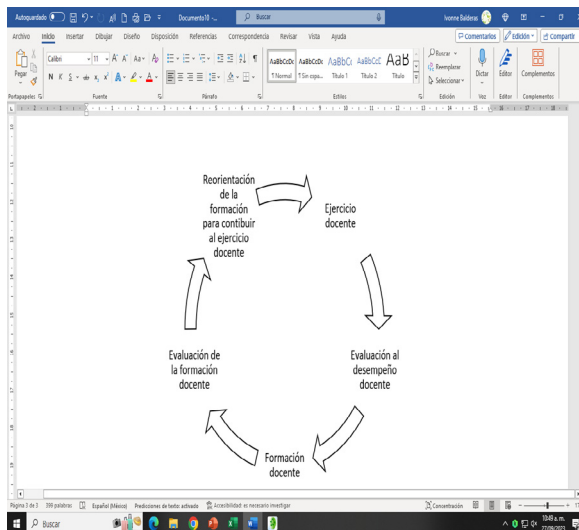
con la finalidad de que los adultos “aprendan a aprender” (p. 73), para adaptarse y ser competentes ante tales transformaciones, por lo que también “los docentes se convierten en aprendices a lo largo de la vida” (p.29).

Una variante de la formación continua es la proporcionada en línea o a distancia. Como sostiene Rivera et al. (2022), este tipo de formación ha incrementado en el transcurso de este siglo. Si bien determinados profesores la cursaban por la posibilidad de adecuar los tiempos disponibles, aumentó durante el periodo de confinamiento por la pandemia por Covid-19. En esos momentos las instituciones debieron habilitar a los docentes para la impartición de clases de acuerdo con la plataforma empleada en cada escuela, sin embargo, a pesar de ser una opción formativa, la oferta de cursos en línea rebasó el tiempo del que disponían los maestros para formarse. Otro aspecto importante es que la propia formación para el manejo de los recursos digitales requiere reforzarse (Andrade, 2022; Canese et al., 2022; CPEIP, 2017; OCDE, 2019; Rivera et al., 2022, Romero, 2022) para asegurar los medios físicos que potencien esta modalidad formativa que es “más inclusiva y menos costosa” (OCDE, 2019, p. 84). Empero, la habilitación limitada al manejo de las TIC se considera propiamente capacitación o actualización y no formación en sentido amplio (Ruiz et al., 2023).

Cualquiera de las maneras presentadas de la formación continua, es fundamental para el caso de los profesionistas docentes para allegarse, como se ha sostenido, tanto de los saberes didáctico-pedagógicos, como de la actualización en los conocimientos disciplinares. Podría pensarse que, en el caso de los profesores formados para maestros, no es así empero es necesaria debido a las carencias que se tuvieron durante la formación inicial (Cuevas & Moreno, 2022; Romero, 2022; Vaillant, 2007).

Formación y evaluación

La evaluación se aborda en dos sentidos en el proceso de formación como se aprecia en la figura 1. Por un lado, en relación con el proceso de evaluación al desempeño docente cuyos resultados deberían fundamentar la formación requerida (Cuevas & Moreno, 2022) para la mejora de la práctica de los profesores en el aula, sin embargo, no siempre la evaluación conlleva la “mejora de los sistemas de formación docente” (Vaillant, 2007, p.2). Por el otro, referido a la evaluación del propio proceso formativo (Maldonado & Tapia, 2023; Sánchez et al., 2019) ya sea para consolidarlos o reorientarlos (De Agüero et al., 2019), y se atiendan así las necesidades formativas de los docentes con base en el contexto educativo, los alumnos y los programas de estudio.

Figura 1**Proceso de la formación vinculada a la evaluación**

Nota. La figura sintetiza la relación dialéctica de los objetivos de la evaluación en el proceso de formación docente. Elaborada con información de Cuevas y Moreno (2022); De Agüero et al., (2019) y Vaillant (2007).

Una vez expuestos los principales aspectos de la formación, se abordan los entornos de reconocimiento de la identidad para ubicar la formación docente en cada uno de ellos.

Entornos de reconocimiento de la identidad docente

La identidad es la imagen del sujeto de sí mismo al reconocerse como integrante de unos conglomerados sociales y distinguirse de otros, implica a su vez, el reconocimiento de los otros hacia el individuo o, en su caso, diferenciación, negación o uniformidad. En el caso de la conformación de la identidad docente, entendida como la perspectiva que el docente tiene de sí mismo en el desempeño de las tareas docentes, interviene la articulación de elementos tanto individuales como sociales. En los primeros destaca la particularidad como individuos dedicados al trabajo docente,

así como su trayectoria personal, laboral y profesional y su interacción con los contextos en los que se ha desempeñado, ya que en ellos se conjugan espacios, tiempo, representaciones, creencias, normas, ideas, sentimientos y valores (Veiravé et al., 2006). En los sociales se encuentra el contexto institucional y laboral que enmarca las relaciones con otros sujetos que intervienen en el proceso educativo como alumnos, colegas, personal administrativo, y padres de familia. También está la pertenencia a un grupo profesional con conocimientos y características propias (Mieles et al., 2009). Es en colectivo, y a partir de su propia historia, que cada maestro aprehende los conocimientos, elabora creencias tanto de la profesión como del trabajo desempeñado y adquiere rasgos identitarios influidos, por un lado, por el lugar en el que se formó, y por el otro, al que se incorpora a trabajar.

El contexto histórico también influye en la conformación de la identidad docente. En este sentido, se coincide con Hargreaves (2005), quien plantea que los cambios temporales, cambian a los docentes. Aunado, la sociedad valora a la profesión docente de manera diferente que otras profesiones, con lo que se convierte en una profesión de alta exigencia social, de tal manera que, por ejemplo, si con anterioridad el maestro era respetado y ocupaba un papel importante en la sociedad, en la actualidad tal apreciación se ha transformado, llegando incluso a demeritar su labor, considerando que no cuenta con la formación suficiente (Ilvento, 2006; Mieles et al., 2009). En distintos momentos históricos se ha establecido un perfil docente diferente, el cual ha incidido en la construcción de su identidad. Por ejemplo, autores como Hargreaves (1996), Lopes et al. (2007); Núñez (2004) y Prieto (2004) refieren transiciones históricas de la profesión e identidad docente. Inicialmente la identidad estaba centrada en un desempeño de tipo afectivo y transformador, la docencia se ejercía como apostolado o sacerdocio, es decir, de forma pre-profesional. Posteriormente, la identidad estuvo centrada en la enseñanza de tipo técnico, afectivo e innovador, como función pública, con un rol técnico y un profesional más autónomo. Finalmente, la identidad se centró en el aprendizaje de tipo cognitivo y cívico, con el docente ya no como técnico, sino como profesionalista autónomo.

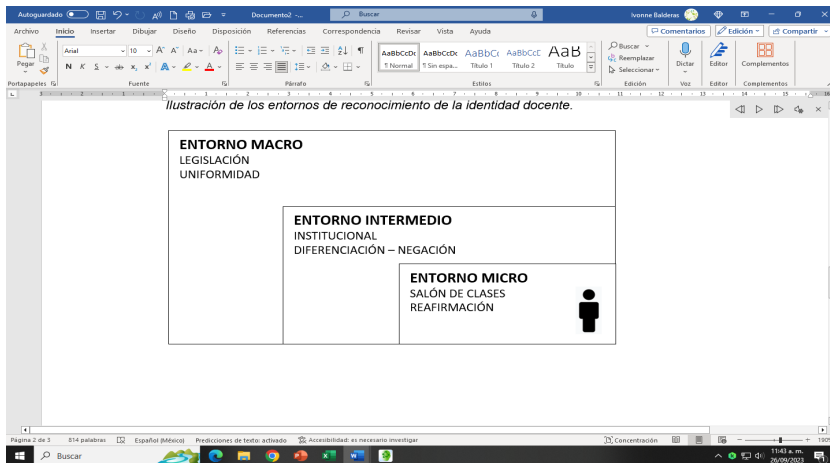
Los entornos de reconocimiento de la identidad docente se plantean como un recurso de análisis intermedio entre los aspectos teórico-conceptuales de la identidad y la información proveniente de la concreción empírica (Balderas, 2020). Su propuesta se basa en las acciones realizadas permanentemente por los profesionistas docentes en diferentes niveles: macro, intermedio y micro, estos profesionistas, al no haber estudiado para maestros, tienden a reafirmar cotidianamente su ser docente, ante el planteamiento de la crisis de identidad (Bolívar, 2006; Dubar, 2002), del malestar docente (Esteve, 1994), o su fragmentación a través de la imagen de una identidad desgarrada (Prieto, 2004). En este sentido, en cada entorno se establecen interacciones de diferente nivel y repercusiones; además se realizan actividades formales

administrativas determinadas por la institución, e informales de las cuales la institución no siempre se percata o reconoce.

Así, en el marco de los entornos de reconocimiento de la identidad, las actividades realizadas por el docente ocurren de manera diferente como se muestra en la figura 2. El entorno macro es distante al docente, es normativo en correspondencia con las características de la docencia como profesión de Estado (Lang, 2010), la cual está sujeta a las políticas educativas concretadas en reformas (Maya, 2010), la legislación correspondiente y los lineamientos particulares establecidos para su ejercicio en cada institución educativa. El entorno intermedio es medianamente cercano al docente, corresponde a la ejecución de las reformas educativas en cada espacio escolar. Por su parte, el entorno micro es el más próximo y cercano al docente, corresponde al salón de clases, por lo que se observa un cambio contrastante ya que es directamente el docente quien determina las actividades a realizar, mientras que la principal interacción es con los alumnos quienes permanentemente le reafirman su ser docente, de ahí la trascendencia de este entorno, sin dejar de lado la influencia de los entornos macro e intermedio. Como se señaló en líneas anteriores, el aspecto histórico incide en los entornos de reconocimiento de la identidad ya que puede considerarse que el momento histórico delimita a los entornos, así la vivencia del docente en el entorno micro, como ya se ejemplificó, responde al contexto histórico vivido; por su parte en el entorno intermedio, las instituciones se transforman con el tiempo y, en el entorno macro, la legislación y política educativa corresponden a los cambios políticos y de gobierno de los países.

Figura 2

Ilustración de los entornos de reconocimiento de la identidad docente.



Nota. La figura ilustra los entornos de reconocimiento de la identidad en cuanto a proximidad del docente y la manera en que la identidad ocurre en cada entorno.

Comprendidos los entornos como el nivel de ubicación del docente en el desarrollo de sus actividades, un aspecto fundamental es la transformación del sentido educativo, incluso normativo, de aquellas actividades, tareas y funciones relacionadas con la labor docente las cuales pueden transformarse en intereses, beneficios, distinciones y obligaciones que permean el ejercicio docente. En seguida se caracterizan los entornos para entender el desempeño de las labores docentes y la realización de las actividades de formación docente, las cuales tienen una intencionalidad diferente en cada uno. En los subsecuentes apartados, los entornos se refieren como nivel o ámbito debido a que también esos términos aluden a proximidad o ubicación sin cambiar su sentido.

Entorno Macro de reconocimiento de la identidad

El entorno macro de reconocimiento de la identidad ocurre a nivel estatal y normativo en correspondencia con la lógica estatal de la educación en donde el Estado, de manera general, determina las directrices a los distintos niveles educativos. En este nivel se pretende unificar y uniformar los aspectos que caracterizan a la educación como son los contenidos de los planes y programas de estudio, los alumnos, los profesores, las actividades y los procesos administrativos, así como la evaluación al desempeño docente entre otros. Desde este entorno se emite un discurso (Batallán, 2003; Cuevas & Moreno, 2022) para un pensamiento único (Southwell & Boulan,

2022) con la finalidad de normar lo que ocurre a nivel micro en el salón de clases.

Este entorno, lejano al docente, se caracteriza por la formulación periódica de reformas educativas para concretar las políticas educativas con la finalidad de alcanzar la tan pretendida calidad de la educación, la cual actualmente también está incluida en los Objetivos del Desarrollo Sostenible en el objetivo cuatro. El entorno corresponde a los lineamientos estatales a nivel general sin atención a las expresiones individuales de los sujetos de la institución educativa. Existe además control a través del poder para regular el trabajo académico (Maya, 2010) con escaso apoyo e impulso a las tareas de los maestros.

El docente tiene presencia en nivel discursivo, se encuentra difuso y diluido con repercusiones identitarias en los maestros ya que se impulsa el desarrollo profesional, académico y laboral de escasos maestros a través de las formas de contratación, unos profesores con suficientes beneficios, ante docentes con contrataciones provisionales quienes quedan al margen de tales beneficios y desarrollo, con lo que el reconocimiento y apoyo es diferenciado, aunque realicen las mismas actividades en el entorno micro del salón de clases.

Por lo anterior, la identidad en este nivel, al igual que los aspectos descritos, tiende a la uniformidad. Se estipulan perfiles docentes y estándares de desempeño los cuales se evalúan también de manera uniforme, sin considerar las características del docente en cuanto a experiencia y formación profesional. Así, se evalúan los mismos aspectos a todos los docentes, la distinción está en el nivel educativo.

Formación docente en el entorno macro

Como se ha señalado, en el entorno macro el Estado pretende homogeneizar lo ocurrido a nivel micro que es el salón de clases, se propone la formación continua como solución para que el docente mejore el desarrollo de las actividades, sin embargo, tal formación carece de trascendencia e impacto en el docente y en la calidad educativa, ya que, a pesar de los recursos invertidos en la formación, el docente continúa realizando su trabajo alejado del resto de los integrantes de la institución educativa o, como establece Romero (2022), los resultados de la formación no se reflejan de manera inmediata. Así la uniformidad se manifiesta a través de “cursos genéricos” como en el caso de México, en que este mismo autor señala, por ejemplo, que a finales del siglo XIX y en la primera década del siglo XX, la formación de maestros se diseñó tanto para los profesores que contaban con formación inicial docente como para quienes no, con repercusiones claras en el interés por parte de los maestros, porque no se distinguió los saberes y habilidades con las que ya contaban. Romero señala a su vez que, con la reforma de 2008 en el nivel medio superior se estableció el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, junto con la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior,

denominados comúnmente como *PROFORDEMS* y *CERTIDEMS* respectivamente. El programa fue el mismo en todo el país, se contó con la participación de universidades para formar y certificar a los docentes, por su parte la SEP avalaba con el documento respectivo, sin embargo, no tuvo repercusiones e impacto en el aula, a pesar de que duró de 2008 a 2015. Aunado, con la reforma educativa de 2012 se planteó otra formación a nivel nacional, a distancia y para los diferentes niveles educativos, incluido el superior. Inició en 2014, manteniéndose hasta 2022, contó con una inversión importante de recursos, con los mismos resultados ya planteados: sin repercusiones en el aula ni para el docente, ni los alumnos.

Es así como en este entorno, el Estado además de emitir las reformas que especifiquen los requerimientos de formación, invierta en la infraestructura y en los recursos requeridos: programas, formadores, especialistas para concretar las tareas de formación. También es importante que el Estado reconozca las diferentes necesidades de formación de acuerdo con la diversidad profesional, experiencial o de antigüedad de los profesores que integran cada nivel educativo, para que la formación sea de utilidad y proporcione beneficios en cada escuela.

Entorno intermedio de reconocimiento de la identidad

Este entorno sucede a nivel institucional en cada escuela, siendo ejecutivo. Las diferentes instituciones educativas determinan la manera para realizar los lineamientos de la política estatal en el entorno macro para concretarse en el nivel micro, de ahí su ubicación intermedia. En este ámbito destacan las características de la institución educativa, porque cada una tiene formas particulares de cumplir las actividades educativas en correspondencia con su propia normatividad interna como manuales de procedimientos, reglas de operación y planes y programas de estudio, así como recursos, personal y contexto. Es decir, se plantean las “orientaciones para la gestión institucional” (Maya, 2010, p.6). Aunado, tienen su propia cultura y organización lo que tiende a limitar la iniciativa de los sujetos, ya que el interés se centra en el cumplimiento de las metas establecidas en el entorno macro. Se suman los procedimientos, temporalidades, la realización de reuniones institucionales, por ejemplo, las reuniones de las academias del área disciplinar correspondiente, o las reuniones colegiadas de los docentes de la institución educativa.

Las instituciones realizan además eventos demostrativos como representación de los logros e identidad institucional, por ejemplo, actividades para alumnos de nuevo ingreso, eventos de fin de curso o eventos intermedios como celebraciones, encuentros, presentaciones o concursos, en contraste con el interés en la impartición particular y concreta de una hora clase por los docentes en el salón de clases. Las interacciones del docente en este entorno con el personal administrativo se realizan en función de la solicitud y entrega de la información de planeaciones, programa-

ciones, calificaciones (Balderas, 2020; Hernández & Sánchez, 2019) y, en lo laboral la firma del contrato, los comprobantes relacionados con la asistencia y el pago del salario. Otro interés importante en este nivel es la evaluación al desempeño docente (Maldonado & Tapia, 2023), ya que en ocasiones los resultados de la evaluación determinan y condicionan la recontratación del docente. Se ha pretendido sin alcances importantes, que estos resultados también delimiten la formación continua a impartir a los docentes.

De manera similar a lo ocurrido en el entorno macro, la propia institución educativa tiende a homogenizar a los docentes sin distinguir sus diferencias, así, las indicaciones y requerimientos administrativos se realizan de manera similar para todos, como si los maestros contaran con la misma experiencia, antigüedad, práctica docente en el aula y formación (De Agüero et al., 2019; Luna & Arámburo, 2019).

Formación docente en el entorno intermedio

Aquí se ubica, en primera instancia, la formación inductiva o formación para la inducción, referida anteriormente, para cumplir la legislación laboral de capacitar al personal que ingresa a la institución, ya que cada institución establece los aspectos relacionados con la formación continua, el tipo ya sea actualización o capacitación; los temas que no siempre atienden los intereses de los requerimientos en el entorno micro; los tiempos, si se imparte al inicio, en el intermedio o al finalizar el curso y su duración.

La formación en este entorno es diferente y de diversa calidad, generalmente es de carácter obligatorio, presuponiendo o conllevando alguna sanción, por ejemplo, es condicionante para la recontratación (Sánchez et al., 2019) para el caso de docentes con contrataciones provisionales o, en su caso, no se autoriza el inicio de un curso, si los docentes no han recibido la formación requerida para impartir el curso. En este entorno al igual que en el macro, la formación debiera considerar lo que plantea Ruíz (2019), que se imparta diferente formación para “los profesores: inicial, intermedio y avanzado” (p. 372). Ante lo expuesto, Vaillant (2007) señala que “Algunas tendencias muestran que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar” (p. 11).

Entorno micro de reconocimiento de la identidad

En este artículo se considera que este entorno es el más importante ya que el docente recobra relevancia. A diferencia de los entornos anteriores, que son normativo y ejecutivo, este es práctico, es la vivencia del día a día en el salón de clases en donde el docente realiza acciones de reafirmación identitaria y de conformación del ser

docente. En el aula se concretan y objetivan las reformas educativas y los discursos de calidad, de acuerdo con los lineamientos emitidos en el entorno intermedio que corresponde a la institución educativa. En este espacio suceden las clases cotidianamente, sin embargo, para efectos de demostración, a diferencia de lo ocurrido en el entorno intermedio, no es relevante. El docente es, existe y tiene reconocimiento directo por los alumnos al impartir clases en donde las lógicas y relaciones ocurren en el salón de clases.

Las interacciones en el ámbito micro se establecen entre el docente y los alumnos, los padres de familia, si el nivel educativo lo requiere, y con los pares docentes.

El ser docente se reconfigura en el salón de clases por la interacción establecida con los alumnos. Los sujetos – docentes, alumnos o personal administrativo – en este nivel, tienen opiniones y saberes que no necesariamente son conocidos en los otros entornos. Tal desconocimiento se relaciona por la preferencia hacia las regularidades y la uniformidad que han caracterizado a la historia de los Estados-Nación (Gutiérrez, 2010) ya que otorga certezas, aunque sean provisionales. En este entorno el docente tiene alta capacidad de decisión, si bien su ejercicio y práctica está normado y regulado por el plan de estudio y los programas por asignatura, él dispone de los recursos con los que cuenta y decide las acciones a realizar en el día a día durante el curso a impartir.

Formación docente en el entorno micro

En este entorno el autorreconocimiento y la autocrítica respecto a las limitantes y carencias es trascendente para decidir la formación continua requerida. La formación por la que optan los propios docentes es de diferentes modalidades, puede ser a distancia, en donde el maestro determina los horarios; presencial, solventada con sus propios recursos; alternativa, la cual se realiza entre colegas y de aspectos concretos y específicos y la informal, esta ocurre fuera del salón de clases, o en el espacio de maestros para atender un tema particular, siendo una formación dialogada y horizontal con otros docentes.

Así, la formación en este entorno responde a las características señaladas anteriormente y a diferencia de los entornos macro e intermedio, es decidida por el docente y tiene a su vez una caracterización micro porque es el docente quien la determina, y tiene una duración sumamente breve ya que le ayudan a resolver pragmáticamente alguna carencia en sus conocimientos o habilidades. La formación puede carecer de formalidad o de reconocimiento a través de la documentación y constancias respectivas, por lo que se coincide con De Agüero et al. (2019) en que este tipo de formación “se deja a la iniciativa personal” (p. 272).

En este entorno, la formación a distancia es de las preferidas por los docentes ya que es posible cursarla de acuerdo con la disponibilidad de su tiempo (Balderas,

2020; Romero, 2022). Se suma la propuesta de que las iniciativas de formación de los docentes debieran ser reconocidas con la constancia respectiva (Torres et al., 2019), así como el planteamiento De Agüero et al. (2019) respecto a que los docentes de mayor antigüedad, con mejor desempeño y evaluación, apoyen a los profesores de reciente incorporación a la institución como forma para contribuir en el desarrollo de la identidad institucional, aspecto en coincidencia con CPEIP (2017) del apoyo entre docentes “expertos y novatos”. Como se observa, estos planteamientos enriquecen e imprimen un cariz diferente a la formación expuesta tanto en el entorno macro como intermedio.

Reflexiones finales

La formación es un tema vigente en la investigación educativa ya que resulta fundamental su relación en la conformación del ser docente tanto durante la formación inicial, la formación inductiva y la formación continua. En el caso de los profesionistas docentes contribuye de manera trascendental para su ejercicio en el aula. Los entornos de reconocimiento de la identidad son un recurso analítico que puede ser empleado tanto en los temas que inciden en la conformación del ser docente, como en otros temas de interés en la investigación educativa respecto a los docentes como es la evaluación, la práctica y el ejercicio profesional, el aspecto laboral y la burocratización de las actividades entre otros. Así mismo pueden contribuir en la indagación de aspectos de otros campos como el profesional, el laboral o el de salud. En este artículo su empleo versó en torno al tema de la formación docente, lo que permitió distinguir que, de acuerdo con la ubicación del sujeto docente, ocurre de distintas maneras. A nivel macro, la formación docente debe contribuir en la mejora de la práctica en el aula para elevar la calidad y los resultados de la educación, sin embargo, como se ha expuesto, tal finalidad es difícil de alcanzar por estar distante al docente. En el entorno intermedio debiera responder a los requerimientos particulares del docente y las características de la institución educativa. Por su parte, la formación en el entorno micro puede ser reconocida, fomentada e impulsada por la institución educativa para contribuir efectivamente en el ejercicio docente.

Finalmente, cabe destacar que, además de la formación docente centrada en la dimensión didáctico-pedagógico y la actualización en los contenidos disciplinares, la revisión de la literatura sugiere que en la actualidad, debido a los cambios en la sociedad y el avance científico y tecnológico, la formación docente incorpore temas emergentes como: género; inclusión (Andrade, 2022); ambiente y sustentabilidad (Aparicio, 2023); emprendimiento, virtualidad, ciudadanía sostenible, para que los docentes preparen a los alumnos en los principios de una sociedad democrática (Morales & López, 2014); interdisciplinariedad (Betancourt et al., 2022; CPEIP, 2017) así como multidisciplinariedad y transdisciplinariedad (Betancourt et al., 2022; Sánchez

et al., 2019) y migración (OCDE, 2019). Además de la formación para el ejercicio docente en ambientes complejos que permean a las escuelas y el establecimiento de redes de maestros en diferentes ámbitos: local, regional, estatal, nacional, incluso internacional, considerando también la innovación (CPEIP, 2017); el conocimiento de la agenda de educación 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (Aparicio, 2023; OCDE, 2019) y formación sobre el perfil de los estudiantes en la actualidad (Sánchez et al., 2019).

Referencias

Andrade, F. (2022). Simuladores virtuales para la formación docente inclusiva. Hallazgos desde la literatura científica. *VISUAL Review*. 12 (1), 2-13 <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3706>

Aparicio, J.L. (2023). Necesidades de formación ambiental del docente universitario de nivel superior en el contexto de los ODS 2030. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(16), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3599>

Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet. En Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. (pp. 295-303). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender_docente_cambio-Simposio_2014.pdf

Ávalos, B. (2000 23-25 de agosto). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. En *Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago, Chile. <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/avalos.pdf>

Ávila, J. & Cortés, J. (2011). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Cognición*, 9, 1-12. http://www.cognicion.net/index.php?view=article&catid=14%3Aarticulos-de-difusin&id=17%3AAla-construccin-de-las-identidades-profesionales-a-travs-de-la-educacin-superior&format=pdf&option=com_content

Balderas, I. (2020). *Ser docente. Profesión, formación y ejercicio*. México: Colofón ediciones académicas.

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de la infancia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (19), 733-758. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001906.pdf>

Betancourt, I., Cardoso, L. & Panesso, V. (2022). La cultura en el escenario docente para la formación interdisciplinaria, integral y culta de los profesionales de la salud. *Revista Cubana de Medicina*, 61(4), 1-11. <https://revmedicina.sld.cu/index.php/med/>

[article/view/2757](#)

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. España: Ediciones Aljibe.

Canese, V., Sanabria, M., & Dohmen, C. (2022). Panorama de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial paraguayos desde la voz de sus actores. Reflexiones sobre el diagnóstico inicial del proyecto aula PYAHU. *Revista Paraguaya de Educación*, 11(2), 65-90. <https://oei.int/oficinas/paraguay/publicaciones/revista-paraguaya-de-educacion-vol-11-n-1-2>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, (2017). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Chile: Ministerio de Educación.

Cuevas, Y. & Moreno, T. (2022). Estado Actual de la Formación Inicial Docente en Educación Primaria: Un Acercamiento al Caso Mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>

De Agüero, M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 33-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

De Agüero, M., Torres, R., Olvera, A., Lara, Y., Pompa, M., & Martínez, A. (2019). La formación y profesionalización de las profesoras y los profesores de la UNAM para la enseñanza universitaria. Un estudio cualitativo con grupos focales para la enseñanza universitaria. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 241-307). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

De la Garza, E. (2003). Introducción. El papel del trabajo en la teoría social del siglo XX. En E. De la Garza. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. (pp. 15-35). México: El Colegio de México; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Universidad Autónoma Metropolitana; Fondo de Cultura Económica.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. España: Ediciones Bellaterra.

Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. España: Paidós.

Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-64. <https://doi.org/10.35362/rie250987>

Goñi, G. & Yedaide, M. (2023). Adscripciones y Formación docente en el nivel superior: el entremedio como espacio para anidar-se. *Praxis educativa*, 27 (1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270110>

Gutiérrez, D. (2010). Ciencias del otro, pluralidades culturales y políticas de reconocimiento de la identidad. En D. Gutiérrez, C. Bodek (Coords). *Identidades colectivas y diversidad. Hacia el conocimiento de los procesos de diferenciación e identificación*. (pp. 31-57). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional*. Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile. https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252132350.Cuatro_edades_del_profesionalismo_y_del_aprendizaje_profesional_A_Hargreaves.pdf.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (5ª ed.). España: Morata.

Hernández, A. K. & Sánchez, M. (2019). Diseño del proyecto de formación y profesionalización docente de la UNAM: una experiencia con la herramienta “pensamiento de diseño” En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 139-158). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Ilvento, M. (2006). Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los científicos de la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 133-144. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/348/336>

Lang, V. (2010). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En Tenti, E. (Comp.). *El oficio docente*. (pp. 71-118). México: Siglo XXI.

Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C. Carolino, A. & Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista española de pedagogía*, 15(236), 139-156. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4038/CurriculosDeFormacionInicialIdentidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Luna, L. & Arámburo, C. (2019). Evolución del programa de actualización y superación docente (PASD): cuatro décadas de estrategias para fortalecer la formación de profesores en la UNAM. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 431-447). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Maldonado, A. C. & Tapia, M. (2023). Representaciones sociales de la tarea de evaluar por profesores primarios: de lo instrumental a lo sociocultural en la formación docente. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 28(100), 1-21. <https://produccioncientificcaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7534518/44620>

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. España:

Narcea Ediciones.

Martínez, L. A., & González, S. O. (2009, 21-25 de septiembre). *La construcción de los procesos de identidad de las y los docentes de educación física*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0237-F.pdf

Maya, C. O. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 51-64. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7806>

Mieles, M., Henríquez, I. & Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/758/840>

Morales, A. J & López, M.J. (2014). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI*. 40(3), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36). 143-171. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n36/v13n36a7.pdf>

Núñez, I. (2004, mayo). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Documento del Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Ministerio de Educación de Chile. <http://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>

Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/208/352>

Organización de las Naciones Unidas (s./f.). Objetivos del Desarrollo Sostenible <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; Fundación Santillana. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49. http://www2.facsu.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

Rivera, K. P., Cordero, G., & Navarro, C. (2022). Mapeo sistemático de la literatura acerca de la formación en línea de docentes en servicio. *Revista Academia y Virtualidad*, 15(2), 89-106. <https://doi.org/10.18359/ravi.5810>

Romero, R. (2022). El Cambio de Políticas en la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente en México: Transiciones, Postergaciones y Desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(113), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181>

Ruíz, J. (2019). Experiencias sobre formación docente en el colegio de ciencias y humanidades. En Sánchez M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 367-375). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Ruíz, S., De Matías, D., Boronat, B. & Acevedo, A. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.135>

Sánchez, M., Martínez, A., & Hernández, A. K. (2019). ¿Por qué es fundamental un proyecto de formación y profesionalización docente en la universidad nacional autónoma de México? En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 15-29). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Satumbo, P. & Samuel, A. (2022). La didáctica en la formación docente, en una mirada emprendedora: el caso del Instituto Politécnico Superior de Caála. *Revista UNESUM-Ciencias*, 6(4), 114-120. https://www.researchgate.net/publication/364134411_La_didactica_en_la_formacion_docente_en_una_mirada_emprendedora_el_caso_del_Instituto_Politecnico_Superior_de_Caala

Southwell, M.; & Boulan, N. (2022). Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del curriculum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1-16. <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.64150>

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. https://www.fundaciondis.org/images/docs_gestrategica/PREAL_De-sarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf

Torres, R., Aguilera, A. Hernández, A. & Escamilla, O. (2019). Caracterización de las figuras académicas en la UNAM. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 449-471). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Torres, R. & Segura, O.A. (2019). Experiencias, reflexiones y evidencias de formación

docente en la UNAM. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 449-471). México: Universidad Nacional, Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3n%20Permanent/Educaci%C3%B3n%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>

Vadillo, G. (2019). Posibles futuros de la formación docente: un ejercicio de imaginación. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 33-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Veiravé, D., Ojeda, M. C., Núñez, C. & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3),2-11. <https://doi.org/10.35362/rie4032512>

Notas

¹Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONACHY) y a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México, por el apoyo otorgado como Candidata a Investigadora Nacional.

² Doctora en Educación. Profesora Investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Candidata a Investigadora Nacional del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Miembro del Padrón de investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Autora de artículos, capítulos de libro y libro. Ponente en congresos nacionales e internacionales en México y en el extranjero. Invitada a impartir conferencias y talleres en eventos académicos.