



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES HUMANIDADES**

**ÁREA ACADÉMICA DE SOCIOLOGÍA Y DEMOGRAFÍA
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
DE NIVEL MEDIO Y LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD
PROFESIONAL: UN ESTUDIO COMPARADO MÉXICO-ESPAÑA**

**TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

**PRESENTA
MTRA. RUTH ELIZABETH NAVARRETE ARRÓNIZ**

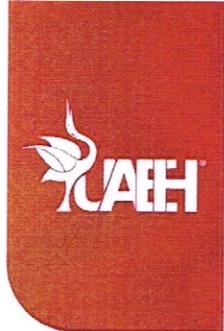
**DIRECTORA DE TESIS
DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ
CODIRECTOR DE TESIS
DR. ROMÁN GARCÍA FERNÁNDEZ**

**COMITÉ TUTORIAL
DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA
DR. JAVIER MORENO TAPIA**

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, NOVIEMBRE 2025.

**LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
DE NIVEL MEDIO Y LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD
PROFESIONAL: UN ESTUDIO COMPARADO MÉXICO-ESPAÑA**





Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial de la tesis titulada “*La formación de los docentes de educación tecnológica de nivel medio y la (re)construcción de su identidad profesional: un estudio comparado México-España*”, realizada por la sustentante **Mtra. Ruth Elizabeth Navarrete Arróniz** con número de cuenta **105530** perteneciente al programa de **Doctorado en Ciencias Sociales**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente

“Amor, Orden y Progreso”

Pachuca de Soto, Hidalgo a 14 de noviembre de 2025.



DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ
Directora de tesis

DR. ROMÁN GARCÍA FERNÁNDEZ
Codirector de tesis

DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA
Miembro del comité

DR. JAVIER MORENO TAPIA
Miembro del comité

“Amor, Orden y Progreso”

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia
San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México;
C.P. 42084

Teléfono: 771 71 7 20 00 Ext. 41025
jaasd_icshu@uaeh.edu.mx

A Dios, por ser mi guía constante, mi fuerza
en la incertidumbre y la luz que sostiene mi camino.

A Él entrego y agradezco este logro.

A mis padres Ruth y Francisco, por ser mi
primer y más grande ejemplo. Gracias por su apoyo
incondicional, su amor incommensurable y por creer en
mí, incluso en mis momentos de duda.

Este triunfo también es suyo.

A mis hijos Alain y Majo, mi mayor tesoro.
Gracias por su amor, paciencia y comprensión.
Por recordarme cada día, la importancia de
continuar luchando por nuestros sueños.

Que este logro les muestre que todo es
posible con tenacidad, disciplina y confianza.

Agradezco profundamente al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) por la beca que me permitió realizar mi estancia de investigación internacional. Su compromiso con la formación de capital humano, científico y tecnológico fue determinante para alcanzar este objetivo académico.

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), mi casa de estudios, por su calidad, prestigio y por ser el espacio donde pude formarme, crecer y reconstruir mi identidad profesional.

A la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), por el apoyo brindado a través de la beca comisión y por facilitarme las condiciones laborales necesarias para llevar a cabo mis estudios de posgrado.

Al CBTis No. 8 y a su directora, Indra Adame Luna Gómez, por otorgarme todas las facilidades para realizar la movilidad académica que dio impulso a esta investigación.

Mi sincero reconocimiento a mi directora de tesis, Dra. Irma Quintero López, por su ejemplo, profesionalismo y su acompañamiento constante.

Al Dr. Román García Fernández, codirector, pieza fundamental para la estancia de investigación en España. Su apoyo, sus enseñanzas y su cercanía marcaron profundamente este proceso.

A la Dra. Emma Álvarez Valle, por su amistad y abrirme las puertas de los institutos y ser el puente para contactar a mis informantes clave. A mamá Emma y Bertha, por su calor de hogar, entereza y generosidad incondicional. A Mariví y Alejandra, por su apoyo y acompañamiento durante mi estancia.

A todos los docentes e informantes clave que colaboraron de manera desinteresada. En cada uno de ellos encontré amistad, apoyo y una invaluable disposición para compartir sus experiencias, enriqueciendo de manera profunda esta investigación.

A la Dra. Karina Pizarro Hernández, coordinadora del Doctorado en Ciencias Sociales de la UAEH, por su liderazgo, compromiso y apoyo constante. Su ejemplo profesional ha sido una gran inspiración.

A la Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa, por ser parte esencial en la construcción y culminación de esta tesis. Gracias por su tiempo, sus aportaciones académicas, su guía cercana y su paciencia, que fueron fundamentales en este recorrido. Como siempre ha sido un orgullo aprender de Usted.

Al Dr. Javier Moreno Tapia, cuya calidad humana y profesional siempre fueron un soporte invaluable. Agradezco sus aportaciones y compromiso para poder desarrollar el análisis cualitativo de este trabajo de investigación.

Al cuerpo de docentes-investigadores del programa, quienes, con sus cátedras y aportaciones, directas e indirectas, contribuyeron significativamente a la formación y consolidación de este trabajo.

A mi familia, que es mi raíz y mi refugio. A mis hermanos Paco y Marco, mi cuñada y a mis sobrinos Leonardo, Arantza y Alejandro, a quienes amo profundamente. A mi tía Carmen Navarrete, compañera incansable de viaje, y a mi tío Carlos Vázquez, por su confianza y apoyo para lograr esta meta. A Toño, por acompañarme en mis momentos más difíciles y ayudar a sostener la vida cotidiana. A Lupita, por su cariño y apoyo incondicional.

A mis amigas y hermanas de vida, por ser mujeres admirables, valientes, trabajadoras y resilientes. Sin duda son ejemplo de vida para muchas personas.

A ti que llegaste en el tramo final de este trabajo sin anunciarte, pero en perfecta armonía con los tiempos de Dios. Porque, le das luz a mis días, sostienes mis pasos cuando flaqueo y me haces confiar en lo que soy. Gracias por ser y estar.

Finalmente, a todas las personas que formaron parte de este proceso y que, de manera involuntaria, he omitido su nombre, les expreso mi más sincero agradecimiento. Cada una de sus acciones dejó una huella en mi camino.

ÍNDICE

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA DE NIVEL MEDIO Y LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL: UN ESTUDIO COMPARADO MÉXICO-ESPAÑA.....2

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I. DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN AL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
I.1 Clasificación de investigaciones por título, autor, año y objetivo:	37
I.2 Clasificación de investigaciones por tipo de fuente:.....	45
I.3 Clasificación de investigaciones por país de origen:	46
I.4 Clasificación de investigaciones por nivel educativo:	47
I.5 Clasificación de investigaciones de acuerdo a su marco teórico/conceptual y autores consultados:	61
I.6 Clasificación de investigaciones por enfoques metodológicos y uso de instrumentos:64	
I.7 Planteamiento del problema.....	67
I.8 Objetivos de la investigación	78
I.9 Supuestos de la investigación	79
I.10 Preguntas de investigación.....	80
CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTO TEÓRICO COMO ANDAMIAJE CONCEPTUAL	81
II.1 Dimensión histórica-contextual de la identidad:	81
II.2 Dimensión conceptual de la identidad, identidad profesional e identidad profesional docente:	85
Dimensiones de la identidad profesional docente	90
Dimensión individual	90
Dimensión grupal	91
Dimensión profesional	92
Crisis en la identidad profesional docente.....	93
II.3 Dimensión metodológica de la identidad profesional docente:	95
II.4 La formación inicial, novel y continua de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio:	97

CAPÍTULO III. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO COMPARADO EN LOS CASOS MÉXICO-ESPAÑA	100
III.1 Paradigma de investigación, enfoque y tipo de estudio	100
III.2 Vía metodológica cualitativa del estudio comparado	104
1) Selección de las unidades de análisis:.....	105
2) Selección de los informantes de la investigación:	116
3) Estrategias empleadas para la producción de datos:	120
4) Estrategia para el análisis de los datos cualitativos:	138
5) Elección del método de análisis comparado:	140
III.3 Diseño del estudio comparado	141
III.4 Niveles macro, meso y micro en el estudio comparado	143
III.5 Razones del estudio comparado	144
El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)	149
III.6 Elección de los estudios de caso: México y España.....	152
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CASOS MÉXICO-ESPAÑA A PARTIR DE LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS NORMATIVOS EN TORNO A LAS REFORMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE	153
IV.1 Contexto general mexicano.....	153
IV.2 Estructura del Sistema Educativo mexicano.....	156
IV. 3 Contexto general español	162
IV. 4 Estructura del Sistema Educativo español	165
IV. 5 Caracterización general del estado y provincia abordados en el estudio: una monografía comparada	174
IV.6 Caracterización de los municipios de las escuelas abordadas en el estudio comparado	178
Méjico: Ciudades consideradas en el estudio del Estado de Hidalgo	178
España: Ciudades consideradas en el estudio del Principado de Asturias	181
IV. 7 Indicadores docentes en México y España con respecto al Mundo	186
IV.8 Análisis comparado contextual de ambos casos	192
IV.9 Marco histórico, normativo-legal y referencial de la Educación Tecnológica de Nivel Medio	196
IV.10 Comparación entre el Bachillerato Tecnológico en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España	215

IV.11 Análisis comparado de las reformas y políticas educativas relacionadas con la formación docente en México y España	220
IV.12 Análisis comparado de los perfiles profesionales, criterios e indicadores docentes para ingresar, permanecer y/o promoverse en México y España.....	227
CAPÍTULO V. ANÁLISIS CUALITATIVO COMPARADO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA DE NIVEL MEDIO: LOS CASOS MÉXICO-ESPAÑA	233
1) Motivaciones para elegir la docencia.....	235
2) Rasgos que caracterizan a un buen docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio.....	241
3) Grado de satisfacción	245
4) Compromisos con la profesión docente	248
5) Actitud ante el cambio por reformas y políticas educativas	251
6) Actitud durante y post pandemia por Covid-19	256
7) Ambiente laboral y relaciones sociales.....	261
8) Competencias profesionales	264
9) Expectativas a futuro.....	270
CONCLUSIONES FINALES	274
REFERENCIAS.....	280
ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA PILOTO	308
ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA MÉXICO	311
ANEXO 3. GUÍA DE ENTREVISTA ESPAÑA	314
ÍNDICE DE FIGURAS.....	10
ÍNDICE DE TABLAS.....	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	12

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Constitución por interacción de la identidad	94
Figura 2. Fotografías del espacio escolar del CBTIS No. 8	108
Figura 3. Fotografías del espacio escolar del CBTIS No. 222	110
Figura 4. Fotografías del espacio escolar del CBTIS No. 286	111
Figura 5. Fotografías del espacio escolar del IES “La Ería”	113
Figura 6. Fotografías del espacio escolar del IES “Monte Naranco”	114
Figura 7. Fotografías del espacio escolar del CIFP “Del Mar”	116
Figura 8. Esquema metodológico de comparación	143
Figura 9. Mapa con ubicación geográfica de México	153
Figura 10. Esquema del Sistema Educativo Nacional Mexicano.....	157
Figura 11. Mapa con ubicación geográfica de España.....	163
Figura 12. Estructura del Sistema Educativo Español	167
Figura 13. Mapa con ubicación geográfica del Estado de Hidalgo.....	174
Figura 14. Mapa con ubicación geográfica del Principado de Asturias.....	175
Figura 15. Mapa con ubicación geográfica de Pachuca de Soto	178
Figura 16. Mapa con ubicación geográfica de Mineral de la Reforma	180
Figura 17. Fotografías de Oviedo, España	183
Figura 18. Fotografías de Gijón, España.....	185
Figura 19. Conceptos clave como ejes de análisis cualitativo	234
Figura 20. Motivaciones para elegir la docencia.....	235

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de las investigaciones por categorías	23
Tabla 2. Matriz de análisis	37
Tabla 3. Investigaciones por título, autor, año y objetivo	38
Tabla 4. Documentos revisados por país de origen.....	47
Tabla 5. Niveles educativos analizados en las investigaciones.....	48
Tabla 6. Metodologías empleadas en las investigaciones	64
Tabla 7. Instrumentos y técnicas empleadas en las investigaciones	65
Tabla 8. Principales características de los paradigmas epistemológicos	100
Tabla 9. Principales características de la investigación cuantitativa y cualitativa	102
Tabla 10. Características generales de los informantes clave	118
Tabla 11. Matriz conceptual.....	126
Tabla 12. Caracterización de los informantes en la fase de pilotaje, sección contexto	129
Tabla 13. Países miembros OCDE y Ranking PISA, 2018.....	150
Tabla 14. Indicadores generales México-España.....	192
Tabla 15. Comparativa de la Educación Tecnológica de Grado Medio, México-España	216
Tabla 16. Comparación de las reformas y políticas educativas relacionadas con la formación en México, a partir de la RIEMS (2008).....	221
Tabla 17. Comparación de las reformas y políticas educativas relacionadas con la formación en España, a partir de la LOE (2006).....	224
Tabla 18. Perfiles, criterios e indicadores docentes en México y España.....	228

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución numérica de las investigaciones por categorías	24
Gráfico 2. Distribución porcentual de las investigaciones por categorías	36
Gráfico 3. Distribución numérica de documentos revisados.....	45
Gráfico 4. Distribución porcentual de documentos revisados.....	46
Gráfico 5. Instrumentos y técnicas empleadas en las investigaciones	66

RESUMEN

El presente estudio titulado “La formación de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio y la (re)construcción de su identidad profesional: un estudio comparado México-España”, es una investigación a nivel doctoral, en el cual se realiza un análisis comparado binacional, con la intención de conocer y comparar la (re)construcción de sentidos y significados que dan los docentes a su identidad profesional en relación con su formación, en torno a sus motivaciones, satisfacciones, compromisos y expectativas dentro de la educación de tipo tecnológico de grado medio, en dos contextos internacionales.

Por medio de una perspectiva comparada desde un enfoque de tipo cualitativo, se analizan las convergencias y divergencias encontradas en ambos países durante una estancia de investigación internacional, en el caso mexicano, se tomaron como unidades de análisis el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8 (Mineral de la Reforma, Hidalgo), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 222 (Pachuca, Hidalgo) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 286 (Mineral de la Reforma, Hidalgo); en lo correspondiente al caso español, el Instituto de Educación Secundaria “La Ería” (Oviedo, Asturias), Instituto de Educación Secundaria “Monte Naranco” (Oviedo, Asturias) y el Centro Integrado de Formación Profesional del Mar (Gijón, Asturias).

A través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, con preguntas detonadoras sustentadas en tres dimensiones se aborda la identidad profesional docente: individual, grupal y profesional en relación con su formación; a docentes contratados antes y después de las reformas educativas en torno a la calidad educativa, en la Educación Tecnológica del Nivel Medio en México, con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y se contrastan elementos de los docentes de Formación Profesional de Grado Medio, con base en la Ley Orgánica por la que se modifica la LOE (LOMLE, 2020) que rige (teóricamente) en España, lo cual nos da otro parámetro de comparación, docentes pertenecientes a dos grupos: noveles y expertos. Así mismo, por medio de las técnicas de observaciones en campo y análisis de información documental se triangula lo recabado.

Palabras clave: formación, identidad profesional docente, educación tecnológica grado medio.

ABSTRACT

The present study, titled “La formación de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio y la (re)construcción de su identidad profesional: un estudio comparado México-España”, is a doctoral-level research project that carries out a binational comparative analysis with the aim of understanding and comparing the (re)construction of meanings and interpretations that teachers attribute to their professional identity in relation to their training—specifically regarding their motivations, satisfactions, commitments, and expectations within upper secondary technological education in two international contexts.

Through a comparative perspective and a qualitative approach, the study analyzes the convergences and divergences found in both countries during an international research stay. In the Mexican case, the units of analysis were the Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) No. 8 (Mineral de la Reforma, Hidalgo), CBTIS No. 222 (Pachuca, Hidalgo), and CBTIS No. 286 (Mineral de la Reforma, Hidalgo). In the Spanish case, the institutions analyzed were the Instituto de Educación Secundaria “La Ería” (Oviedo, Asturias), Instituto de Educación Secundaria “Monte Naranco” (Oviedo, Asturias), and the Centro Integrado de Formación Profesional del Mar (Gijón, Asturias).

Through the application of semi-structured interviews with guiding questions based on three dimensions—individual, group, and professional identity in relation to training—the research addresses the professional identity of teachers. Participants included teachers hired both before and after educational reforms related to educational quality: in Mexico, following the implementation of the Comprehensive Reform of Upper Secondary Education (RIEMS, 2008), and in Spain, according to the Organic Law that amends the LOE (LOMLE, 2020), which theoretically governs the system. This provided another basis for comparison between two groups of teachers: novice and expert. Likewise, through field observations and documentary information analysis, the data collected were triangulated.

Keywords: training, teachers’ professional identity, technological education, upper secondary level.

INTRODUCCIÓN

La identidad profesional docente constituye un eje fundamental en la comprensión del ser y quehacer del profesorado, al configurarse como un proceso de (re)construcción permanente entre las dimensiones individual, grupal y profesional. Diversos autores coinciden en que dicha identidad no puede entenderse como un atributo estático, sino como una construcción dinámica que se transforma a lo largo del tiempo, en diálogo con las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas del entorno educativo (Bolívar, 2006; Day, 2006; Larraín, 2003). Así, la identidad profesional docente se conforma a partir de las representaciones y significados que los profesores elaboran sobre sí mismos en relación con su práctica, sus saberes, su pertenencia institucional y su papel social. En este sentido, puede afirmarse que la identidad profesional se teje en el cruce entre la biografía personal, la experiencia profesional y las políticas educativas vigentes, lo que la convierte en un fenómeno complejo y en constante resignificación (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

La comprensión de este proceso identitario resulta especialmente relevante en contextos de cambio y reforma educativa, en los cuales los docentes enfrentan nuevas demandas institucionales, modelos de evaluación, innovaciones pedagógicas y transformaciones curriculares. Como señalan Marcelo y Vaillant (2019), las reformas educativas contemporáneas han situado a la figura docente en el centro de la mejora escolar, depositando en ella la responsabilidad del éxito de las políticas educativas. Por tanto, las reformas educativas se constituyen como instrumentos clave de las políticas públicas, orientadas a garantizar la calidad, la equidad y el desarrollo integral de los individuos, así como el progreso social de las naciones (Tenti Fanfani, 2007). Estas reformas y políticas educativas definen objetivos nacionales, regulan mecanismos de ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, e impulsan procesos de profesionalización docente que buscan consolidar un perfil de educador competente y comprometido con los fines de la educación contemporánea.

En este marco, la formación docente, en sus distintas etapas —inicial, novel y continua—, se erige como un espacio decisivo en la construcción de la identidad profesional. De acuerdo con Imbernón (2017), la formación constituye un proceso de reflexión, transformación y actualización

permanente, mediante el cual el docente da sentido a su práctica, se reconoce como parte de una comunidad profesional y redefine su posición frente al conocimiento y la enseñanza. Por ello, la formación docente no sólo transmite saberes pedagógicos, sino que actúa como un dispositivo de identidad, pues en ella confluyen las experiencias personales, las expectativas institucionales y las políticas educativas. En consecuencia, la articulación entre identidad y formación se vuelve central para comprender cómo los docentes responden, negocian o resignifican las exigencias de las reformas y políticas educativas en distintos contextos.

Para analizar de manera integral la interacción entre las estructuras políticas, las instituciones y las prácticas educativas, resulta necesario considerar distintos niveles de análisis comparado. Siguiendo a Schriewer (1990) y Nóvoa (2009), el estudio de la formación y la identidad docente requiere un abordaje multinivel que permita observar tanto el diseño y orientación de las políticas (nivel macro), como las mediaciones institucionales (nivel meso) y las experiencias vividas de los docentes (nivel micro). En el nivel macro se sitúan los marcos normativos, las leyes y los programas nacionales e internacionales que orientan la formación del profesorado. En el nivel meso se ubican las instituciones formadoras, los organismos intermedios y las estructuras de gestión que median entre la política y la práctica. Finalmente, el nivel micro comprende las experiencias cotidianas del docente, su práctica profesional y los significados que otorga a su labor, ámbito en el cual las políticas se concretan y cobran sentido.

Considerando lo anterior, el presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar las identidades profesionales docentes en relación con su formación en dos modalidades de educación del nivel medio: la Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España, sustentado en un estudio comparado en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020). La comparación de ambos contextos permite comprender cómo las reformas y políticas educativas han configurado distintas concepciones de profesionalización docente y distintos modos de relación entre el profesorado, la institución y el entorno socioeconómico.

El estudio se orienta metodológicamente desde un enfoque cualitativo comparado, que comprende cinco etapas fundamentales: la selección de unidades de análisis, la selección de los informantes de la investigación, las estrategias empleadas para la producción de datos, la estrategia para el análisis de los datos cualitativos y la elección del método de análisis comparado propuesto por George Bereday (1964), el cual se encuentra estructurado en cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Este método, ampliamente reconocido en la investigación educativa comparada, permite contrastar políticas, estructuras y prácticas, identificando tanto similitudes como divergencias en torno al objeto de estudio. A través de esta vía metodológica cualitativa, el análisis trasciende la simple descripción de casos para alcanzar una comprensión más profunda de los procesos que influyen en la formación e identidad profesional del profesorado.

Históricamente, el origen de la educación tecnológica en México está estrechamente vinculado con las tradiciones de los talleres gremiales españoles traídas durante el periodo colonial. Como señala Cruz Prieto (2012), las órdenes religiosas desempeñaron un papel central en la creación de talleres de oficios, orientados a integrar a los pueblos originarios a los patrones culturales europeos. De esta manera, se gestaron las primeras experiencias de enseñanza técnica, que posteriormente darían lugar a la educación tecnológica de nivel medio. No obstante, no es sino hasta 1843 cuando se establecen formalmente las primeras escuelas de formación profesional, una de artes y oficios y otra de agricultura, durante el gobierno de Antonio López de Santa Anna (Larroyo, 1956, citado en Cruz Prieto y Egido, 2014).

Durante el siglo XX, especialmente a partir de la década de 1980, la educación tecnológica mexicana experimentó un crecimiento sin precedentes impulsado por los procesos de industrialización y globalización económica. Según Cruz Prieto (2012), entre 1978 y 1980 se consolidó la concepción moderna de este subsistema, con un notable incremento en el número de planteles y programas. Este crecimiento respondió a la necesidad de vincular la educación con el desarrollo productivo del país y de generar oportunidades de formación técnica para los jóvenes egresados de secundaria.

En el caso de España, la Formación Profesional (FP) de Grado Medio se ha desarrollado dentro de un sistema educativo regulado por diversas leyes orgánicas -la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020)- que han tenido como propósito integrar la educación técnica dentro de la enseñanza secundaria postobligatoria. Según Cruz Prieto (2012), la FP española ha alcanzado un notable nivel de institucionalización gracias al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (Ley Orgánica 5/2002), el cual coordina la educación formal con la formación para el empleo. La implementación de la Formación Profesional Dual en 2012 fortaleció la relación con el ámbito productivo, al permitir que los estudiantes combinen el aprendizaje teórico en los centros educativos con la práctica en empresas. Este modelo, coherente con las estrategias europeas de aprendizaje permanente, ha incrementado las oportunidades laborales de los egresados y consolidado el vínculo entre la escuela y el mundo empresarial (MEFP, 2020).

En contraste, la educación tecnológica mexicana presenta una estructura más fragmentada y diversa, integrada por los CBTIS, CBTAS, CETIS, CETMAR, el CONALEP, los CECyTE y los COBACH, entre otros. Si bien la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) buscaron homogeneizar competencias y fortalecer la pertinencia de la formación, la articulación con el mercado laboral continúa siendo débil. De acuerdo con Schmelkes (2013), uno de los desafíos persistentes es la falta de coordinación entre los sectores educativo y productivo, lo cual limita la capacidad del sistema para responder a las demandas sociales y económicas actuales. Esta situación repercutе también en la identidad profesional docente, pues los profesores deben adaptarse a contextos institucionales heterogéneos, con escaso reconocimiento social y múltiples exigencias administrativas.

A partir de estas consideraciones, la presente tesis se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo, *Del estado de la cuestión al planteamiento del problema*, presenta una revisión de investigaciones realizadas entre 1993 y 2021, con base en un análisis descriptivo. Este primer apartado tiene como propósito identificar los vacíos teóricos y empíricos en torno a la formación e identidad profesional de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio, establecer los fundamentos teóricos y metodológicos, situar el objeto de análisis dentro del campo de los estudios comparados, así como establecer los objetivos, supuestos y preguntas que orientan el trabajo en cuestión.

El segundo capítulo, *Aproximación al constructo teórico como andamiaje conceptual*, desarrolla el marco referencial que articula las dimensiones individual, grupal y profesional de la identidad docente. En él se analiza la crisis de la identidad profesional del profesorado a partir de una revisión histórico-contextual, conceptual y metodológica, así como de los procesos de formación inicial, novel y continua de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio. Este marco teórico constituye la base para comprender la complejidad y transformación del ser y quehacer docente en el contexto actual.

El tercer capítulo, *Elementos teórico-metodológicos del estudio comparado en los casos México-España*, expone el paradigma, enfoque y tipo de estudio. Presenta la vía metodológica cualitativa del estudio comparado, la cual consiste en cinco etapas: la selección de unidades de análisis, la selección de los informantes de la investigación, las estrategias empleadas para la producción de datos, la estrategia para el análisis de los datos cualitativos y la elección del método de análisis comparado, basado en Bereday (1964); de igual manera se definen los niveles macro, meso y micro de análisis. Además, justifica la elección de los casos de México y España, considerando el contexto del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

El cuarto capítulo, *Análisis comparado de los casos México-España a partir de la revisión de documentos normativos en torno a las reformas y políticas educativas sobre formación docente*, examina los contextos normativos, las estructuras educativas y los perfiles profesionales del profesorado en ambos países. A través del estudio de sus sistemas educativos, se analizan las particularidades del Bachillerato Tecnológico en México y de la Formación Profesional de Grado Medio en España, así como los indicadores y marcos legales que sustentan la formación docente. Este capítulo incorpora también una caracterización contextual de los territorios abordados, el Estado de Hidalgo y el Principado de Asturias, integrando una visión histórico-normativa que permite contrastar las reformas y políticas educativas, así como los criterios de ingreso, permanencia y promoción docente en los dos países.

En el quinto capítulo, *Análisis cualitativo comparado de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio: los casos México-España*, presenta los resultados empíricos obtenidos mediante el análisis de entrevistas procesadas con el software ATLAS.ti, permitiendo identificar los sentidos y significados que los docentes atribuyen a su labor. Derivado de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes en ambos países, se abordan las motivaciones para elegir la docencia, los rasgos que caracterizan a un buen docente de educación tecnológica de nivel medio, el grado de satisfacción, los compromisos con la profesión docente, la actitud ante el cambio por reformas y políticas educativas, la actitud durante y post pandemia por Covid-19, el ambiente laboral y relaciones sociales, así como las expectativas a futuro. Finalmente, se exponen las *Conclusiones finales* que integran los hallazgos más relevantes, junto con los *Anexos* que complementan el desarrollo de la investigación.

En síntesis, esta investigación pretende contribuir al campo de la educación comparada mediante la comprensión del modo en que las reformas y las políticas educativas en torno a la formación, inciden en la configuración de la identidad profesional docente en contextos distintos, pero históricamente vinculados. A través del estudio comparado, se busca no sólo identificar convergencias y divergencias entre ambos sistemas, sino también proponer un diálogo entre políticas educativas, prácticas, sentidos y significados docentes, que favorezcan el aprendizaje mutuo y la mejora de la formación del profesorado en el nivel medio tecnológico.

CAPÍTULO I. DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN AL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Indagar acerca de la formación e identidad profesional de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio, requiere de un arduo trabajo de búsqueda, selección y análisis en torno a dichas temáticas, es por lo cual, en el presente estado de la cuestión, dada la importancia que reviste el proceso de investigación, así como la relevancia que tiene para la construcción del presente trabajo, se realizó un rastreo documental con la finalidad de averiguar las diferentes formas en que se han estudiado, hasta dónde se ha llegado, qué se ha investigado, qué problemas se están resolviendo y saber qué vacíos o desafíos podemos solucionar con el planteamiento del problema, así como también, conocer qué estudios encontramos dentro del campo de los estudios comparados en México y el Mundo, en torno al objeto de estudio.

El estado de la cuestión que aquí se presenta, está basado en un análisis de tipo descriptivo, ya que de acuerdo a Orozco Fuentes (2007, citada en Martínez, 2013), la descripción ocupa un papel central. Al considerarlo “un andamio” para posteriores construcciones, como, por ejemplo, para construir hipótesis, para identificar tendencias o para mostrar indicadores sobre el status de un campo científico. Por lo anterior, a partir de su construcción, brinda elementos epistemológicos-metodológicos-teóricos, con el objetivo de tomar decisiones acerca de la perspectiva bajo la cual se desarrolla el presente trabajo.

El proceso de construcción inició con la búsqueda y selección de información en diferentes fuentes, como lo son Dialnet, Latindex UNAM, Scielo, Google Scholar, TESIUNAM, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma del Estado Hidalgo, Dart Europe, Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) y ponencias del Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México (2017).

Los documentos analizados, en total 45, son investigaciones formales y comprenden proyectos de investigación, tesis, artículos de revistas y ponencias, referentes a los temas

formación, identidad e identidad profesional docente. La búsqueda nos llevó a conceptos tales como identidad social, identidad individual, identidad grupal, identidad colectiva, entre otras.

Acompañados de las palabras enseñanza, docente, profesor, maestro, pedagogo, tutor, educador, profesionales noveles, profesor experto, profesión docente, formación inicial, formación docente, educación tecnológica, educación media superior, reforma y política educativa, evaluación docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y COVID-19, se encontraron coincidencias relacionadas con la temática de investigación.

A continuación, podemos observar en la Tabla 1, la clasificación de las investigaciones organizadas a partir de seis categorías: 1) *identidad profesional docente*, 2) *docente novel/principiante/ayudante/en formación inicial*, 3) *docente experto/experimentado/en formación continua*, 4) *políticas y reforma educativa*, 5) *formación docente en tiempos de COVID-19* y, 6) *estudios comparados Nivel Medio/Bachillerato*.

Así mismo, se presentan en el Gráfico 1 y Gráfico 2, la distribución numérica y porcentual de las investigaciones organizadas por categorías.

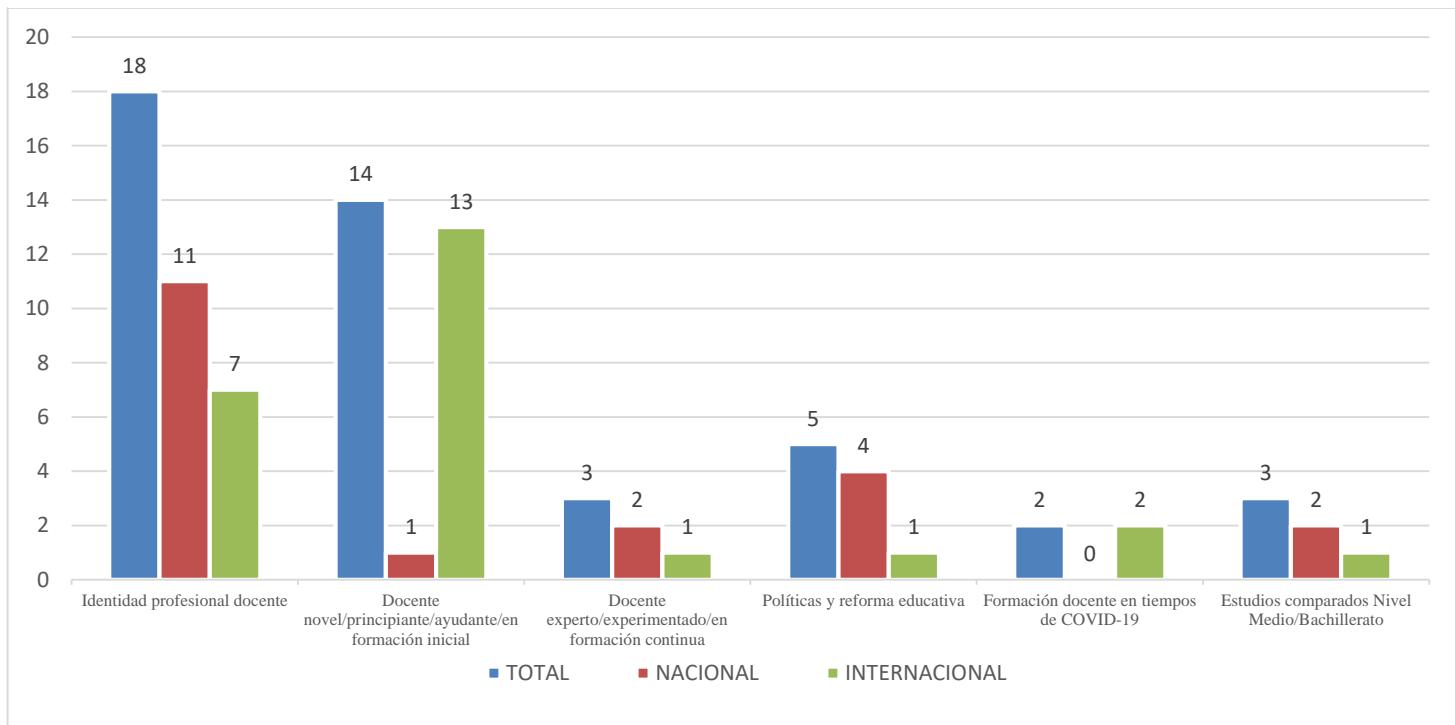
Tabla 1. Clasificación de las investigaciones por categorías

CATEGORÍAS	IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	DOCENTE NOVEL/PRINCIPIANTE/ AYUDANTE/EN FORMACIÓN INICIAL	DOCENTE EXPERTO/ EXPERIMENTADO/ EN FORMACIÓN CONTINUA	POLÍTICAS Y REFORMA EDUCATIVA	FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE COVID-19	ESTUDIOS COMPARADOS NIVEL MEDIO/ BACHILLERATO
AUTORES	Guil (1993)	Sayago, Chacón y Rojas (2008)	Martínez (2013)	Olvera (2013)	Ferrada-Bustamante et. al. (2021)	Cruz Prieto (2012)
	Navarrete (2008)	González (2013)	Dimas (2014)	Alliaud (2014)	Villén (2020)	Munguía (2012)
	Gaviria (2009)	Solari (2015)	González et. al. (2015)	Hernández (2015)		Peña (2012)
	González (2010)	Fernández (2016)		Villamil (2015)		
	Segovia (2010)	Serrano y Pontes (2016)		Ramírez & Carro (2017)		
	Ávalos & Sotomayor (2012)	Guzmán (2017)				
	Argemí i Baldich (2014)	Jarauta (2017)				
	Alonso, Lobato y Arandia (2015)	Laspina (2017)				
	Bajardi & Alvarez-Rodríguez (2015)	Martín-Cuadrado et. al. (2017)				
	Alfonzo & Avendaño (2016)	Gallego (2018)				
	Álvarez (2016)	Paredes (2019)				
	Merino (2016)	Giralt-Romeu (2020)				
	Quiroz (2016)	Cuadra-Martínez et. al. (2021)				
	Rodríguez & Andrade (2016)	Otondo et. al. (2021)				
	Fuentes & González (2017)					
	González & Salcedo (2017)					
	Vives (2018)					
	Fuentes, Arzola y González (2020)					
TOTAL	18	14	3	5	2	3
NACIONAL	11	1	2	4	0	2
INTERNACIONAL	7	13	1	1	2	1

Fuente: Elaboración propia

Con relación a lo anterior, podemos observar en la tabla anterior y el Gráfico 1 que, la mayor cantidad de investigaciones (18) se localizaron en la categoría *Identidad profesional docente* (11 nacionales y 7 internacionales), ya que es la temática principal para el trabajo que se está realizando, porque de ella se desprenden las dimensiones de análisis del estudio.

Gráfico 1. Distribución numérica de las investigaciones por categorías



Fuente: Elaboración propia

Un aspecto importante a considerar también en la Tabla 1 y Gráfico 1, es que se localizaron 13 trabajos relacionados con la categoría *Docente novel/principiante/ayudante/en formación inicial* en el contexto internacional, pero es pertinente destacar que a nivel nacional sólo se localizó 1 documento relacionado con este tema. En cuanto al *Docente experimentado/experto/en formación continua*, existe poca investigación al respecto (3, de los cuales 2 son nacionales y 1 internacional/nacional), ya que la mayoría de los estudios analizados se centran en los primeros años, período en dónde sucede la inserción docente.

Estos primeros años de docencia suponen un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en ambientes desconocidos, en los que el profesor principiante debe adquirir conocimientos profesionales, enfrentarse a numerosas dificultades y aprender a mantener, a la vez, su equilibrio personal (Bausela-Herreras, 2011).

En este sentido, de acuerdo con Barba Martín (2011, citado en González, 2013), no hay temporalización clara para caracterizar a un docente novel pues, de acuerdo con diferentes clasificaciones, la duración de esta etapa varía de acuerdo al autor, ya que hay quienes consideran que la primera experiencia del maestro novel dentro de la docencia tiene lugar durante su formación, conocida como fase previa a la etapa profesional (Vonk, 1988; Vonk & Schras, 1987). Sin embargo, otros autores como Huberman (1989), Villar Angulo (1990), Imbernón Muñoz (1994, 2007) y Esteve (1997), consideran que dicho período va de uno a tres años, en los cuales el docente construye su identidad profesional.

En esta categoría encontramos el estudio de investigación de Sayago et al. (2008), de corte cualitativo bajo un enfoque biográfico-narrativo: “Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios”, el cual se llevó a cabo en la Universidad de Los Andes – Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, específicamente en la carrera de Educación Básica Integral con estudiantes del 1º y 10º semestre y estuvo dirigido a indagar cómo el período de formación influyó en la construcción de la identidad profesional. Los instrumentos que se emplearon son los biogramas, relatos autobiográficos y entrevistas.

González (2013), realiza en su tesis doctoral, titulada “Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica”, un análisis crítico y reflexivo de las vivencias y experiencias del educador, que abarca desde los primeros años de formación inicial hasta la actualidad. El objetivo del estudio es conocer y comprender el modo en que la identidad profesional de un docente novel se va construyendo mediante la reflexión y el análisis de su biografía, sus teorías implícitas y sus vivencias (personales y profesionales), al descubrir, comprender y valorar la manera en que el profesor va moldeando su práctica docente. La pregunta central consiste en develar, ¿de qué manera se va desarrollando la identidad profesional de un

docente novel y qué papel juega la práctica reflexiva en este proceso? La metodología empleada es de corte cualitativo-interpretativo, bajo un enfoque biográfico-narrativo y autoetnográfico; los instrumentos para la recogida de datos consistieron en los diarios de clase, entrevistas abiertas o diálogos con otros profesionales del ámbito de la educación y la historia de vida del docente novel-investigador en forma de autobiografía. La finalidad es llegar a la comprensión profunda de las motivaciones, sensaciones, impresiones, expectativas, temores, creencias, percepciones, entre otras, de las que es portador el protagonista del estudio, quien es a su vez, el autor de la tesis en cuestión.

Solari (2015), en su tesis doctoral, “El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel: Un estudio de caso”, realizó un estudio de caso cualitativo y longitudinal, a través del cual se analizó el proceso de inserción profesional de una orientadora novel durante el curso académico 2010-2011. En el trabajo de campo adoptó una aproximación etnográfica y las principales técnicas de recogida de la información utilizadas fueron la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental. El procedimiento analítico llevado a cabo implicó el análisis del discurso y, en particular, el análisis de posicionamientos.

En la tesis doctoral de Fernández (2016), “Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel”, presenta los resultados de su investigación en torno a un estudio de caso de una maestra de música del nivel primaria pública, con tres años de experiencia. En este sentido, se plantea entre otras, las cuestiones siguientes, ¿qué significa ser novel?, ¿qué características tiene?, ¿cómo va construyendo su identidad?, ¿posee los conocimientos, recursos, habilidades, estrategias, relaciones profesionales y personales que la escuela está demandando a la sociedad?, ¿cómo aprende a ejercer las funciones y responsabilidades un docente recién ingresado?, ¿la formación es una salida para conseguirlo?, ¿en qué es necesario formarse, dónde y para qué?, ¿requiere la misma formación un docente novel que otro más experimentado?, ¿qué implicación tiene el docente en el centro educativo a nivel individual y cómo sujeto que forma parte de un colectivo?, ¿es necesario establecer procesos de evaluación y auto reflexión conjunta del profesor, novel y experimentado, cómo elemento básico de mejora profesional y personal?.

Serrano y Pontes (2016), en su estudio “El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria”, se plantean conocer cómo comienza a construir la identidad profesional docente el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y cuáles son las principales implicaciones de este proceso de identificación en la mejora formativa. Algunas de las implicaciones que se derivan de esta investigación apuntan a la necesidad de tener en cuenta los resultados obtenidos a la hora de diseñar el proceso de formación inicial de los futuros profesores de Educación Secundaria. Sobre todo, sería necesario incluir en el diseño curricular del nuevo modelo de formación inicial un tratamiento específico del tema de la Identidad Profesional Docente, que debería ir ligado al conocimiento didáctico del contenido y a la adquisición de competencias docentes reales relacionadas con el desarrollo del currículum educativo de cada materia.

Guzmán (2017), en su tesis doctoral “La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado”, se propuso conocer los contenidos identitarios que construyen los estudiantes de pedagogía en sus experiencias de formación y develar los referentes que los configuran al interior de los programas profesionales. Orientada por el paradigma interpretativo, la investigación optó por un diseño narrativo. Participaron cuarenta y siete estudiantes de Pedagogía en Educación Básica adscritos a dos instituciones universitarias de los cuales veintiséis corresponden a la institución de educación superior pública y veintiuno pertenecen a una institución de educación superior privada. Los sujetos fueron seleccionados por procedimiento de muestreo a priori. La información se recolectó por medio de narrativas docentes y entrevistas individuales y, su análisis, a través de codificaciones de patrones y categorías temáticas.

Jarauta (2017), presenta el trabajo de investigación denominado “La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona” de corte cualitativo, con el objetivo de conocer cómo se desarrolla la formación inicial de maestros en la Universidad de Barcelona (UB) y cómo ésta contribuye a la configuración de la identidad docente. Se trata de un estudio de casos, en donde se presta atención a las características particulares de un acontecimiento educativo singular, los estudios de Grado de

Maestro en Educación Primaria de la UB, priorizando el conocimiento particular del caso por encima de la generalización de los resultados. Atendiendo a los objetivos de la investigación, se utilizaron tres estrategias de recogida de información: relatos, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. La población de estudio contempló: alumnado, profesorado universitario y tutores de practicum. Para seleccionar al alumnado participante, optó por un diseño seccional cruzado (Cohen, Manion y Morrison, 2011) dando como resultado: estudiantes recién iniciados en el grado, estudiantes que han superado la formación básica y el practicum I o II y estudiantes que se encuentran en el último semestre de la carrera. En cuanto al conjunto de profesores y tutores participantes en el estudio, se recurrió a un muestreo intencional (Patton, 1990), tras determinar las características que debían poseer.

Laspina (2017) presenta la Tesis de Maestría, titulada “La identidad Profesional Docente: Un estudio desde las representaciones de los Estudiantes del Profesorado en Educación Primaria”. El abordaje metodológico requerido para la validación de las hipótesis del presente trabajo, orientó acciones en dos perspectivas específicas: la teórica y la empírica. Por medio de estrategias cuantitativas (encuesta) y cualitativas (entrevista) se plantea como objetivo el reconocer novedosas identidades profesionales docentes, sustentadas en el Diseño Curricular de la Formación Docente de Grado de la Provincia de Buenos Aires vigente desde el año 2007, a través de las representaciones de los estudiantes durante el trayecto formativo. Las dimensiones a considerar son en la primera variable: 1) Determinaciones contextuales (histórico-sociales) de la identidad. 2) Las representaciones de otros respecto al sujeto docente. 3) La construcción del sujeto docente respecto a sí mismo. 4) Los modelos propuestos (políticos-sociales). 5) Valoración social de la docencia. 6) Prácticas durante la formación. 7) Modelos de desempeño y 8) Concepciones ideológicas. Para la segunda variable, se consideran: 1) Condiciones y contextos en los que surgen las representaciones, 2) Cómo se comunican dichas representaciones, 3) Funciones, 4) Expectativas sobre la carrera docente, entre otras.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, dentro de la materia de Prácticas Profesionales del Grado en Educación Social, se llevó a cabo el trabajo denominado “Cuestionario: Identidad profesional del estudiante del grado de educación social de la UNED antes de realizar las prácticas formativas”, por Ana María Martín-Cuadrado, Susana

María García-Vargas, Raúl González Fernández, Genoveva Leví Ramos y Ana Isabel Holgueras González (2017). El objetivo es analizar las posibilidades que la formación inicial del educador social ofrece a los estudiantes para la construcción de su identidad profesional. Para ello, en primer lugar, se diseñó y aplicó una encuesta entre los cursos 2011-2015 a un total de 1216 estudiantes, para conocer la identidad profesional de los estudiantes que finalizaban la asignatura, en torno a las dimensiones: autoimagen, misión social de la profesión y valores adquiridos. En segundo lugar, se diseñó un cuestionario, con el cual se realizó un diagnóstico inicial para conocer las ideas, motivaciones, expectativas y vivencias que tenían los estudiantes al inicio de la asignatura, en torno a las dimensiones abordadas en la encuesta inicial. El propósito a futuro consiste en poder identificar aquellas experiencias prácticas que han producido un cambio más significativo en la identidad profesional de los estudiantes, con el objetivo de poder analizarlas en profundidad y proponerlas como modelo para la formación de los estudiantes del Grado en Educación Social.

En la tesis doctoral, “La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia. Desarrollo profesional docente y concepciones de escuela”, Gallego (2018), presenta los resultados de un estudio realizado con mentores que han participado en un programa de inducción a la docencia desarrollado en la República Dominicana. En este, se ponen en manifiesto las tensiones que sufren los docentes al pasar de estudiante a profesor principiante, y de éste a experto o experimentado, por lo que los primeros años son decisivos en la construcción de su identidad profesional. El objetivo principal es el conocer cómo mentores de un programa de inducción a la docencia construyen su identidad profesional atendiendo a la dimensión personal (experiencias, preocupaciones, problemas, aprendizaje y necesidades), didáctica (clase, alumnos, planificación, contenidos, enseñanza interactiva, evaluación y tecnologías) e institucional (centro, entorno, sistema y gestión del acompañamiento), así como comprobar en qué medida influye en el proceso de inducción de los profesores principiantes que acompañan. La metodología de la investigación es de tipo cualitativa, con enfoque biográfico-narrativo.

Paredes (2019), en su tesis doctoral “La formación docente de los ayudantes de profesor de la FCPyS-UNAM, un proceso de identidad profesional”, aborda la trayectoria de un estudiante que está por egresar de la licenciatura en la Universidad Autónoma de México (UNAM), de la

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS). El objetivo es reconocer cómo a través de la interacción social cotidiana que se produce entre el docente y el ayudante de profesor se construye una representación social del deber ser docente. La finalidad es encontrar cómo se construye la identidad docente en un ayudante de profesor del área de Metodología de la investigación, para reconocer cómo las prácticas cotidianas, construyen la cultura. La pregunta a responder es, ¿cuál es la representación social de la docencia en los ayudantes de profesor y cómo se consolida una identidad profesional en ellos respecto a la docencia misma? En cuanto a las técnicas de recogida de datos consistieron en entrevistas y observación participante.

Giralt-Romeu (2020), en un estudio sobre “El rol de la indagación en la identidad profesional docente: situación actual y retos en la formación inicial”, en ella se presentan tres estudios acerca de la identidad profesional del docente como indagador, bajo una aproximación metodológica cualitativa basada en el análisis de contenido. En el primero de ellos, analiza los datos de un grupo de doce estudiantes de último año del Grado de Educación Primaria, obtenidos a partir de un cuestionario (TePi: Teacher profesional Identity), entrevistas y de un grupo focal; el objetivo consiste en conocer la percepción de los futuros docentes de primaria en relación a su identidad profesión y la concepción sobre la indagación en su futura profesión. El segundo estudio, tiene como objetivos el análisis de las experiencias significativas de aprendizaje a las que los estudiantes hacen frente durante las prácticas (prácticum) en contextos escolares, además de las posiciones que adoptan cuando les deben dar respuesta. Finalmente, en el tercero, el objetivo consistió en analizar las voces de los profesores universitarios sobre la identidad profesional del docente y sobre la posición indagadora; concretamente averiguar cuál es el valor, propósito y los aprendizajes que otorgan a dicha posición; identificando las core-I-position en su self dialógico: I as a mediator, I as an instructor y I as an inquirer. De los resultados se desprende la necesidad de revisar los programas formativos teniendo en cuenta el enfoque basado en la investigación (research-based) con el propósito de que los futuros docentes se vean capaces, responsables y competentes de indagar en las aulas y afrontar procesos de innovación en los centros escolares.

Cuadra-Martínez, et. al., (2021), analizan la “Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos”, presentan los resultados sistematizados de estudios cualitativos sobre el desarrollo de la identidad profesional (IP) del

profesor(a) durante la formación inicial. Para ello hicieron una revisión de la literatura científica, utilizando las bases de datos WOS (Web of Science), Scopus y Scielo desde el año 2000 al 2020; encontrando 67 artículos tanto en español como en inglés (con las palabras clave “investigación cualitativa + identidad profesional + estudiante de pedagogía o profesor en formación o formación docente” y en inglés qualitative research + professional identity + pre-service teacher or qualitative research + professional identity + preservice teacher), incluyéndose 33 en el análisis cualitativo y cuantitativo, luego de filtrar según criterios de inclusión y exclusión (de los siguientes países: Sudáfrica:2, México:1; Australia:3; Chile:2; EEUU:7; Canadá:1; Vietnam:1; Turquía:4; Etiopía:1; Hong-Kong:3; Brasil:3; China:1; Inglaterra:2; Irlanda:1 y Venezuela:1). Utilizaron para ello la definición de revisión sistemática y estructura propuesta por el método de Cochrane. El análisis se realizó cualitativamente con base a análisis de contenido y cuantitativamente, con base a frecuencias, empleando una matriz que consideró (a) los elementos que favorecen el desarrollo de la IP; (b) el proceso de desarrollo de la IP; (c) la IP como producto y (d) las características metodológicas de los estudios revisados. Se encontraron un conjunto de categorías que favorecen el desarrollo de la IP, un proceso de construcción conflictuado entre las dimensiones subjetivas y objetivas de la IP, además de dimensiones que la constituyen. Concluyeron que el desarrollo de la IP del docente se ve influenciado por la formación inicial, las características psicológicas y los factores socioculturales.

Otondo, et al. (2021), en el artículo titulado “Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial”, presentan una investigación bajo una metodología cualitativa, utilizando el método biográfico-narrativo. Los instrumentos para la recogida de datos, consistieron en estudios de casos cruzados y entrevistas semi-estructuradas, la cual fue aplicada a una muestra de 23 profesoras principiantes de Educación Especial, con menos de 5 años de ejercicio en la profesión, procedentes de distintos establecimientos de la región del Bío Bío, Chile. Utilizaron para el análisis, la técnica de incidentes críticos (Bolívar, et al. 2001), analizando, caracterizando y valorando sucesos positivos o negativos en la trayectoria de vida de las informantes. A partir del estudio, se concluye que comprender qué aspectos han desarrollado la identidad profesional docente proporciona elementos que a través de su análisis y aplicación son una caja de resonancia para la formación futura del profesorado de educación especial, enriqueciendo de manera recíproca la teoría y práctica.

En cuanto al docente experto, Marcelo García (2009, citado en González, 2013) se refiere como aquel con al menos cinco años de experiencia docente, pero aclara que más que la simple acumulación de experiencia es la reflexión sobre la conducta la que lleva a conseguir un pensamiento experto en la enseñanza. Para Bereiter y Scardamalia (1986, citados en Bausela-Herreras, 2011) un profesor experto es un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, y sobre todo una persona con un "elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante".

Dentro de esta categoría agrupamos 3 trabajos, el artículo de González, et al. (2015), titulado "Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica desde una perspectiva de solución de problemas", se presentan los resultados de una investigación que tuvo por finalidad determinar los rasgos más relevantes que conforman el perfil de docentes que trabajan procesos de comprensión de lectura en el aula desde una perspectiva de resolución de problemas. Partiendo de la pregunta, ¿cuáles son las características de los docentes que son reconocidos en su comunidad educativa por su alta eficacia en la enseñanza desde una aproximación de resolución de problemas en su área disciplinar?

En su estudio sobre "La configuración de una identidad colectiva de los Docentes en la Comunidad de Práctica del Posgrado en Pedagogía", Martínez (2013) se propone analizar si existen las condiciones para que se establezcan la Comunidades de Práctica en el Programa de Posgrado en Pedagogía, la cual fue una nueva propuesta en donde lo primordial es trabajar desde la colegiabilidad dentro de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Bajo una perspectiva de tipo fenomenológico-interpretativo y una metodología cualitativa, el propósito general es analizar los procesos de organización del trabajo académico de los responsables de línea a partir del trabajo colegiado en la asunción de una nueva forma de organización como son las comunidades de práctica para determinar su perspectiva como grupo. Los informantes fueron los responsables de las 10 líneas de investigación de cada una de las áreas, por lo que se infiere se trata de docentes expertos, los cuales se eligieron al azar.

Dimas (2014), analiza “Las prácticas sociales y la representación social del trabajo docente. Un estudio en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH”, tiene como objetivo analizar la influencia de las prácticas sociales en la construcción de las representaciones sociales de los diferentes tipos de docentes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, retomando la importancia de conocer el pensamiento y la interpretación de los docentes respecto a su trabajo en la licenciatura, particularmente en un escenario en donde convergen funciones y roles particulares, tales como: diferencias en las condiciones laborales, salario, infraestructura, incentivos, tipos de adscripción, entre otros. El estudio echa mano de información cuantitativa y cualitativa que permiten analizar desde una perspectiva más amplia y profunda el fenómeno a investigar. Se aplicó un cuestionario a 40 docentes que representan el 81.6% de la población total del periodo julio-diciembre 2013. Se coloca dentro de esta categoría, ya que la mayoría de los docentes cuentan con estudios de maestría, 60% y el 28.5% con Doctorado, lo cual se infiere los convierte en expertos en su materia.

En lo que respecta a la categoría *Políticas y reforma educativa*, se localizaron 5 documentos (4 nacionales y 1 internacional); en su tesis de maestría, Olvera (2013), realiza un estudio comparado de la educación de los jóvenes en Colombia y México, en relación con las reformas a la Educación Media Superior basadas en modelos por competencias; los estudios de caso seleccionados se sustentaron en dos elementos críticos: la viabilidad educativa y la pertinencia social.

Alliaud (2014), en su artículo de revista, presenta alternativas de intervención política y pedagógica tomando como referencia el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina, derivado de que cada vez se insiste más en la importancia de desarrollar programas de formación y desarrollo profesional específicos para quienes se inician en la enseñanza.

Por su parte, Hernández (2015), en su tesis doctoral, analiza desde una perspectiva comparada los factores que intervienen en la capacidad institucional de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Méjico) y la Universidad del Atlántico (Colombia) para formar en investigación científica a los estudiantes de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y

Ciencias Sociales. Su análisis lo realiza con base en política pública y capacidad institucional, empleando modelos de gestión y el sistema de análisis de capacidad institucional (SACDI). Las técnicas de investigación fueron la encuesta, entrevista semiestructurada, Delphi y grupos focales.

Villamil (2015), en su tesis doctoral “*Análisis comparado de la política y gestión de estrategias institucionales para la permanencia de los estudiantes en el bachillerato. México, Argentina y Canadá*” a partir de dos dimensiones: política educativa y gestión de la política, así como capacidad institucional. Las variables a observar desde la primera dimensión, consideraron el liderazgo, la participación, las acciones innovadoras, el manejo y distribución de los recursos y el tiempo, la forma y los parámetros de las estrategias de apoyo, el seguimiento y la supervisión que se le da al proceso, las opiniones de los estudiantes, los docentes, los directivos y los administrativos sobre el ejercicio de las estrategias implementadas por la institución como de apoyo a los estudiantes para evitar el fracaso escolar y necesidades que el programa les haya permitido resolver. En la segunda dimensión, se comprenden y analizan los recursos con los que cuenta el sistema educativo y la escuela para la implementación efectiva de la política.

Ramírez & Carro (2017), presentaron dentro del Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), la ponencia denominada “La identidad profesional del docente de Educación Básica en el proceso de evaluación del desempeño”, investigación que tuvo como objetivo, analizar las características que asume la identidad de los profesores de educación básica en el marco de la evaluación del desempeño docente en la reforma educativa actual (2013). En sus conclusiones se resalta el rechazo de los profesores de educación básica a la evaluación del desempeño docente en virtud de la afectación a sus condiciones laborales.

En la categoría *Formación docente en tiempos de COVID-19*, encontramos 2 trabajos internacionales, la investigación de Ferrada-Bustamante, et. al. (2021), “Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19”, tuvo como objetivo conocer el nivel de dominio y uso de TIC por parte de docentes en tiempos de COVID-19. La metodología utilizada responde a una investigación cuantitativa no experimental de tipo transversal y de alcance exploratorio. La población de estudio está compuesta por 148 docentes de cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados y uno municipal, ubicados en la Región del Maule, Chile

Por su parte Villén (2020) en su trabajo denominado “El profesorado y las Tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación”, tiene como objetivo, conocer las creencias del profesorado sobre las tecnologías educativas (TIC) durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19 en España con relación a las actitudes y emociones, la formación y las competencias y la importancia de las TIC.

En este aspecto, debemos recalcar que los docentes respondieron de diferentes formas a los retos que le planteó la crisis por la pandemia de COVID-19 en su trabajo diario, ya que al tener que enfrentarse a nuevos escenarios dentro de su aula virtual, relacionados con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), tales como lo son programas de aplicación (Word, Power Point, etc.), navegadores y buscadores de Internet, correo electrónico, uso de programas para videollamadas y chat, plataformas educativas, tutoriales, redes sociales, entre otras, se (re)construyó su identidad profesional docente y su respuesta en cuanto a formación fueron de igual forma distintas, ya que en algunos casos, al no contar con los elementos para impartir su clase por estos medios, buscaron cursos de capacitación que les apoyara en este sentido o bien tomaron los que a nivel institucional se brindaron, en sentido contrario existe quien no hizo nada al respecto y se limitó a lo que conocía acerca del tema.

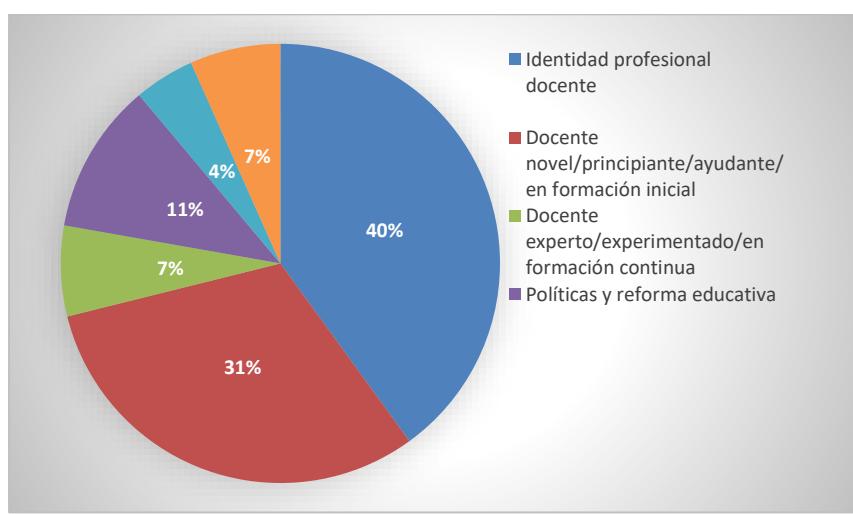
Finalmente, en la categoría “Estudios comparados Nivel Medio/Bachillerato” se identificaron tres trabajos, de los cuales dos son de carácter nacional y uno internacional. En este último destaca la tesis doctoral de Cruz Prieto (2012), titulada *La formación profesional de grado medio en México y España: un estudio comparado*, donde la autora desarrolla un análisis profundo bajo un enfoque teórico-metodológico mixto y con diseño secuencial-exploratorio basado en el estudio de casos. Su investigación compara diversas categorías de análisis, entre ellas: los orígenes de la formación profesional de grado medio y la educación tecnológica de nivel medio superior; la evolución cuantitativa y cualitativa de ambas enseñanzas desde la década de 1980 hasta 2010; la relación entre las políticas educativas nacionales e internacionales y su aplicación en los centros escolares; los modelos educativos; las cualificaciones profesionales; así como los centros escolares, el profesorado, el alumnado y la vinculación con el sector productivo. Este enfoque comparativo le permitió examinar los marcos normativos, históricos y contextuales de ambos

sistemas y, posteriormente, realizar una yuxtaposición de sus estructuras organizativas y curriculares, generando categorías analíticas como la estructura del sistema, el perfil del alumnado, la formación del profesorado, la relación escuela-empresa y los criterios de evaluación y titulación.

En su tesis de maestría, Munguía (2012), realizó un ejercicio de análisis comparado entre las propuestas del Nivel Medio Superior en México y Alemania con relación a la educación ciudadana, con el propósito de generar conocimiento en cuanto a las disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas a la práctica de la ciudadanía en jóvenes de bachillerato. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, por lo que se refiere a los instrumentos, se utilizó una encuesta por medio de un cuestionario dirigido a los alumnos del último año de bachillerato y su equivalente en Alemania (Gymnasiale Oberstufe) el cual constó de 50 preguntas.

Peña (2012), en su tesis de maestría, presenta un trabajo de investigación relacionado con el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años de la educación media superior desde la práctica docente, además recopila información sobre algunas buenas prácticas identificadas en esta misma temática en el contexto mexicano, español y alemán. Mediante un estudio de casos, los ejes de investigación de este estudio fueron la competencia intercultural y práctica docente. Las técnicas a utilizar fueron la observación participante y entrevistas a profundidad.

Gráfico 2. Distribución porcentual de las investigaciones por categorías



En el gráfico anterior, podemos observar que, la categoría *Identidad profesional docente*, ocupa el 40% del total; en segundo lugar, encontramos trabajos de la categoría *Docente novel/principiante/ayudante/en formación*, que representan el 31%; en tercer lugar, encontramos las investigaciones en torno a la categoría *Políticas y reforma educativa*, la cual representa el 11%; a continuación encontramos las categorías *Docente experimentado/experto/en formación continua* y *Estudios comparados Nivel Medio/Bachillerato*, las cuales equivalen al 7% cada una; finalmente, encontramos la categoría *Formación docente en tiempos de Covid-19*, que representan el 4%.

A continuación, se presenta en la Tabla 2, la matriz de análisis elaborada, con la que se comenzó el análisis de los documentos encontrados. En ella, se consideraron datos como el autor y año, objetivo, tipo de fuente, país de origen, nivel educativo, marco teórico/conceptual y autores de referencia, así como la metodología y tipo de instrumentos empleados:

Tabla 2. Matriz de análisis

No.	TITULO	AUTOR/AÑO	OBJETIVO	TIPO DE FUENTE	ORIGEN/PAÍS	NIVEL EDUCATIVO	MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL/AUTORES	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS

Fuente: Elaboración propia

I.1 Clasificación de investigaciones por título, autor, año y objetivo:

Resultado de la matriz de análisis construida para el presente estado de la cuestión, en forma cronológica, se presentan en la Tabla 3, los objetivos de los trabajos encontrados en torno al objeto de estudio, los cuales recuperan investigaciones en el período comprendido del año 1993 al 2021:

Tabla 3. Investigaciones por título, autor, año y objetivo

No.	Título	Autor/Año	Objetivo
1	Mujer e identidad profesional universitaria. Una aproximación psicosocial.	Guil (1993)	Analizar si existen diferencias entre profesoras y profesores universitarios en relación con la identidad profesional, tomando como base el enfoque teórico y los instrumentos seleccionados por Ada Abraham y, asimismo, explorar si estas supuestas diferencias repercuten negativamente sobre el bienestar y el autoconcepto de los docentes.
2	Construcción de una identidad profesional.	Navarrete (2008)	Conocer los procesos de constitución identitaria de los pedagogos en dos instituciones (UNAM y UV), en tres épocas (1950, 1970 y 1990).
3	Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios.	Sayago, et al. (2008)	Explorar las representaciones que poseen los estudiantes de la Carrera de Educación Básica Integral (CEBI) sobre la construcción de su identidad profesional y analizar de qué manera los referentes de identidad construidos durante la formación universitaria, responden a las exigencias educativas del momento actual.
4	Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle.	Gaviria (2009)	Interpretar los elementos constitutivos de identidad profesional que emergen de los relatos de sujetos que se desempeñan como docentes universitarios.
5	Identidad profesional del docente de Educación Tecnológica. El caso del CETIS No. 5, Trabajo Social.	González (2010)	Tratar de construir, tanto en el plano teórico como en el de la práctica educativa, la identidad de los profesores del Centro de Estudios Tecnológicos No. 5 (CETIS No. 5).
6	Construcción de la identidad del docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.	Segovia (2010)	Conocer la formación docente de los profesores y analizar indicios que den cuenta de experiencias de subjetivación producidas por las vivencias, situaciones, relaciones y prácticas docentes que describen los profesores de la Lic. Ciencias de la Educación-UAEH.

No.	Título	Autor/Año	Objetivo
7	Cómo ven su identidad los docentes chilenos.	Ávalos y Sotomayor (2012)	Conocer las características personales, educativas y profesionales de los docentes estudiados, su visión acerca de los contextos de trabajo y las demandas que éstos ponen sobre ellos, la percepción acerca del impacto de reformas y cambios en las políticas educacionales sobre su ejercicio profesional, y el grado de su participación en aquellas.
8	La formación profesional de grado medio en México y España: un estudio comparado.	Cruz Prieto (2012)	Presentar el resultado de cinco años de investigación, de 2006 a 2011, sobre las enseñanzas de dos países: educación tecnológica del nivel medio superior mexicana y formación profesional de grado medio española.
9	Virtudes cívicas en los jóvenes en el Nivel Bachillerato, un estudio comparado entre México y Alemania.	Munguía (2012)	Realizar un ejercicio de análisis comparado entre las propuestas educativas del Nivel Medio Superior en México y Alemania con relación a la educación ciudadana.
10	La formación de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años desde la práctica docente. (Estudio comparado Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México). Buenas Prácticas.	Peña (2012)	Conocer cómo la práctica docente está desarrollando la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años el nivel medio superior en México, (Hidalgo, Pachuca), España, (Asturias, Oviedo) y Alemania (Münster), en el período 2011. Identificar buenas prácticas docentes en el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años el nivel medio superior en México, (Hidalgo, Pachuca), España, (Asturias, Oviedo) y Alemania (Münster), para compartir las y enriquecerse mutuamente.
11	Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica.	González (2013)	Conocer y comprender el modo en que la identidad profesional de un docente novel se va construyendo mediante la reflexión y el análisis de su biografía, sus teorías implícitas y sus vivencias (personales y profesionales).
12	La configuración de una identidad colectiva de los Docentes en la Comunidad de Práctica del Posgrado en Pedagogía.	Martínez (2013)	Analizar los procesos de organización del trabajo académico de los responsables de línea a partir del trabajo colegiado en la asunción de una nueva forma de organización como son las comunidades de práctica para determinar su perspectiva como grupo.

No.	Título	Autor/Año	Objetivo
13	Reformas a la Educación Media Superior basadas en modelos por competencias. La educación de los jóvenes en Colombia y México.	Olvera (2013)	Suscitar la reflexión acerca de la viabilidad educativa y la pertinencia social de la transformación de la educación media superior en dos países de América Latina: Colombia y México.
14	Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina.	Alliaud (2014)	Generar una instancia que recogiera sus voces, considerando las exigencias que la práctica docente les plantea.
15	La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio decaso en el Recinto educativo Llars Mundet.	Argemí i Baldich(2014)	Identificar de forma exploratoria las identidades profesionales de los docentes que trabajan en las distintas instituciones educativas de titularidad pública, ubicadas en el Recinto Llars Mundet de Barcelona.
16	Las prácticas sociales y la representación social del trabajo docente. Un estudio en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.	Dimas (2014)	Analizar la influencia de las prácticas sociales en la construcción de las representaciones sociales de los diferentes tipos de docentes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.
17	La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior.	Alonso, et al. (2015)	Presentar una revisión de la literatura científica sobre la identidad profesional docente en la educación superior.
18	El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional.	Bajardi & Álvarez-Rodríguez (2015)	Analizar los aspectos que influencian la configuración de la identidad docente.
19	Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica desde una perspectiva de solución de problemas.	González, et al.(2015)	Determinar los rasgos más relevantes que conforman el perfil de docentes que trabajan procesos de comprensión de lectura en el aula desde una perspectiva de resolución de problemas.

No.	Título	Autor/Año	Objetivo
20	Capacidad institucional y política de formación en investigación científica en estudiantes de licenciatura de universidades públicas. Un estudio comparado entre México y Colombia.	Hernández (2015)	Analizar desde una perspectiva comparada los factores que intervienen en la capacidad institucional de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Méjico) y la Universidad del Atlántico (Colombia) para formar en investigación científica a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Ciencias Sociales.
21	El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel: Un estudio de caso.	Solari (2015)	Describir y comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de una orientadora educativa novel.
22	El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de Educación Secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo.	Merino (2015)	Comprender los rasgos básicos de la (re)configuración identitaria de profesores de Secundaria en el contexto de una nueva sociedad global.
23	Análisis comparado de la política y gestión de estrategias institucionales para la permanencia de los estudiantes en el bachillerato. México, Argentina y Canadá.	Villamil (2015)	<p>Aportar análisis de política pública comparada sobre los sistemas educativos en específico del nivel medio superior o de bachillerato entre México, Argentina y Canadá.</p> <p>Aportar análisis comparado de gestión educativa y escolar en la implementación de propuestas institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en la secundaria superior (nivel medio superior).</p> <p>Caracterizar los perfiles de los jóvenes del nivel medio superior o del bachillerato.</p> <p>Proponer estrategias de política y gestión a las instituciones de educación para la permanencia de los estudiantes en el bachillerato (nivel secundario superior).</p> <p>Generar discusión teórica sobre el concepto de gestión a partir de los resultados encontrados.</p>
24	La identidad docente de los profesores de educación mediasuperior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas.	Alfonzo y Avendaño (2016)	Analizar las razones por las cuales los profesores han elegido entrar y seguir en la profesión docente, así como el grado de motivación con el que se desempeñan, algunas ideas sobre esta profesión y sus necesidades actuales de formación.

No.	Título	Autor/Año	Objetivo
25	La identidad profesional del docente universitario de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.	Álvarez (2016)	Conocer los elementos constitutivos de la identidad profesional docente universitario de la FES Acatlán y de qué manera impactan en las percepciones de sí mismos y en el ejercicio de la profesión.
26	La construcción de la identidad profesional de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.	Quiroz (2016)	Analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las y los tutores de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, estableciendo la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales que se presentan.
27	Identidad profesional docente y su influencia en la práctica pedagógica.	Rodríguez y Andrade (2016)	Analizar cómo construyen profesores de medicina y profesores de psicología (UNAM) su identidad profesional, y cómo lo expresan en su práctica pedagógica.
28	El desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la formación inicial del profesorado de secundaria.	Serrano y Pontes(2016)	Conocer de qué forma comienzan a construir la Identidad Profesional Docente los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y qué implicaciones se derivan de este conocimiento para mejorar el proceso de formación.
29	Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel.	Fernández (2016)	Conocer el bagaje personal, profesional y afectivo- emocional del docente en su incorporación a la docencia y comprender cómo lo vive y cómo lo siente.
30	Algunas manifestaciones de la identidad docente en Educación Básica.	Fuentes y González (2017)	Indagar sobre las diferentes manifestaciones de los procesos de construcción de la identidad de los docentes de educación básica de un estado norteño de México.
31	La identidad profesional del docente panameño desde la historia reciente de la Escuela Normal.	González & Salcedo (2017)	Reunir evidencias que permitan reconstruir la trayectoria de la formación docente en Panamá, a partir de la experiencia de la Escuela Normal “Juan Demóstenes Arosemena” (ENJDA) en los últimos veinte años.
32	La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado.	Guzmán (2017)	Conocer los contenidos identitarios que construyen los estudiantes de pedagogía en sus experiencias de formación y develar los referentes que los configuran al interior de los programas profesionales.

No.	Título	Autor/Año	Objetivo
33	La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona.	Jarauta (2017)	Conocer cómo se desarrolla la formación inicial de maestros en la Universidad de Barcelona (UB) y cómo ésta contribuye a la configuración de la identidad docente.
34	La Identidad Profesional Docente: Un estudio desde las representaciones de los Estudiantes del Profesorado en Educación Primaria.	Laspina (2017)	Reconocer novedosas identidades profesionales docentes, sustentadas en el Diseño Curricular de la Formación Docente de Grado de la Provincia de Buenos Aires vigente desde el año 2007, a través de las representaciones de los estudiantes durante el trayecto formativo.
35	Cuestionario: Identidad profesional del estudiante del grado de educación social de la UNED antes de realizar las prácticas formativas.	Martín-Cuadrado,et al (2017)	Analizar las posibilidades que la formación inicial del educador social ofrece a los estudiantes para la construcción de su identidad profesional.
36	La identidad profesional del docente de Educación Básica en el proceso de evaluación del desempeño.	Ramírez & Carro(2017)	Analizar las características que asume la identidad de la profesión docente en los profesores de educación básica en el marco de la evaluación del desempeño docente.
37	La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia. Desarrollo profesional docente y concepciones de escuela.	Gallego (2018)	Conocer cómo mentores de un programa de inducción a la docencia construyen su identidad profesional atendiendo a la dimensión personal (experiencias, preocupaciones, problemas, aprendizaje y necesidades), didáctica (clase, alumnos, planificación, contenidos, enseñanza interactiva, evaluación y tecnologías) e institucional (centro, entorno, sistema y gestión del acompañamiento), así como comprobar en qué medida influye en el proceso de inducción de los profesores principiantes que acompañan.
38	Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM.	Vives (2018)	Indagar el significado de las experiencias de un grupo de docentes de la Facultad de Medicina acerca de la construcción de su Identidad Profesional Docente.
39	La formación docente de los ayudantes de profesor de la FCPyS-UNAM, un proceso de identidad profesional.	Paredes (2019)	Reconocer cómo a través de la interacción social cotidiana que se produce entre el docente y el ayudante de profesor se construye una representación social del deber ser docente.
40	El profesorado y las Tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre	Villén(2020)	Conocer las creencias del profesorado sobre las tecnologías educativas (TIC) durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19 en España con relación a las actitudes y emociones, la formación y las competencias y la importancia de las TIC.

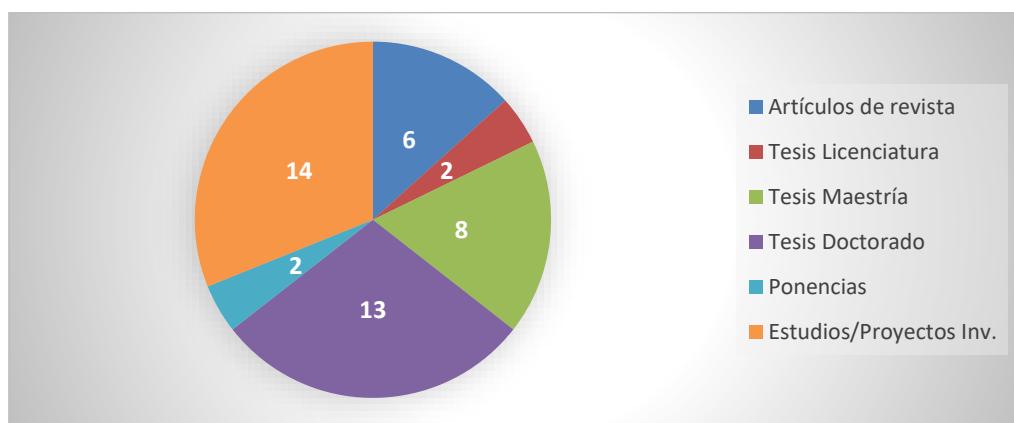
No.	Título	Autor/Año	Objetivo
	actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación.		
41	La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio.	Fuentes, et al. (2020)	Dar cuenta de los elementos conceptuales relacionados con la identidad profesional de los docentes de Educación Básica, como referente en la construcción del marco teórico de una tesis doctoral.
42	El rol de la indagación en la identidad profesional docente:situación actual y retos en la formación inicial.	Giralt-Romeu (2020)	1) Conocer la percepción de los futuros docentes de primaria en relación a su identidad profesional y la concepción que tenían sobre la indagación en su futura profesión. 2) Analizar las experiencias significativas de aprendizaje a las que los estudiantes hacen frente durante las prácticas (practicum) en contextos escolares, además de las posiciones que adoptan cuando les deben dar respuesta. 3) Analizar las voces de los profesores universitarios sobre la identidad profesional del docente y sobre la posición indagadora.
43	Identidad profesional docente en la formación universitaria:una revisión sistemática de estudios cualitativos.	Cuadra-Martínez, et al. (2021)	Sistematizar la información de estudios cualitativos sobre el desarrollo de la identidad profesional (IP) del profesor durante la formación inicial.
44	Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19.	Ferrada-Bustamante, et al.(2021)	Conocer el nivel de dominio y uso de TIC por parte de docentes en tiempos de COVID-19.
45	Ánálisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial.	Otondo, et al. (2021)	Analizar los episodios que han condicionado las trayectorias individuales y profesionales del profesorado principiante de Educación Especial titulados de una Universidad chilena a través de la técnica de análisis de incidentes críticos.

Fuente: Elaboración propia

I.2 Clasificación de investigaciones por tipo de fuente:

En este sentido, podemos comentar que se analizaron los siguientes trabajos: *seis artículos de revista* (Alliaud, 2014; Bajardi y Álvarez-Rodríguez, 2015; González, et al., 2015; Fuentes, et al., 2020; Otundo, et al., 2021; Cuadra-Martínez, et al., 2021), *dos tesis de licenciatura* (González, 2010; Álvarez, 2016); *ocho tesis de maestría* (Munguía, 2012; Peña, 2012; Martínez, 2013; Olvera, 2013; Argeni-Baldich, 2014; Dimas, 2014; Quiroz, 2016; Laspina, 2017), *trece tesis de doctorado* (Guil, 1993; Cruz Prieto, 2012; González, 2013; Hernández, 2015; Solari, 2015; Villamil, 2015; Merino, 2016; Fernández, 2016; Guzmán, 2017; Gallego, 2018; Vives, 2018; Paredes, 2019 y Giralt-Romeu, 2020), *dos ponencias* (Fuentes y González, 2017; Ramírez y Carro, 2017), y *catorce estudios/proyectos de investigación* (Navarrete, 2008; Sayago, et al. (2008); Gaviria (2009); Segovia (2010); Ávalos y Sotomayor (2012); Alonso, et al. (2015); Alfonzo y Avendaño, (2016); Rodríguez y Andrade (2016); Serrano y Pontes (2016); González y Salcedo (2017); Jarauta (2017); Martín-Cuadrado, et al. (2017); Villén (2020); Ferrada- Bustamante, et al. (2021)). En el *Gráfico 3*, se representa el tipo de fuente y su distribución numérica:

Gráfico 3. Distribución numérica de documentos revisados

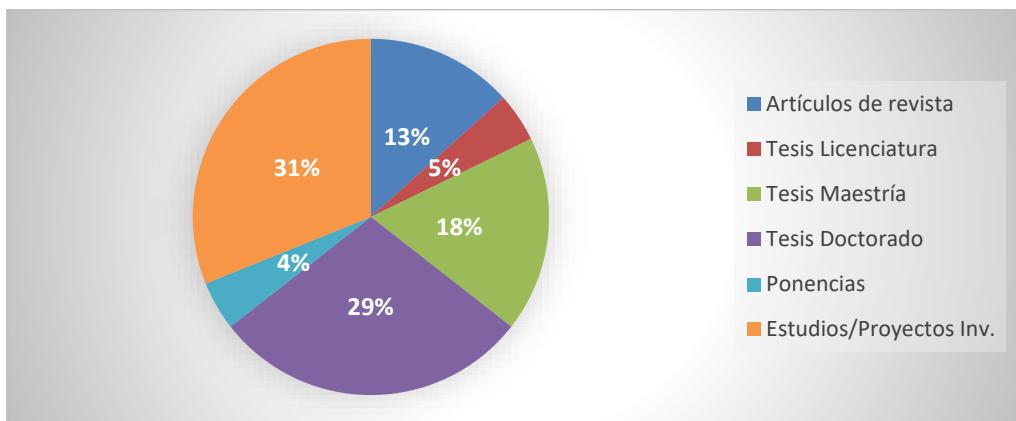


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a su distribución porcentual, podemos observar en el *Gráfico 4* que, el desarrollo científico en los últimos años relacionado con el tema de investigación que se aborda, se concentra principalmente en la elaboración de estudios/proyectos de investigación, los cuales representan el 31%; en segundo lugar, encontramos tesis de doctorado, mismo que comprenden el 29% de los documentos revisados. Seguidos de una producción importante en tesis de maestría

con un 18% y artículos de revista indexadas con un 13% respectivamente. Finalmente, encontramos menor producción en el área de tesis de Licenciatura y ponencias, que comprenden el 5% y 4% respectivamente.

Gráfico 4. Distribución porcentual de documentos revisados



Fuente: Elaboración propia

De lo anterior, también podemos distinguir que, los hallazgos encontrados en torno a la elaboración de tesis: a nivel Licenciatura, Maestría y Doctorado comprenden en conjunto, el 52% del total; lo cual, puede explicarse debido al énfasis que se le da a la investigación en niveles superiores de la educación. El 17%, lo ocupa la “producción” requerida en estudios de Posgrado, tal es el caso de artículos de revista y ponencias. Finalmente, el 31% restante comprende los estudios/proyectos de investigación afines a las temáticas abordadas.

I.3 Clasificación de investigaciones por país de origen:

En la Tabla 4, se observa el número de investigaciones de acuerdo al país en donde se llevó a cabo. Se observa que, en los casos de México (21) y España (16), el número de publicaciones fue la más representativa en los hallazgos encontrados, ya que les corresponde un 47% y 36% respectivamente del total de los documentos revisados; en el caso de Chile (4), representa el 9%; Argentina (2), equivale a un 4%; finalmente, Venezuela, y Panamá, representan el 2% con (1) publicación encontrada en cada uno de estos países.

También podemos distinguir en la tabla mencionada que, de los documentos revisados, el 53% corresponde a investigaciones internacionales y el 47% a nacionales, lo cual reviste especial importancia, ya que, en un estudio comparado, la indagación en otros contextos educativos, permite obtener una visión acerca del objeto de estudio, favoreciendo la comprensión de la realidad a partir del reconocimiento de similitudes/diferencias, aportaciones y experiencia de otros.

Tabla 4. Documentos revisados por país de origen

PAÍS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
México	21	47%
España	16	36%
Chile	4	9%
Argentina	2	4%
Venezuela	1	2%
Panamá	1	2%
TOTAL	45	100%

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados, pueden ser en parte parciales debido a que la búsqueda se ha hecho en el idioma español, ya que en la revisión del presente estado de la cuestión y considerando estudios como es el caso de Cuadra-Martínez. et al. (2021), podemos observar que la bibliografía es extensa en otros países, tal es el caso de EEUU, China, Australia, Turquía o Brasil, los cuales no están considerados en la tabla anterior.

I.4 Clasificación de investigaciones por nivel educativo:

En la Tabla 5, se presentan los hallazgos encontrados en relación al objeto de estudio con los niveles educativos revisados, sobresalen las investigaciones acerca del docente de Nivel Superior (27) que constituyen el 60%; posteriormente, se encuentran los trabajos que examinan el Nivel Medio Superior (7), que representan el 16%; a continuación, hallamos investigaciones de Educación Básica: Preescolar/Primaria/Secundaria (6), las cuales corresponden al 13% del total; de igual forma, localizamos aquellos escritos que analizan diferentes niveles (3), que

equivalen al 7%; finalmente, se encontraron documentos en los cuales no se especifica el nivel (2), que representan el 4%.

Tabla 5. Niveles educativos analizados en las investigaciones

NIVEL EDUCATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Básica (Preescolar/Primaria/Secundaria)	6	13%
Medio Superior	7	16%
Superior	27	60%
Diferentes niveles	3	7%
No especificado	2	4%
TOTAL	45	100%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la mayor parte de los documentos analizados en torno a la construcción de la identidad profesional docente se localizan en el Nivel Superior (27), en diferentes áreas, tal es el caso de la Medicina, la Psicología, la Pedagogía, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Docencia, Música, Educación Física, Ciencias Sociales, Educación Especial y en diferentes modalidades, tal es el caso de Educador social, Orientador Educativo, Tutores y Mentores, y entre los cuales se consideraron los estudios de Educación Normal/Máster/etc., que se cursan en la formación inicial docente; lo que representa un porcentaje importante (60%).

En cuanto a los trabajos recuperados en el presente estado de la cuestión en el Nivel Superior, encontramos el de Guil (1993), quien en su tesis doctoral “Mujer e identidad profesional universitaria. Una aproximación psicosocial”, basó su investigación bajo el “Modelo de análisis de la identidad profesional del docente” propuesto por la Dra. Ada Abraham (1972, 1974, 1984, 1991), con el cual se analizan cuatro aspectos de la persona del profesor: A) Las relaciones del enseñante con los miembros más destacados que componen la escena educativa: alumnos, autoridades académicas; en la medida en que estas relaciones son percibidas por los propios profesores; junto a ello, se analiza la autopercepción del profesor y sus ideales sobre determinados

aspectos educativos y sobre su propia actuación profesional, obteniendo lo que denomina como “configuraciones” y “equilibrios” que corresponden a las formas más habituales de afrontamiento personal de la profesión. B) La identificación profesional: sentimiento de pertenencia a ciertos grupos y significado emocional/valorativo resultante de esta experiencia. C) Grado de agotamiento y estrés del profesorado en relación con su desempeño profesional. D) La condición docente femenina, en donde plantea la posible existencia de características diferenciales de género en el afrontamiento de la profesión docente. En cuanto a los instrumentos utilizados, de igual forma se adaptaron de la batería de cuestionarios elaborados por la investigadora de referencia en el trabajo, por lo cual se infiere que la metodología predominante fue de tipo cuantitativa. En su conclusión final, entre otras, plantea que no existe una identidad profesional universitaria femenina, es decir, no existen diferentes estilos de ser profesor por el hecho de ser hombre o mujer en la Universidad de Sevilla.

Navarrete (2008), realizó una investigación con metodología cualitativa con el objetivo de conocer los procesos de constitución identitaria de los pedagogos en dos instituciones, en tres épocas. Realizó una entrevista a 12 informantes, cuya selección fue intencional y se basó en los siguientes criterios, que estudiaran la carrera de pedagogía entre los años cincuenta, sesenta y/o noventa; que fueran egresados de la UNAM (Ciudad Universitaria) o de la Universidad Veracruzana (UV, Xalapa); y que fueran docentes universitarios. A partir de las nociones de identidad, discurso y hegemonía; y de la elaboración de la categoría conceptual ethos profesional pudo dar cuenta de los elementos que intervienen en la construcción identitaria.

Por su parte, Gaviria (2009), presenta una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico inductivo, dirigido a estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad La Salle. Se usaron entrevistas semiestructuradas con el propósito de tener un acercamiento a la naturaleza de la profesión docente universitaria para dar cuenta de los elementos constitutivos de identidad profesional que emergen de los relatos de sujetos que se desempeñan como docentes universitarios. Los criterios de selección fueron los siguientes: debían tener al menos dos años de experiencia en docencia universitaria, ser profesionales vinculados a una entidad de educación superior y tener el deseo de participar en la investigación.

Segovia (2010), presenta un estudio sobre la construcción de la identidad de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; para lo cual, se realizaron siete entrevistas en profundidad, considerando los siguientes criterios para la selección de los informantes, pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con experiencia mínima de 4 años en la misma, los docentes han impartido asignaturas de los primeros semestres, así como de los últimos, por lo que han pertenecido o pertenecen, según el plan de estudios a las áreas teórico-metodológico, subespecialización y énfasis profesional; los docentes impartieron clase, por lo menos hasta el ciclo julio-diciembre 2007 y, su formación inicial o posterior pertenece al área de educación. Se abordaron aspectos como su trabajo en la práctica docente, las relaciones que establecen con los alumnos, su experiencia en la licenciatura y su formación. La metodología empleada fue de tipo cualitativa.

Alonso, Lobato & Arandia (2015), en su estudio “La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior”, presentan una revisión de la literatura científica sobre la identidad profesional docente a lo largo de las dos últimas décadas en un marco de referencia para la Educación Superior (ES). La metodología seguida para este trabajo ha sido la revisión de artículos científicos y publicaciones en inglés, francés y castellano entre los años 2004- 2014, en diferentes bases de datos de referencia como Journal Citations Reports, Scopus, Latindex Y ERIH. Los trabajos seleccionados han sido categorizados por las diferentes temáticas que aportan entendimiento al ámbito de estudio sobre la identidad académica. Lo anterior, permitió su análisis y la obtención de los resultados teóricos.

Álvarez (2016), analiza “La identidad profesional del docente universitario de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán”, plantea como objetivo conocer los elementos constitutivos de la identidad profesional docente universitario de la FES Acatlán y de qué manera impactan en las percepciones de sí mismos y en el ejercicio de la profesión. Bajo una metodología de corte cualitativo y el método etnográfico; usando como técnicas de indagación, la entrevista semiestructurada, relatos y grupos focales. La investigación se enfocó a los docentes de cuatro licenciaturas pertenecientes a la FES Acatlán. Se basó en dos perspectivas de análisis, la social, entendiendo la identidad profesional como “la construcción de significados” y la psicológica, en torno a las creencias (autoconcepto, autoeficiencia, autoeficacia y autoestima), actitudes,

emociones (satisfacción, motivación y vocación) y, sentidos. En torno a la conceptualización de la identidad e identidad profesional, recurre a autores como Vain (1998), Dubar (2002), Gimeno (2001), Zabalza (2002), Esteve (2006), Zabalza y Zabalza (2012), Day (2012), entre otros.

Quiroz (2016) desarrolla un estudio sobre “La construcción de la identidad profesional de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo”, plantea como objetivo de investigación analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las y los tutores de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, estableciendo la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales que se presentan, en un estudio descriptivo fenomenológico. Bajo un paradigma hermenéutico, el enfoque metodológico es de corte mixto (con predominio cualitativo): interpretativo, analítico y descriptivo; los instrumentos que utilizó fueron el cuestionario, grupo focal y entrevista; para la selección de los informantes recurrió al método “bola de nieve”.

Rodríguez & Andrade (2016), presentan la investigación “Identidad profesional docente y su influencia en la práctica pedagógica” con el objetivo de analizar cómo construyen profesores de medicina y profesores de psicología su identidad profesional, y cómo lo expresan en su práctica pedagógica. La metodología empleada fue de tipo cualitativo, para recolectar los datos se realizaron entrevistas a profundidad que permitieron indagar diferentes etapas de la vida de los participantes como la elección de carrera, su trayectoria escolar, práctica profesional. Participaron ocho docentes de la UNAM, cuatro de la carrera de Médico Cirujano y cuatro de la carrera de Psicología, los cuales se eligieron con la intención de tener variedad de tiempos de experiencia como docentes y como profesionistas y de esta forma enriquecer la muestra.

González & Salcedo (2017), en su trabajo de investigación de carácter histórico y alcance descriptivo, titulado “La identidad profesional del docente panameño desde la historia reciente de la Escuela Normal”, tiene como propósito reunir evidencias que permitan reconstruir la trayectoria de la formación docente en Panamá, a partir de la experiencia de la Escuela Normal “Juan Demóstenes Arosemena” (ENJDA) en los últimos veinte años, enmarcada en el enfoque cuantitativo-cualitativo referido a un caso, que reúne y sistematiza datos numéricos que representan la opinión de 117 estudiantes del Bachiller Pedagógico, 123 estudiantes, 86

egresados, 30 docentes actuales de la ENJDA y 94 maestros de las escuelas primarias, para analizar sus tendencias. Combinó el análisis documental (la formación docente y la identidad buscada en la textualidad o el discurso escrito) con el estudio de campo (la identidad testimoniada por los sujetos sociales).

Vives (2018), en su tesis doctoral, “Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM”, bajo una perspectiva cualitativa, busca indagar la construcción de la Identidad Profesional Docente de los profesores de los dos primeros años de la carrera de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para tener un mejor entendimiento de este proceso y generar recomendaciones y acciones que faciliten a los docentes un mejor desempeño de su práctica educativa; bajo un corte fenomenológico, busca indagar el significado de las experiencias de un grupo de docentes de la Facultad de Medicina acerca de la construcción de su Identidad Profesional Docente. La técnica empleada para la recogida de datos, consistió en una entrevista semiestructurada aplicada a una muestra intencional (28 profesores), de tres áreas del Plan de Estudios 2010 (Bases Biomédicas de la Medicina, Área Clínica y, Bases Sociomédicas y Humanísticas de la Medicina); considerando el tipo de nombramiento (contratación de tiempo completo o por asignatura-horas), su formación disciplinar (médico o no médico) y el sexo (masculino o femenino). El análisis de las categorías se realizó bajo la teoría fundamentada y el análisis de conceptos como campo, habitus, lucha de capitales, prácticas discursivas, relaciones de poder-saber y dilemas (Bourdieu, Foucalt y Zabalza).

La investigación de Sayago et al. (2008), relacionada con la “Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios”, tuvo como objetivo explorar las representaciones que poseen los estudiantes de la Carrera de Educación Básica Integral (CEBI) sobre la construcción de su identidad profesional y, analizar de qué manera los referentes de identidad construidos durante la formación universitaria, responden a las exigencias educativas del momento actual.

El estudio “El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria”, desarrollado por Serrano y Pontes (2016), forma parte de un proyecto

de investigación más amplio, relacionado con la exploración del pensamiento inicial de los alumnos y alumnas del Máster FPES en torno a la construcción de la IPD, las necesidades formativas más relevantes para el desarrollo profesional y su relación con las competencias docentes deseables para ejercer la profesión docente en centros de enseñanza secundaria. Se adoptó un enfoque metodológico mixto, analizando cualitativamente las opiniones del alumnado y realizando un análisis cuantitativo de frecuencias y porcentajes correspondientes a las diversas categorías de ideas recogidas. Se trata de un estudio descriptivo, basado en un diseño no experimental; mediante un cuestionario abierto compuesto por cinco interrogantes y una sección destinada a recoger datos sociodemográficos de los participantes, exploraron las opiniones de 335 estudiantes de la Universidad de Córdoba.

Es importante destacar que, en sentido opuesto, podemos observar que, son escasas, las investigaciones encontradas en el Nivel Básico: Preescolar/Primaria/Secundaria (6) y Medio Superior (7), los cuales en el caso de México son considerados dentro de la educación obligatoria desde el año 2010 y de acuerdo con los hallazgos, son espacios poco estudiados, con respecto al total de los documentos analizados.

En lo que respecta a las investigaciones encontradas en Nivel Básico: Preescolar/Primaria/Secundaria, encontramos el artículo de González, et al. (2015), titulado “Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica desde una perspectiva de solución de problemas”, en la cual presentan los resultados de una investigación que tuvo por finalidad determinar los rasgos más relevantes que conforman el perfil de docentes que trabajan procesos de comprensión de lectura en el aula desde una perspectiva de resolución de problemas. Partiendo de la pregunta, ¿cuáles son las características de los docentes que son reconocidos en su comunidad educativa por su alta eficacia en la enseñanza desde una aproximación de resolución de problemas en su área disciplinar?, el estudio de corte cualitativo, con enfoque fenomenológico, se realizó en una escuela primaria en el municipio de Soacha, Bogotá, Colombia. Los participantes fueron cuarenta estudiantes que cursan el quinto grado y dos docentes. Los instrumentos consistieron en un cuestionario de 16 preguntas, una entrevista a profundidad y una guía de observación.

Por su parte, en su tesis doctoral, Merino (2016) de la Universidad de Sevilla, España; presenta “El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de Educación Secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo”, cuyo objetivo radica en comprender los rasgos básicos de la (re)configuración identitaria de profesores de Secundaria en el contexto de una nueva sociedad global. La metodología empleada es desde una perspectiva cualitativa, bajo un enfoque biográfico- narrativo, utilizando las narrativas de los docentes como instrumento para la recogida de datos, para conocer desde un punto de vista individual y grupal, las actitudes, percepciones, ideas y opiniones propias, referidas al entorno en el que se desenvuelve laboralmente, donde el cruce de relatos sirvió para encontrar rasgos comunes y antagónicos en el despliegue de su identidad profesional. Así mismo, se aplicaron entrevistas a profundidad y grupos de discusión. La investigación se centró en un muestreo no probabilístico con veinte profesores de Secundaria de la provincia de Sevilla, lo cual respondió a la pregunta clave “¿cómo se construye y reconstruye la identidad docente en los profesores de Secundaria?”, y otras como ¿Cuál es el contexto laboral en España del docente de Secundaria en el siglo XXI?; ¿De qué manera ha influido el capitalismo, la tecnología y la información virtual en el trabajo docente?; ¿Cómo se define la docencia en el sentido de categoría social?; ¿Cómo se manifiesta la crisis profesional docente a nivel secundario? ¿Qué se precisa para reconstruir la identidad docente y encontrar un impulso y una motivación en el ejercicio de la docencia? Las metacategorías recuperadas en el trabajo son identidad intrasubjetiva (autoimagen, estilo docente, formación), identidad intersubjetiva (relaciones sociales, consideración político- social, condiciones laborales), bienestar docente (bienestar con la docencia/centro, causantes del malestar) y proyectividad docente (expectativas con la docencia/centro).

En su tesis doctoral, Fernández (2016), “Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel”, expone sus resultados acerca de un estudio de caso, de una maestra de música del nivel primaria pública, con tres años de experiencia. La metodología empleada es de corte cualitativo en su modalidad etnográfica, los informantes a los cuales les aplicó entrevistas semiestructuradas (35 en total) son los siguientes: la docente novel (11), los compañeros que estuvieron en contacto con ella (16), los directivos (2) y alumnado (2 de 2º grado y 4 de 5º grado). Así mismo, aplicó cuestionarios, realizó ocho observaciones en el aula de 5º., y una en el aula de 4º., llevando para su registro un diario de campo, hizo uso de imágenes y conversaciones

informales, las cuales contrastó con evidencias documentales (Planes de estudio, Reglamentos, Legislación vigente, etc.). Las categorías encontradas en el documento son: 1) Creencias y actitudes del docente novel: aislamiento/apertura, incertidumbre/desconocimiento, compromiso/responsabilidad, colaboración y trabajo en equipo, autonomía profesional/dependencia y rigidez/flexibilidad; 2) La escuela: culturas que conviven en los entornos escolares (institucional, escolar, docente); 3) El centro: micro política escolar (macro, meso y micro contexto); 4) Formación del docente: formación inicial; 5) Práctica docente: función, currículum, metodología de trabajo, limitaciones y obstáculos; 6) Relaciones entre docentes: personal y profesional; 7) Relación entre docentes y equipo directivo: cumplimiento de la normativa legislativa, limitaciones y dificultades, canales de información y comunicación, avance del centro; 8) Relación entre la docente y el alumnado: comunicación, efectividad y emociones; 9) Relación familia-escuela.

Fuentes y González (2017), presentaron dentro del Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), llevado a cabo en San Luis Potosí, México, el trabajo denominado, “Algunas manifestaciones de la identidad docente en Educación Básica”. En este trabajo se asume el paradigma hermenéutico interpretativo, que permite encontrar el significado de los hechos, fenómenos, cosas o relaciones que experimentan los sujetos al vivir y construir su identidad laboral y profesional. Bajo un enfoque cualitativo, de tipo biográfico narrativo, mediante los relatos de vida profesional, las narraciones y entrevistas a profundidad, tiene como propósito indagar sobre las diferentes manifestaciones de los procesos de construcción de la identidad de los docentes de educación básica de un estado norteño de México.

En su ponencia “La identidad profesional del docente de Educación Básica en el proceso de evaluación del desempeño”, Ramírez & Carro (2017), exponen los resultados de su investigación con metodología cuantitativa, mediante el uso de un cuestionario y escala de Likert, en la cual se analiza la identidad del docente a partir de dos componentes de análisis: la evaluación del desempeño docente y las condiciones laborales para el ejercicio profesional. La selección de la muestra aleatoria del estudio fue con docentes que laboran en escuelas públicas de los tres niveles de educación básica del Estado de Tlaxcala, se aplicaron 100 cuestionarios a los docentes de cada nivel educativo -preescolar, primaria y secundaria- en 30 escuelas.

Fuentes, et al. (2020), en su artículo “La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio”, presentan una revisión de la literatura sobre el tema de la identidad, particularmente la que han construido los docentes de educación básica en México. La finalidad es dar cuenta de los elementos conceptuales relacionados, además de ubicar las perspectivas asumidas para su estudio, así como identificar los énfasis categoriales que se han utilizado en la producción de artículos de divulgación científica. Además, aborda la crisis de las identidades docentes. El estudio de tipo bibliográfico, se utiliza como referente para facilitar la estructuración de un marco teórico base para la realización de una investigación empírica con enfoque cualitativo que utiliza el método de las narrativas, misma que derivará en la construcción de una tesis doctoral.

En el caso de los documentos Nivel Medio/Bachillerato, González (2010), en su tesis de licenciatura, titulada “Identidad profesional del docente de Educación Tecnológica. El caso del CETIS No. 5, Trabajo Social”, bajo un enfoque sociológico, tiene como objetivo tratar de construir, tanto en el plano teórico como en el de la práctica educativa, la identidad de los profesores del Centro de Estudios Tecnológicos No. 5 (CETIS No. 5), ubicado en la CDMX. Asimismo, busca distinguir las funciones y actividades de los docentes y reconocer las formas de cohesión, interacción y sentido de pertenencia que la comunidad educativa de este plantel crea en el desempleo de su trabajo, lo que en última instancia conforma la identidad profesional tanto individual como colectiva. El universo de estudio está situado en la educación media superior mexicana. La corriente filosófica empleada para la explicación y comprensión de la problemática fue el funcionalismo.

Cruz Prieto (2012), en su tesis doctoral, muestra el resultado de cinco años de investigación, de 2006 a 2011, sobre las enseñanzas de dos países: educación tecnológica del nivel medio superior mexicana y formación profesional de grado medio española, modalidades que se pretenden investigar de igual forma en el presente trabajo, por lo cual constituye un referente importante a considerar. Dicha autora presenta primero el contexto histórico-legal de cada país, luego describe detalladamente el sistema español (organización, reformas, gestión, profesorado, titulación, etc.) y el mexicano (orígenes, reformas, tipos de centros, oferta, alumnado), para finalmente establecer una comparación sistemática que abarca desde las leyes de educación hasta la estructura curricular y la relación con la empresa. Entre los hallazgos

principales, Silvia Cruz Prieto González señala que, aunque ambos países comparten la meta de ofrecer una formación profesional de grado medio que articule educación y trabajo, existen diferencias sustanciales. Por ejemplo, en España la Formación Profesional de Grado Medio está más consolidada institucionalmente, con mayores desarrollos normativos recientes y una clara estructura curricular bajo marco de cualificaciones; en México, en cambio, la Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior presenta mayor heterogeneidad institucional, modalidades diversas, y una menor uniformidad en relación al vínculo sistemático con el mercado laboral. Además, el estudio destaca que la formación del profesorado técnico-medio, la flexibilidad de ingreso y la articulación con las empresas son ámbitos en que ambos sistemas enfrentan retos, pero en contextos diferentes.

Munguía (2012), estudió las virtudes cívicas en los jóvenes de los bachilleratos incorporados a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) en comparación con el modelo educativo equiparable de Gymnasiale Oberstufe en el Estado de Renania del Norte Westfalia NRW, en Alemania; el trabajo giró en torno al análisis de las capacidades y disposiciones cívicas, que juntas reflejan las llamadas: “virtudes cívicas”, las cuales se analizaron desde una metodología comparada, que permitió identificar no sólo semejanzas sino también diferencias con relación a la forma en cómo los jóvenes mexicanos y alemanes movilizan un conjunto de capacidades y disposiciones cívicas inherentes a la ética ciudadana.

En el estudio sobre “La formación de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años desde la práctica docente. (Estudio comparado Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México). Buenas Prácticas” (Peña, 2012), tuvo como objetivos conocer como la práctica docente está desarrollando la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años en el nivel medio superior en México, España y Alemania, en el período 2011. Así como identificar las buenas prácticas docentes en dichos contextos educativos, para compartirlas y enriquecerse mutuamente.

Olvera (2013), en su tesis de maestría, titulada “Reformas a la Educación Media Superior basadas en modelos por competencias. La educación de los jóvenes en Colombia y México”, encontró entre las coincidencias que ambos países emprendieron reformas a la educación media

superior mediante la introducción de competencias con el propósito de garantizar que la educación contribuya a elevar la competitividad del país e insertar a los jóvenes de forma pertinente en el mundo del siglo XXI.

En su tesis doctoral, Villamil (2015) realiza un análisis de política educativa comparada sobre el nivel de bachillerato, centrado en las estrategias institucionales y gubernamentales orientadas a fortalecer la permanencia estudiantil y mejorar los indicadores de eficiencia terminal. La autora examina cómo México, Argentina y Canadá han diseñado e implementado políticas destinadas a reducir las tasas de abandono escolar, entendidas como un indicador clave de la eficacia, la equidad y la sostenibilidad de los sistemas educativos. Su estudio se enmarca en una perspectiva de gestión educativa que considera tanto los marcos normativos como las prácticas institucionales, reconociendo que la permanencia no depende únicamente de factores académicos, sino también de variables socioeconómicas, culturales y de acompañamiento psicoeducativo. A través de un análisis comparado, logra identificar las tensiones que emergen entre el diseño de las políticas y su aplicación en contextos específicos, evidenciando las brechas entre los discursos oficiales y las realidades escolares. Asimismo, destaca las fortalezas y debilidades de cada sistema: mientras Canadá presenta una estructura consolidada de apoyo integral al estudiante, Argentina enfatiza el papel de la inclusión social y México enfrenta desafíos persistentes en la articulación entre política, gestión institucional y recursos disponibles. En conjunto, el trabajo de Villamil aporta una comprensión profunda de los factores que inciden en la permanencia escolar y subraya la importancia de una gestión educativa con enfoque sistémico e intersectorial, capaz de responder a las diversas necesidades del alumnado en el nivel medio superior.

Alfonzo & Avendaño (2016), plantean como objetivo del proyecto de investigación denominado “La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de Bachilleres de Chiapas”, analizar las razones por las cuales los profesores han elegido entrar y seguir en la profesión docente, así como el grado de motivación con el que se desempeñan, algunas ideas sobre esta profesión y sus necesidades actuales de formación. La metodología consiste en un estudio exploratorio de tipo cuantitativo, con un diseño transversal; el muestreo es no probabilístico de tipo intencional. Los instrumentos consistieron en una encuesta tomada y adecuada de un estudio similar en Chile (Ávalos, Bellei, Sotomayor y

Valenzuela, 2012), en este estudio fue aplicada a 50 profesores de 8 de las 9 regiones que conforman la estructura del Colegio de Bachilleres en Chiapas; así como una escala de valoración de tipo Likert. Las categorías abordadas son 1) Razones por las cuales eligió entrar y seguir en la profesión docente. 2) Grado de motivación y compromiso. 3) Aspectos que le ayudan en su trabajo docente. 4) Ideas sobre la profesión docente.

En las investigaciones que abordan diferentes niveles educativos (3), se encuentra el trabajo de Ávalos & Sotomayor (2012) en el proyecto denominado “Cómo ven su identidad los docentes chilenos”, tienen como objetivo conocer las características personales, educativas y profesionales de los docentes estudiados, su visión acerca de los contextos de trabajo y las demandas que éstos ponen sobre ellos, la percepción acerca del impacto de reformas y cambios en las políticas educacionales sobre su ejercicio profesional, y el grado de su participación en aquellas. La metodología es bajo un enfoque mixto, en la parte cuantitativa se aplicó una encuesta analizada con estadísticas descriptivas, correlacionales y análisis multivariado de regresión; el instrumento consistió en 35 ítems de preguntas simples y complejas, aplicada a una muestra representativa nacional de alrededor de 1990 docentes de educación básica y media que trabajaban en establecimientos escolares municipales, particular subvencionados y privados en el año 2009. Las categorías de análisis son: 1) Las razones por las cuales se eligió entrar y seguir en la profesión docente. 2) La percepción de eficacia o capacidad para realizar bien las tareas involucradas. 3) El grado de motivación y compromiso con las tareas docentes. 4) El rol de la formación docente y la experiencia en la configuración de su identidad. 5) Las tensiones vividas entre la identidad percibida y las definiciones externas sobre lo que se considera central en la tarea docente. En lo que respecta a la parte cualitativa, el estudio se realizó mediante un análisis comparativo constante de las transcripciones de entrevistas, seis estudios de caso en las comunidades de La Serena, Valparaíso, Santiago, Talca y Niebla y grupos focales, llevados a cabo durante siete reuniones en Santiago. A través de los grupos focales, los profesores expresaron orgullo por su labor y una percepción positiva de su rol, aunque reconocen tensiones derivadas de las políticas educativas, la estandarización y las condiciones laborales, que a veces afectan su sentido de eficacia y valoración social. La formación inicial, la experiencia profesional y la reflexión sobre la práctica emergen como factores clave en la construcción identitaria, entendida como un proceso dinámico que se reconfigura frente a los cambios y demandas del contexto. Pese

a las dificultades, los docentes mantienen una visión de sí mismos centrada en la vocación, la relación con los estudiantes y la contribución al desarrollo humano, reafirmando su identidad mediante el compromiso y la resiliencia profesional.

Argemí i Baldich (2015), en su artículo “El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional”, trata el tema de la identidad profesional con particular atención a la identidad docente. Además, se analizan los aspectos que influencian la configuración de la identidad docente y se argumenta la importancia de la práctica de la reflexión, de la atención hacia los aspectos socio-emocionales y comunicativos y hacia el cuerpo y la corporalidad del docente. Finalmente se pone de manifiesto la necesidad de proponer y desarrollar el tema de la identidad docente a partir de la planificación de los programas de formación del profesorado.

En el trabajo denominado “El profesorado y las Tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación”, Villén (2020), plantea un diseño de investigación cuantitativa, no experimental, de tipo descriptivo, frecuencial y correlacional de las diferentes variables. La muestra la conformaron 1000 sujetos durante el curso escolar 2019/2020 de entre 20 a más de 65 años de edad. Siendo un total de 165 docentes de Educación Infantil, 270 de Educación Primaria, 323 de Educación Secundaria y Bachillerato, 124 Formación Profesional y 118 de Universidad de un total de centros públicos, concertados y privados. El instrumento de tipo cuestionario, se aplicó por medio de un formulario de Google. Los resultados de dicho instrumento, muestran que, durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, el profesorado manifestó actitudes mayoritariamente positivas ante el uso de las tecnologías en educación, predominando emociones como la calma, la sorpresa y la alegría frente al reto de la enseñanza remota. Los docentes declararon una alta disposición a formarse y un nivel creciente de competencia digital, aunque señalaron la necesidad de una capacitación más específica para integrar las TIC en los procesos pedagógicos. Asimismo, consideraron que la importancia de las tecnologías aumentó significativamente durante el confinamiento y que este cambio marcó un punto de inflexión en su valoración del papel de las TIC, cuya relevancia se prevé mantenga o crezca en el futuro educativo.

Dentro de la categoría Nivel educativo-No especificado (2), encontramos el artículo de Bajardi & Álvarez-Rodríguez (2015); el cual trata el tema de la identidad profesional con particular atención a la identidad docente. Además, se analizan los aspectos que influencian la configuración de la identidad docente y se argumenta la importancia de la práctica de la reflexión, de la atención hacia los aspectos socio-emocionales y comunicativos y hacia el cuerpo y la corporalidad del docente. Finalmente se pone de manifiesto la necesidad de proponer y desarrollar el tema de la identidad docente a partir de la planificación de los programas de formación del profesorado.

Así como también la investigación de Ferrada-Bustamante, et al. (2021), los cuales aplicaron como instrumento, mediante un formulario de Google Forms, una encuesta con tres ítems de adquisición de información. El primero correspondió a datos sociodemográficos, el segundo al contexto educacional y el tercero contempló preguntas relacionadas a las competencias informáticas personales. Los datos recogidos indican que más de la mitad de los/as profesores/as encuestados/as egresó entre los años 2014 y 2015. La muestra, no probabilística por conveniencia, corresponde a 66 individuos.

I.5 Clasificación de investigaciones de acuerdo a su marco teórico/conceptual y autores consultados:

La identidad ha sido estudiada en las ciencias sociales, desde diferentes perspectivas: antropológica, histórica, política, filosófica, psicológica, sociológica, entre otras. Ha estado bajo “escrutinio científico” desde que Erik Erikson publicara en 1950, *Childhood and Society*. A lo largo de su historia, se ha considerado como una característica inherente al ser humano, una esencia inmutable que permanece a través del tiempo y las personas; también se ha concebido, como inestable, fluida, frágil, fragmentada, múltiple y construida en relación con un grupo o colectividad (Vera y Valenzuela, 2012). De igual forma, a lo largo del tiempo, el ser humano ha sido concebido desde diferentes perspectivas, pero, en el momento que se considera al individuo como el centro, es que se vuelve complejo y surgen otras miradas en cuanto a la construcción de su identidad.

Aunado a lo anterior, es preciso reconocer que, en las sociedades actuales, la globalización, la sociedad del conocimiento que genera un intercambio exponencial de información, la instrumentación de un modelo económico único que se basa en la competencia de mercado, la incorporación a diferentes organismos internacionales que rigen las políticas mundiales, la pandemia por COVID-19, entre otros, son el origen de los grandes cambios, al generar incertidumbre, tensiones o crisis en la conformación de la identidad profesional de los docentes.

Es por esto que, desde una perspectiva contemporánea, la identidad profesional docente se considera “múltiple, discontinua, social, imbuida en mundos sociales donde las interdependencias causan cambios en el tiempo y en el entorno” (Pappa et al, 2017, citados en Otundo, et al., 2021). Motivo por el cual, la investigación sobre la identidad profesional docente se ha acrecentado en las últimas décadas en busca de comprender cómo la identidad puede influir en la práctica profesional y cómo puede llegar a afectar en los diversos contextos escolares (Gajardo- Asbún, 2018).

Para sustentar las investigaciones analizadas en el presente estado del conocimiento, sus autores recurrieron a diferentes teorías, conceptos y autores, entre los cuales destacan los siguientes:

- El enfoque teórico de naturaleza constructivista de Jerôme Bruner (1988, 1997, 2022).
- La fundamentación filosófica de Paul Ricoeur (1985, 1996).
- La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1976) y Denise Jodelet (1986).
- Habitus y campos de Pierre Bourdieu (1997, 2000, 2011).
- Lucha de capitales, prácticas discursivas, relaciones de poder-saber y dilemas en Bourdieu, Foucault y Zabalza.
- Tipo ideal y status de Max Weber.
- Individualización y fenomenología de Schütz (1971).
- El Ethos desde Vargas (2010); ethos personal, institucional, grupal y científico de Yurén (2000).

- Análisis político del discurso de Laclau y Mouffe (1987, 2004).
- La teoría de la complejidad de Morín (1990, 2003).
- Teoría de la identidad en Erikson (1971), Dubar (1991), Esteve (1994), Castells (1999), Giddens (2002), Giménez (1997, 2007), Bruner (2003), Hermans (2003), Bolívar (2006), Valliant (2007), Hollyday (2010).
- Modelos identitarios.
- Identidad profesional desde Castells (1997), Arias (1998), Beijaard, Meijer y Verloop (2004), Muñiz (2007), Ávalos y Sotomayor (2010), Rivas (2010), Cancino y Castillo (2013), Bolívar, Domingo y Pérez (2014).
- Teoría de la identidad social; identidades culturales, colectivas e individuales de Mead (1964).
- Cuatro perspectivas en el estudio de la identidad: psicosocial, intersubjetiva, narrativa y dialógica, Smith y Sparkes (2008).
- Teoría del Self dialógico, Hermans (2001, 2018).
- Reflexión en la acción y la práctica, Schön (1983).
- Practicum en Calbó (2009), Allen y Wright (2014), Körklö, Kyrö-Ámamälä y Turunen (2016); Lamote y Engels (2010).
- Modelo de Análisis de la Identidad Profesional del Docente, Abraham (1972).
- Comunidad de Práctica de Wenger, (2001); Marabotto, (s.f.); Martos y Montoro, (2009); Brown, (2003).
- Técnica de análisis de incidentes críticos (Bolívar, et al., 2001).
- Definición de revisión sistemática y estructura propuesta por el método de Cochrane.
- Método comparado de George Bereday (1968).

Para efectos de la presente investigación, la identidad no se define como esencia en sí, sino como relacional y reflexiva, ya que es importante considerar que no es un trabajo individual o solitario, ya que se modifica en el encuentro con “el Otro”, cuya mirada tiene un efecto sobre ella (Dossier para una Educación Intercultural, 2002).

I.6 Clasificación de investigaciones por enfoques metodológicos y uso de instrumentos:

La Tabla 6, da a conocer las metodologías de investigación utilizadas en las publicaciones analizadas, mostrando en forma general las tendencias abordadas. En este caso, el enfoque cualitativo (23) tiene mayor presencia, ya que representa el 51% del total de los documentos revisados; seguido por la metodología de tipo mixta (10), que equivale al 22%; la metodología cuantitativa (9) representa el 20%; finalmente, se encontraron (3) investigaciones que no especificaron la metodología empleada, lo cual corresponde al 7% del total de los estudios analizados.

Tabla 6. Metodologías empleadas en las investigaciones

METODOLOGÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Cualitativa	23	51%
Mixta	10	22%
Cuantitativa	9	20%
No especificada	3	7%
TOTAL	45	100%

Fuente: Elaboración propia

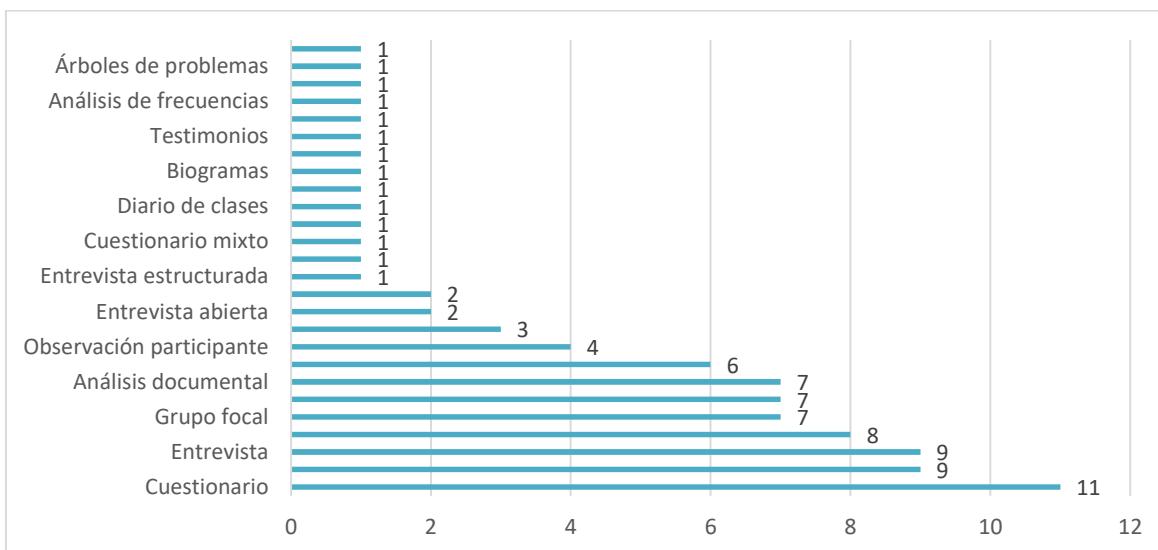
En el caso de los instrumentos y técnicas empleadas en las investigaciones revisadas, se puede observar en la Tabla 7 y Gráfico 5, que el cuestionario (11) es el más utilizado, ya que cuenta con un 12%; en segundo lugar, se encuentran, la entrevista a profundidad y la entrevista (9), lo cual equivale al 10% cada una; en tercer lugar se encuentra la entrevista semiestructurada (8) que representa el 9% ; posteriormente, se distinguen el grupo focal, encuesta y análisis documental (7), que equivalen al 8% cada uno; a continuación se encuentra el estudio de caso (6), con un porcentaje del 7%; la observación participante (4), representa el 4%; con (3) menciones encontramos a la narrativa por medio de relatos, que equivale al 3%; la entrevista abierta y guía de observación (2), representan el 2% cada una; y finalmente, se mencionan la entrevista estructurada el cuestionario abierto, el cuestionario mixto, la autobiografía, el diario de clases, los relatos autobiográficos, biogramas, discurso escrito, testimonios, análisis de contenido, análisis de frecuencias, técnica Delphi, árboles de problemas y matriz de marco lógico (1), lo que representa el 1% cada uno de ellos.

Tabla 7. Instrumentos y técnicas empleadas en las investigaciones

INSTRUMENTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Cuestionario	11	12%
Entrevista a profundidad	9	10%
Entrevista	9	10%
Entrevista semiestructurada	8	9%
Grupo focal	7	8%
Encuesta	7	8%
Ánalisis documental	7	8%
Estudio de caso	6	7%
Observación participante	4	4%
Narrativa (relatos)	3	3%
Entrevista abierta	2	2%
Guía de observación	2	2%
Entrevista estructurada	1	1%
Cuestionario abierto	1	1%
Cuestionario mixto	1	1%
Autobiografía	1	1%
Diario de clases	1	1%
Relatos autobiográficos	1	1%
Biogramas	1	1%
Discurso escrito	1	1%
Testimonios	1	1%
Ánalisis de contenido	1	1%
Ánalisis de frecuencias	1	1%
Delphi	1	1%
Árboles de problemas	1	1%
Matriz de marco lógico	1	1%
TOTAL	89	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Instrumentos y técnicas empleadas en las investigaciones



Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, podemos observar que, en la metodología cualitativa, se utilizan en forma recurrente la entrevista en sus diferentes modalidades (a profundidad, abierta o semiestructurada), el estudio de caso y grupo focal; y que los menos utilizados en ésta, son los relatos autobiográficos, la autobiografía y los biogramas. En cuanto a la metodología cuantitativa, se utilizan frecuentemente el cuestionario y la encuesta. En la metodología de corte mixto se pudo observar que, en las investigaciones analizadas en el presente estado de la cuestión, se hace una combinación de diferentes instrumentos, con la finalidad de darle profundidad al estudio cuando las preguntas de investigación son complejas, generando inferencias de tipo cuali y cuantitativo; y con ello una riqueza en la mirada de la investigación.

Del proceso de análisis anterior, podemos concluir que existen vacíos en cuanto a los estudios en torno a docentes expertos, ya que la gran mayoría de estos, hace énfasis en el docente novel, siendo que la identidad profesional docente, es un proceso que se prolonga en el tiempo y que se reconstruye a lo largo del ejercicio profesional, en forma continua y permanente; resultado no solo de las cuestiones individuales sino también de las interacciones con el colectivo y las condiciones institucionales que intervienen.

Así mismo, se pudo reconocer que existen escasos estudios en torno a los docentes de nivel básico y medio superior, ya que la generalidad aborda el estudio de la identidad profesional docente en niveles de educación superior, tanto en el ejercicio del docente formado en pedagogía, como el profesional que realiza esta actividad profesional como complemento a su profesión inicial. A nivel teórico, se hace visible la necesidad de conocer más acerca del tema, de viva voz de los docentes.

En cuanto a los instrumentos podemos concluir que los que recogen información autobiográfica y biogramas son poco utilizados en la investigación cualitativa. De igual manera, se observó que los estudios comparados son necesarios para realizar una contrastación entre diferentes naciones, con la finalidad de conocer las miradas en torno al objeto en cuestión y aprender de dichas experiencias, con la esperanza de que influyan de alguna forma en la toma de decisiones de los actores encargados de las políticas educativas.

I.7 Planteamiento del problema

El estudio de la identidad se introduce en las Ciencias Sociales a partir de la influencia del psicoanálisis ocupando un lugar central a partir de 1960 (Marcús, 2011); particularmente, la identidad profesional docente ha sido estudiada por diversos autores, tal es el caso de Hargreaves (2005), Day et al. (2006b) y Beijaard et al. (2000, 2004). De acuerdo con Martín-Cuadrado et al. (2017), para algunos autores (Nias, 1989; Knowles, 1992), el término se relaciona con la imagen que el educador tiene de sí mismo, entendiendo que la concepción del ‘yo personal’ condiciona el ‘yo profesional’, es decir, la manera de enseñar, su desarrollo como educador y las actitudes frente a los cambios educativos.

De igual forma, Monereo & Domínguez (2014, citados en Guzmán, 2017) señalan que, la identidad profesional docente ha dejado de considerarse como una cualidad única, inmutable, fija, y relativa a la personalidad de un individuo, para pasar a conceptualizarse como múltiple, discontinua y socialmente sensible; es entendida tanto como un proceso como un producto. Ello porque frente a las cambiantes exigencias del mundo educativo, y en especial de la enseñanza y el aprendizaje, los profesores deben poner en acción diferentes versiones de su identidad,

ajustarlas a las exigencias contextuales, a las decisiones y acciones que les permitan afrontar con garantías, en un futuro situaciones similares.

El rol que desempeña el docente es esencial dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el maestro del siglo XXI debe desarrollar una serie de competencias para llevar a cabo su labor profesional alrededor de lo que significa ser y ejercer su profesión, construyendo y reconstruyendo su identidad profesional continua y permanentemente. Entendiendo que las competencias, abarcan tres saberes fundamentales (saber hacer, saber ser y saber estar) con el fin de lograr la eficiencia en los procesos productivos ejecutados por los individuos (Merino, 2015).

En lo que se refiere al campo de las Ciencias Sociales, de igual forma, la realidad es cambiante e incierta, producto del contexto complejo en la cual se encuentra inmersa, más aún en la era actual, donde la globalización, la implementación de un modelo económico único basado en la competencia de mercado, los procesos de masificación y la denominada sociedad del conocimiento, aunado a la puesta en funcionamiento de reformas estructurales en torno a la calidad, y a los efectos producidos durante la pandemia provocada por el Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19), generan incertidumbre, tensiones, malestar o crisis en la conformación de la identidad profesional de los docentes y manifestaciones de resistencia o adaptación para salvaguardarla (Pérez Mora, 2011), dando lugar a lo que Bolívar (2006) llama como: “una proliferación de identidades que luchan por reafirmarse”.

Acotando lo anterior, la globalización, al ser un proceso histórico, económico, social y cultural en marcha que forma parte íntima de nuestra sociedad (Castells, 2000), ha generado grandes transformaciones en la educación, ya que ésta enfrenta el desafío de responder a las demandas de este mundo complejo, cambiante e incierto. Las formas tradicionales de enseñar deben ponerse a consideración porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y los alumnos escolarizados... (Braslavsky, 2002 citado por Vaillant, 2005).

Castells (2005, citado en Merino, 2015) señala que la presencia y evolución de este paradigma, sumado a la configuración tecno-económica de la sociedad, está involucrando al ser humano en una interacción global y virtual, que se organiza en redes, se comunica mediante flujos y se multiplica en las posibilidades de acción. Sin duda que está influyendo inevitablemente en la reconfiguración de la base material de la sociedad e impactando directamente en ella, las formas de comunicarse y compartir conocimiento. La diversificación sin precedentes de los espacios, medios y lenguajes para la producción, la circulación y utilización de la información y conocimiento son un reto para el camino que debe tomar la educación en estos días. Al respecto Moreno (2008) señala que:

Las demandas formativas de los ciudadanos contemporáneos son de tal calibre que exigen reinventar la escuela de modo que sea capaz de estimular el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, pues los ciudadanos cada vez más requieren convivir en contextos sociales heterogéneos, cambiantes, inciertos y saturados de información, contextos caracterizados por la supercomplejidad (p.4).

Sin embargo, contrario a lo esperado, la globalización no está generando una cultura mundial uniforme, sino que ha impulsado la reafirmación de identidades culturales y sociales particulares en distintos contextos (Giddens, 2000). Cada vez son más visibles las brechas existentes entre contextos y regiones del país, así como el marcado contraste en relación con otros países del orbe, “los ideólogos de la globalización prometieron y anunciaron un mundo de igualación socioeconómica que iniciaría una era de grandes transformaciones en dirección a una mayor igualdad entre grupos, clases y naciones. En palabras de Díaz-Polanco (2009), muy pronto se advirtió que, también en este terreno, el proceso se dirigía exactamente en sentido contrario (pp. 1-2).

Para abatir estas desigualdades, diferentes organismos nacionales e internacionales, se han dado a la tarea de acordar acciones que disminuyan las disparidades en este sentido. De acuerdo con el objetivo 4, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018), la consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas. Por lo cual, en la actualidad, se espera que los sistemas educativos la proporcionen, facilitando el acceso,

cobertura, pertinencia y equidad, y en donde se promuevan y garanticen el máximo logro de los aprendizajes para la vida, en un contexto de crecimiento exponencial de la información y el conocimiento en todos los campos.

En este sentido, el docente, al ser un actor fundamental en el logro de la calidad educativa, se enfrenta también, a una serie de reformas estructurales que responden a organismos internacionales, como lo son la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), las diferentes instituciones de la Unión Europea (UE), entre otras, ya que, en el caso de México (Ruiz, 2012):

Los resultados de las evaluaciones externas han supuesto una presión importante de búsqueda de mejora del sistema educativo mexicano, en virtud de que sistemáticamente han mostrado rezagos importantes en el logro de los objetivos educacionales (p.52).

Con el presente estudio se pretende contrastar las convergencias y divergencias existentes con España. En el caso de México, desde su incorporación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) el 18 de mayo de 1994, el país ha asumido compromisos orientados a mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. La adhesión a dicho organismo implicó la adopción de estándares internacionales en materia de evaluación, rendición de cuentas y formación docente, los cuales comenzaron a reflejarse en las reformas constitucionales del Artículo 3º, particularmente en las orientadas hacia la calidad educativa y la evaluación de los aprendizajes, impulsadas tras la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

Durante la administración del presidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012), estos compromisos se concretaron con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008) entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Este acuerdo establece mecanismos para la evaluación del ingreso al servicio docente y la revisión de los criterios del Programa de Carrera Magisterial, vinculando los incentivos

económicos con los resultados de los estudiantes en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Dichas acciones respondieron al interés de fortalecer la profesionalización del magisterio y de alinear las políticas educativas mexicanas con las recomendaciones internacionales en materia de desempeño y calidad educativa.

Asimismo, la Alianza por la Calidad de la Educación propuso la creación de un organismo autónomo responsable de la evaluación educativa, lo que más tarde derivó en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). En esta misma línea, en 2010 se firmó el Acuerdo de Cooperación México–OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, mediante el cual se emitieron quince recomendaciones sobre formación docente, gestión escolar y evaluación, las cuales fueron retomadas de manera sustancial en la Reforma Educativa de 2013 (Trujillo et al., 2019).

Dando continuidad a esta política de corte evaluativo, al inicio del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se firmó el Pacto por México (2012), un acuerdo político entre el Ejecutivo federal y los tres principales partidos del país. En dicho documento se plantearon tres objetivos fundamentales: (1) elevar la calidad de la educación básica, reflejada en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como lo es el Programme for International Student Assessment (PISA); (2) ampliar la cobertura y mejorar la calidad en los niveles medio superior y superior; y (3) recuperar la rectoría del Estado sobre el sistema educativo nacional, preservando el principio de laicidad (López, 2013). Este pacto marcó el inicio de las reformas estructurales promovidas durante su administración, entre las que destacó la Reforma Educativa de 2013 (Trujillo et al., 2019).

En ese marco se creó el Servicio Profesional Docente (SPD, 2013), considerado una política integral orientada a garantizar la calidad educativa en todos los niveles obligatorios. Su propósito fue atraer, seleccionar y retener a los mejores candidatos mediante procesos basados en la evaluación, la idoneidad de conocimientos y competencias del personal docente. Para ello, el SPD estableció mecanismos normativos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia dentro del servicio público educativo, en coherencia con los principios de transparencia y mérito profesional promovidos por la SEP (2018).

Sin embargo, desde los inicios de su campaña electoral, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) anunció su intención de derogar la llamada “reforma educativa” y poner fin a lo que denominó un ciclo neoliberal en la educación. Con este propósito, durante su gobierno inició el proyecto de la “Cuarta Transformación” (Hernández, 2025). En ese contexto, el 15 de mayo de 2019, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la denominada “Nueva Reforma Educativa” (Presidencia de la República, 2019), con la cual se implementó la Nueva Escuela Mexicana (NEM), basada en un enfoque humanista. Esta propuesta puso énfasis en la revalorización del magisterio y en la recuperación del carácter social de la educación; sin embargo, en la práctica, implicó la extinción del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE¹) y la creación, el 30 de septiembre del mismo año, de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Posteriormente, en febrero de 2024, el Ejecutivo federal presentó una iniciativa para eliminar siete organismos autónomos, entre ellos Mejoredu, lo que provocó que sus funciones —como la evaluación y la formación continua del magisterio— fueran absorbidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), generando un vacío en la medición de la calidad educativa y de los aprendizajes debido a la ausencia de mecanismos nacionales de evaluación.

De manera similar, esta “nueva reforma” de 2019 sustituyó al Servicio Profesional Docente (SPD) mediante la creación de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), órgano administrativo que modificó el marco legal, los criterios y los indicadores para los procesos de admisión, promoción vertical y horizontal, asignación de horas adicionales, reconocimiento y cambios de centro de trabajo. Dichas disposiciones quedaron establecidas en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019).

¹ El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, bajo la administración de Vicente Fox Quezada (2000-2006). Inicialmente, el INEE operó como un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Posteriormente, a raíz de la Reforma Educativa, adquirió autonomía constitucional el 15 de mayo de 2012, durante el periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), convirtiéndose en uno de los primeros órganos autónomos en su tipo en el país.

El INEE fue declarado extinto en 2019, como parte de una reforma constitucional impulsada durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024).

En la actualidad, a casi un año del inicio del gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo (2024-2030), aún no se define con claridad el rumbo que tomará la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), sin embargo, en su documento titulado *100 compromisos para el segundo piso de la Cuarta Transformación*, la presidenta plantea en el compromiso número 27, la desaparición de dicha unidad y la creación de un “nuevo sistema de contratación y promoción de maestros” (Gobierno de México, 2024, p. 12). Esta declaración, aunque relevante en términos de política educativa, no se ha traducido hasta el momento en una iniciativa formal de ley ni en un instrumento reglamentario que sustente jurídicamente la transformación anunciada.

La ausencia de definiciones normativas y procedimentales ha generado un escenario de incertidumbre entre los diversos actores del sistema educativo, particularmente entre el magisterio, las autoridades escolares y las organizaciones sindicales, quienes desconocen los mecanismos específicos, los criterios de transición, los plazos de implementación y los posibles impactos en los procesos de ingreso, promoción y/o permanencia de los docentes. Este vacío de información también plantea interrogantes respecto a la continuidad de los principios de mérito, transparencia y equidad que inspiraron la creación de la USICAMM en 2019, como parte de la reforma educativa impulsada durante el gobierno anterior.

Asimismo, la propuesta de reestructuración de la carrera docente se inserta en el marco ideológico y político de la llamada *Cuarta Transformación*, proyecto que concibe la educación como un eje estratégico del desarrollo nacional y como un medio para garantizar la justicia social y la igualdad de oportunidades. En este sentido, la eventual desaparición de la USICAMM debe interpretarse no como una acción aislada, sino como parte de un proceso más amplio de reconfiguración institucional orientado al fortalecimiento del sistema educativo, la ampliación de la cobertura y la modernización de los mecanismos de gestión y evaluación del desempeño docente (El Financiero, 2024).

Por consiguiente, aunque la intención de reformar el sistema de carrera magisterial ha sido expresada públicamente en los lineamientos de política del nuevo gobierno, su concreción depende de un entramado de procesos legislativos, reglamentarios y administrativos que aún no se han

materializado. Esta situación coloca al magisterio y a la comunidad educativa en una posición de expectativa y prudencia, a la espera de que se definan los instrumentos jurídicos y operativos que orientarán el nuevo modelo de desarrollo profesional docente en México.

En comparación, España se adhirió a la OCDE desde 1961, siendo uno de los primeros países miembros. En este contexto, las principales leyes educativas —la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE); la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); la Ley Orgánica 3/2020, que modifica la LOE (LOMLOE); así como el Real Decreto 1147/2011, que regula la ordenación general de la Formación Profesional, y la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional— se enmarcan dentro de las mismas políticas internacionales de calidad educativa promovidas por la OCDE y la Unión Europea. Estas normativas, al igual que en México, reflejan la tendencia hacia la estandarización, la evaluación por competencias y la adecuación de los sistemas educativos a las demandas del mercado laboral y la sociedad del conocimiento.

Otra coyuntura importante a considerar es el impacto que tuvo en la (re)construcción de la identidad profesional de los docentes y su formación, la pandemia provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19). Por ello, cabe destacar que, en la actualidad, los docentes se desarrollan en un escenario caracterizado por la incertidumbre y la multiplicación de riesgos sociales, económicos y emocionales. Como señala Bauman (2006, citado en González, 2007):

los temores son muchos y variados, reales o imaginarios (...) un ataque terrorista, las plagas, la violencia, el paro, terremotos, tornados, el hambre, enfermedades, accidentes, el otro (...) gente de muy diferentes clases sociales, sexo y edades, se sienten atrapados por sus miedos personales, individuales, intransferibles, pero también existen otros globales que nos afectan a todos (p.10).

Lo anterior pone de manifiesto que los docentes, viven en un contexto de vulnerabilidad e inestabilidad que redefine su papel profesional. En este sentido, la identidad docente ya no puede entenderse como una construcción estable, sino como un proceso dinámico, reflexivo y relacional, que exige reconstruirse constantemente frente a las transformaciones tecnológicas, las

reformas educativas y las nuevas demandas sociales.

De acuerdo con datos del Banco Mundial (2020), la pandemia del COVID-19 causó impactos profundos en la educación, desde el momento en que se cerraron las escuelas de todo el planeta en la mayor conmoción que se haya experimentado de manera simultánea en la vida. Los efectos ocasionados por el cierre de escuelas, en muchos países a partir de marzo del año 2020, condujo a una pérdida de aprendizajes, un incremento en la deserción escolar y una mayor desigualdad.

De igual forma y derivado de la crisis mundial por efectos del COVID-19, los docentes se han tenido que enfrentar a innumerables desafíos, para los cuales muchos no se encontraron preparados, tales como, la diversificación de espacios de trabajo, al pasar del aula presencial a un aula virtual; el uso obligado de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que si bien ya existían, en estos tiempos han cobrado importancia en el logro de los aprendizajes esperados; el incremento en horas efectivas dedicadas a la planeación, impartición, evaluación y retroalimentación de clases, aunado a la carga administrativa excesiva, que se traduce en entrega de formatos, elaboración de estrategias para abatir el rezago y abandono escolar, asistencia a cursos de actualización y formación virtuales obligatorios; lo cual coloca en tensión la conformación de la identidad profesional docente.

La identidad del profesorado se ve afectada fuertemente por las situaciones a las cuales se deben enfrentar día con día ante estos nuevos escenarios, provocando, por un lado, desafíos en el ejercicio de la docencia, pero por otro, puntos críticos en el desarrollo identitario y, reconocer la crisis profesional que se deriva de ello, lo cual podría provocar cuestiones que afecten la configuración de la identidad docente, como estrés, desinterés, falta de compromiso, desmoralización, rutina, fatiga, agotamiento, ansiedad, desconcierto, insatisfacción, absentismo, auto culpabilización, molestias físicas, pérdida de vocación, entre otras (Hargreaves, 2003; Esteve, 1995, 2011; Merino, 2016).

Pero también cabe mencionar que algunos docentes, enfrentaron esta situación en forma positiva, ya que se vieron fortalecidos en su práctica, al capacitarse y/o actualizarse en el uso de

recursos digitales como Google Drive, Classroom, Moodle, Schoology, Blackboard, Meet, Zoom, Skype, Correo electrónico, WhatsApp, Telegram, entre otros; o bien con la creación de contenidos digitales en forma de audios, videos, tutoriales, materiales, por ejemplo, Blogs, Webinars, Powtoon, Canva, Kahoot!, Khan Academy, etc., para compartir con su clase o en forma masiva a través de medios como Youtube, Slideshare, Twitter, Facebook, etc. y apoyar a la comunidad educativa con diversos recursos para llevar a cabo su labor.

De acuerdo con Camacho, et al. (2020), países como México utilizaron medios tradicionales para acercar la educación a casi 1.5 millones de estudiantes a través de la señal televisiva Telesecundaria, apoyándose de su portal web con herramientas digitales para docentes, estudiantes, así como familiares, y así brindar educación de calidad en tiempos de contingencia. En el caso del Nivel Medio Superior, se diseñaron diversos cursos, plataformas y recursos, con la finalidad de apoyar el trabajo de los docentes en tiempos de confinamiento, específicamente en aquellas materias, consideradas de tronco común y como reforzamiento del bachillerato general principalmente, tal es el caso de “Maestras y maestros en casa”, “Clases en línea efectivas: enseñando desde casa”, “Docentes y estudiantes en casa. Recursos de apoyo para enseñar y aprender” y “Biblioteca Docente”, (COSFAC, 2021). En lo que concierne a los estudiantes, se cuenta con el apoyo del programa “Jóvenes en casa”, que incluye los programas de “Aprende en Casa/Jóvenes en TV (Bachillerato)”, como actividades complementarias en el trabajo a distancia, creados con la finalidad de fomentar la creatividad, estimular el desarrollo y fortalecen los aprendizajes; así como materiales en torno a las habilidades socioemocionales (SEMS, s.f.).

En lo que respecta a España, uno de los países con más casos de coronavirus SARS-CoV-2 de Europa, de acuerdo con Villén (2020), el gobierno declaró el estado de alarma el día 14 de marzo de 2020 para hacer frente al COVID-19, por lo cual, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y autonómicos promovieron la continuación de la actividad educativa a través del uso de recursos y herramientas digitales de formación/enseñanza online para la impartición de los conocimientos. En este sentido, de acuerdo con Villén (2020):

La formación del profesorado y las TIC se ha convertido en un eje principal para la posible transformación del sistema educativo por la creciente presencia de herramientas digitales o incluso, en la situación actual, por la presencia de una pandemia mundial, que ha producido la cancelación de toda actividad docente presencial, hasta el momento, por parte de las autoridades sanitarias (p.13).

Este cambio, abrupto y generalizado, obligó a docentes y estudiantes a adaptarse en cuestión de días a un nuevo modelo de enseñanza mediado por la tecnología, generando una amplia gama de emociones y sentimientos derivados del confinamiento impuesto por los gobiernos nacionales —enfado, frustración, tristeza, miedo, pero también gratitud, amor y esperanza—, los cuales incidieron directamente en la práctica pedagógica y en la vivencia profesional del magisterio.

La irrupción de la enseñanza a distancia evidenció tanto las limitaciones estructurales del sistema educativo como la capacidad de resiliencia y adaptación del profesorado. Así, la identidad docente se resignifica en torno a nuevas competencias digitales, al fortalecimiento del vínculo emocional con los estudiantes y a la búsqueda de equilibrio entre lo humano y lo tecnológico. Reflexionar sobre lo que significa ser docente antes, durante y después del confinamiento implica reconocer que la identidad profesional ya no puede entenderse como una estructura fija, sino como una construcción dinámica, situada y en constante reconstrucción frente a los desafíos de la sociedad digital.

I.8 Objetivos de la investigación

En virtud de lo anterior, a continuación, se plantean el objetivo general de la investigación, así como los objetivos específicos que guían el estudio comparado:

Objetivo general:

Analizar las identidades profesionales de los docentes, en relación con su formación, en dos modalidades de Educación de Nivel Medio: Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y Formación Profesional de Grado Medio en España, sustentado en un estudio comparado en el ámbito de la RIEMS (2008)-LOMLOE (2020).

Objetivos específicos:

- Comparar las cualidades y rasgos que caracterizan a los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio en México y Formación Profesional de Grado Medio en España, en la conformación de su identidad, a partir de las dimensiones individual, grupal y profesional.
- Caracterizar las convergencias y divergencias de los perfiles profesionales, criterios e indicadores requeridos por los docentes para ingresar, permanecer y/o promoverse, en la Educación Tecnológica de Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España.
- Identificar las semejanzas y diferencias entre los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España, con respecto a los sentidos y significados que dan a su identidad profesional en relación con su formación.
- Contrastar las convergencias y divergencias existentes entre los sistemas de Educación Tecnológica de Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España, en cuanto a las políticas educativas nacionales e internacionales implementadas en torno a la formación docente.

I.9 Supuestos de la investigación

De acuerdo con el Informe 2019, sobre el estado y situación del sistema educativo en el curso escolar 2017-2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), la educación es fundamental para potenciar un desarrollo comprensivo y sostenible basado en el conocimiento. Los países democráticos y los principales organismos internacionales contribuyen a elevar el nivel de formación de la población mundial; de acuerdo con la misión que llevan a cabo, favorecen la mejora de la calidad de la educación que ofrecen los Estados.

Pero la evidencia empírica arroja que, en el caso de México, si bien existen elementos que comparten los docentes, como lo son los Programas de Estudio y el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, existen también diferencias en el perfil de los docentes, como lo son las características personales: género y edad; profesionales: docentes titulados y antigüedad; y laborales: tiempo dedicado a la función docente: tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo o por horas.

En lo que respecta al diseño de la política pública en el caso de la Educación Media Superior en México, se consideró a las escuelas como si todas tuvieran las mismas condiciones de operación, infraestructura y administración, lo que está muy alejado de la realidad; no observó la heterogeneidad dentro del sistema educativo y no consideró las diferencias entre niveles, entornos, edades y condiciones socioeconómicas de los jóvenes que asisten en este subsistema educativo; factores que pueden ahondar en la inequidad, abandono escolar y exclusión educativa (SEP, 2018). En la actualidad son temas de las agendas nacionales no resueltos, tanto mexicana como española: equidad, cobertura y calidad.

Partiendo de lo anterior, el supuesto que se plantea es que las reformas y políticas educativas implementadas en torno a la formación docente en ambos países y que responden a demandas de organismos nacionales e internacionales, influyen, en la calidad/excelencia educativa y contribuyen en la (re)construcción de la identidad profesional de los docentes de Educación Tecnológica, en dos modalidades comparadas: Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y Formación Profesional de Grado Medio en España.

I.10 Preguntas de investigación

Considerando lo antepuesto, se plantea la pregunta de investigación:

¿Cómo (re)construyen sus identidades profesionales los docentes, en relación con su formación, en dos modalidades de Educación de Nivel Medio: Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y Formación Profesional de Grado Medio en España?

De ésta, se desprenden las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son las cualidades y rasgos que caracterizan a los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio en México y Formación Profesional de Grado Medio en España, en la conformación de su identidad, a partir de las dimensiones individual, grupal y profesional?
- ¿Cuáles son los perfiles profesionales, criterios e indicadores docentes requeridos para ingresar, permanecer y/o promoverse, en la Educación Tecnológica de Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España?
- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España, con respecto a los sentidos y significados que dan a su identidad profesional en relación con su formación?
- ¿Qué convergencias y divergencias existen entre los sistemas de Educación Tecnológica de Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España, en cuanto a las políticas educativas nacionales e internacionales implementadas en torno a la formación docente?

CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTO TEÓRICO COMO ANDAMIAJE CONCEPTUAL

De acuerdo con Sautu et al. (2005, citados en Gallego, 2018), “el marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (p.840). Es por ello que reviste vital importancia en la conformación de todo trabajo científico. Entonces deben ubicarse en él precisamente aquellos contenidos que expliquen, contextualicen y desarrolleen las distintas categorías y sus relaciones que, una vez llevadas a sus expresiones observables, guiarán el estudio del objeto construido, o sea, de la porción de la realidad que se quiere investigar.

La propuesta de Gallego (2018), es que el marco teórico, debe poseer tres dimensiones fundamentales: histórica-contextual, conceptual y metodológica. A continuación, se intenta desarrollar esta formulación en torno a la identidad profesional de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio:

II.1 Dimensión histórica-contextual de la identidad:

Todos los referentes conceptuales empleados en la construcción del marco teórico, poseen una historia, son producidos en contextos sociales que inciden sobre ellos (Gallego, 2018). Ir a la génesis del concepto, nos permite entender qué explicaba el concepto y para qué surgió. De esta forma es posible entender los debates que lo cruzan, así como el enfoque epistemológico del cual toma postura, tomando de esta forma conciencia en la forma de abordar tanto al sujeto como el objeto de estudio.

En la revisión realizada para efectos de la presente investigación, se ha observado que, a lo largo de su historia, la identidad ha sido abordada desde diferentes perspectivas: filosófica (Locke, 1690); sociológica (Mead, 1993; Parsons, 1999; Castells, 2000; Bourdieu, 2002, 2007; Bauman, 2003; Giddens, 2006); antropológica (Melucci, 1991; Giménez, 2000, 2007); psicológica (Tajfel y Turner, 1979; Erikson, 1980; Pujal i Llombart, 2004), entre otras; ya que como se ha demostrado “la identidad remite a una construcción supremamente dinámica en la que intervienen incessantes operaciones y combinatorias simbólicas, semióticas, sociales y

culturales para sostener un armazón de singularidades específicas, si no únicas, por lo menos compartidas por grupos específicos, y a su vez singulares. Motivo por el cual “la esperanza consiste en que, desde una perspectiva interdisciplinaria, se elaboren formulaciones y propuestas frente a posiblemente uno de los más espinosos conceptos usados entre los científicos sociales” (Duquesnoy, en Galicia Gordillo 2013).

El antecedente más antiguo del concepto de identidad se remonta al *Ensayo sobre el entendimiento humano* de John Locke (1690), particularmente en el capítulo titulado “De la identidad y la diversidad”, donde el filósofo inglés introduce una reflexión pionera sobre la relación entre la conciencia y la noción de persona. Locke sostiene que la identidad personal no depende del cuerpo ni del alma como sustancias, sino de la continuidad de la conciencia, entendida como la capacidad del individuo para reconocerse a sí mismo como el mismo ser a través del tiempo. Esta idea implica que la identidad se construye a partir de la memoria y la autopercepción, es decir, del reconocimiento de las propias experiencias pasadas como parte de un mismo yo. De esta manera, Locke inaugura una concepción moderna de la identidad basada en la autoconciencia y la reflexión, que marcaría profundamente el pensamiento filosófico y educativo posterior.

De acuerdo con Marcús (2011) y Restrepo citando a Hall (2014), podemos distinguir tres conceptualizaciones del sujeto que se articulan en tres maneras diferenciadas de entender la identidad, a continuación, se desglosan:

- *Sujeto de la ilustración*: Sujeto totalmente centrado, unificado y dotado de las capacidades de razón, conciencia y acción, considerado una sustancia inmutable con una identidad como esencia fija y permanente.
- *Sujeto sociológico*: sujeto producto de la construcción social con una identidad construida a partir de procesos socio-comunicativos. El sujeto aún tiene un núcleo interior o esencia que es el “verdadero yo”, pero éste se forma o modifica en un diálogo continuo con los mundos culturales “de fuera” y las identidades que estos ofrecen. Refleja la complejidad del mundo moderno.

- *Sujeto postmoderno:* Sujeto descentralizado, fragmentado y compuesto de una variedad de identidades que son contradictorias o no resueltas. La identidad se convierte en una “fiesta móvil”, pues es formada y transformada continuamente en relación a los modos en que somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean (...) Está definida histórica y no biológicamente. En esta concepción, la identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía.

De acuerdo con Hall (2013) podemos mencionar cinco descentramientos teóricos en el marco de la modernidad del sujeto como racional, autocontenido, soberano y transparente de sí mismo:

El primero de ellos, con Karl Marx (1818-1883), quien problematiza por primera vez esa noción de sujeto soberano, Marx recuerda que estamos siempre inscritos e implicados en las prácticas y las estructuras de la vida de los demás.

El segundo, a partir de Sigmund Freud (1856-1939), quien, por medio del psicoanálisis, planteó que la razón y la conciencia son socavados desde abajo y desde adentro, siendo la identidad propia un proceso siempre escindido y en relación con otro... la identidad se forma en realidad a lo largo del tiempo por medio de procesos inconscientes, en lugar de ser algo innato en la conciencia en el momento del nacimiento. Siempre hay algo de “imaginario” o fantaseado acerca de su unidad.

En un tercer posicionamiento, encontramos la postura de Ferdinand Saussure (1857-1913), quien plantea la idea de que somos hablados por el lenguaje. Todo lo que decimos tiene un “antes” y un “después”, un “margen” dentro del cual otros pueden escribir. Los posteriores aportes de Voloshinov, Bathin y de Derrida complejizan este panorama de la relación entre el lenguaje y el sujeto.

El cuarto descentramiento se encuentra en la propuesta de Michel Foucault (1926-1984), quien propone su genealogía de sujeto moderno como efectos de las tecnologías de poder

disciplinarias. “El individuo, con sus características, su identidad, en su hilvanado consigo mismo, es un producto de una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas” (Foucault, 1999, citado en Restrepo, 2014, p.101).

Finalmente, el quinto enfoque corresponde a los efectos de la teoría feminista, la cual expuso como una cuestión política y social, el tema de cómo somos formados y producidos como sujetos de género. Es decir, politiza la subjetividad, la identidad y los procesos de identificación (como hombres/mujeres, madres/padres, hijos/hijas.) Lo que comenzó como un movimiento dirigido a desafiar la posición social de las mujeres, se expandió para incluir la formación de la identidad sexual y de género.

Es posible distinguir un momento crucial de ruptura en donde el individuo soberano, se encuentra dotado de la razón, el conocimiento y la práctica, a partir de las ideas difundidas por el Humanismo del Renacimiento del siglo XVI y la Ilustración del siglo XVIII.

Erikson (1974) plantea que la identidad, por su misma naturaleza, permanece subordinada a connotaciones históricas cambiantes. En este sentido, se distinguen tres períodos históricos que marcan diferencias en la forma de concebir a la identidad. En primer lugar, el período denominado Ilustración, en donde se consideraba a la identidad como estable y fija, impuesta por designio divino. En segundo lugar, se encuentra la Modernidad, en la cual el individualismo es “vivido”, “experimentado” y “conceptualizado” de diferente forma. De acuerdo con Lopes (2001, citada en Bolívar, 2006), la crisis de la identidad de los profesores es inseparable de la crisis de las sociedades modernas, ya que el modelo de escuela, creado en este período, y con ello el papel tradicional de los profesores, del saber y su “transmisión”, también se ven afectados. Finalmente, nos encontramos frente a la etapa denominada Posmodernidad, Segunda Modernidad o Modernidad Tardía, en donde encontramos identidades abiertas, contradictorias, incompletas y fragmentadas.

II.2 Dimensión conceptual de la identidad, identidad profesional e identidad profesional docente:

La dimensión conceptual constituye sin dudas el centro del marco teórico, su andamiaje es fundamental, pues con ella se busca explicitar, clarificar y definir las diferentes dimensiones e indicadores a partir de los cuales se ha operacionalizado el objeto de estudio (Gallego, 2018b). A partir del análisis de los conceptos, podemos posicionarnos y definir qué entendemos por identidad, identidad profesional e identidad profesional docente.

En primer término, el concepto de identidad considerado como macroconcepto, es plural, complejo y cambiante, como lo menciona Erikson (1980, citado por Bolívar, 2006), “cuanto más se escriba acerca de este tema, tanto más aparece dicho término tan impenetrable como difuso, su utilización se ha hecho varia y su contexto conceptual se ha ampliado tanto, que parece haber llegado el momento de delimitar mejor y definidamente lo que es y lo que no es identidad” (p.27). El propio concepto de identidad presenta un carácter paradójico en nuestra Modernidad Tardía, por lo cual se encuentra en una crisis conceptual (Bolívar, 2006).

De acuerdo con Bolívar (2006), existen dos grandes tradiciones para explicar la construcción de la identidad, la sociológica (Durkheim, Parsons), que privilegia las condiciones sociales sobre la dimensión individual; la psicológica (psicoanalítica o piagetiana), que prioriza el eje temporal del desarrollo en el individuo sobre lo social. Intermedia entre ambas, se encuentra la construcción social de la realidad (Mead, Berger y Luckmann, y la Escuela de Chicago), la cual realizó importantes contribuciones en la conjunción entre lo individual y lo social, mediante el proceso de socialización. Desde esta última tomaremos posición, debido a que consideramos que, la identidad docente se construye y reconstruye mediante las interacciones sociales en los contextos particulares en que actúan.

Para estudiar la identidad y entenderla, retomamos la propuesta de Pouchain-Avril (1996, citado en Bolívar, 2006):

La identidad como sustancia: la identidad se considera como aquello que constituye la esencia de un individuo, su especificidad personal, que no es fácilmente modificable por las circunstancias sociales o históricas, quedando fijada a la salida de la niñez. Es algo dado, objetivo e inmutable.

La identidad como producto: la identidad es un producto del entorno social y cultural, como resultado de la interiorización por el individuo de las normas, valores o pautas de los modelos dominantes.

La identidad como proceso: desde el psicoanálisis o el interaccionismo, la identidad es un proceso; por tanto, algo inestable, provisional, sujeto a cambio. Como tal proceso dinámico, está en continua recomposición a lo largo de la vida, en unión con las múltiples interacciones sociales que vive cada individuo.

La identidad como proceso, supone que la persona establezca una coherencia entre los diversos espacios con los que se autoidentifica, organizando las diversas lógicas que lo constituyen como sujeto, mediante la continuidad biográfica, vista desde el presente entre un pasado y un futuro (Bolívar, 2006). En términos del presente estudio, concebimos a la identidad dentro del tercer modelo, como un proceso relacional, reconocida en la propia definición, válida y satisfactoria para el sujeto mismo (identidad para sí), y “válida para las instituciones en que trabaja, le encuadran o le categorizan socialmente” (Demazière y Dubar, 1997, citados en Bolívar, 2006) (identidad para otros); configurándose entre los proyectos de identidad, las categorizaciones por otros y los reconocimientos sociales.

De acuerdo con Castells (2006), la identidad es entendida como “aquel proceso de construcción de sentido sobre la base de un atributo cultural que permite a las personas encontrar sentido a lo que hacen en su vida” (p.16). De acuerdo con Giddens (2002), es un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y tener control sobre su vida y futuro en condiciones de incertidumbre. En palabras de Bauman (2003, citado por Galindo y Mejía, en Galicia Gordillo, 2013):

Pensamos en la identidad cuando no estamos seguros del lugar al que pertenecemos; es decir, cuando no estamos seguros de cómo situarnos en la evidente variedad de estilos y pautas de comportamiento y hacer que la gente que nos rodea acepte esa situación como correcta y apropiada, a fin de que ambas partes sepan cómo actuar en presencia de la otra. Identidad es un nombre dado a la búsqueda de salida de esa incertidumbre. La identidad se incorporó a la mentalidad y las prácticas modernas, ataviada desde un inicio como una tarea individual. Corresponde al individuo encontrar un escape a esa incertidumbre (p.44).

Bauman (citado en Díaz-Polanco, pp. 1-3), manifiesta que, “en el último tramo del siglo XX, la perplejidad desencadenó lo que fue percibido como una explosión teórica en torno a la noción de identidad” y que “la ‘identidad se ha convertido ahora en un prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea”. De acuerdo con Galindo y Mejía (en Galicia Gordillo, 2013):

Definir la categoría identidad como unívoca resulta complejo, a causa de las perspectivas desde las que se analiza el fenómeno y el contexto mismo de la construcción conceptual. La identidad y las múltiples connotaciones que recibe hoy en día, ya sea, individual o colectiva, política, religiosa, cultural, profesional, entre otras, requiere comprender si el vocablo alude a distintos aspectos de la realidad bajo la apariencia de un mismo nombre, o bien se trata de un mismo fenómeno que por su complejidad es requisito analizarlo fragmentariamente (p.46).

A partir del concepto que se tiene de sí mismo, el sujeto es capaz de crear una imagen de quién es y de poseer la sensación de permanencia y continuidad a lo largo del tiempo, del espacio y de las diferentes situaciones sociales. Esta autoconciencia de sí mismo, implica un proceso de comparación social que da lugar a distinguir entre un “nosotros” (identificación) y un “ellos” (diferenciación). Este sentido de “ser alguien”, por su parte, impacta en las interacciones que la persona establece tanto con su ambiente físico como en sus relaciones sociales (Ito Sugiyama, en Galicia Gordillo, 2013).

En segundo término, Dubar (2002) plantea que la identidad profesional es, a la vez, una experiencia personal y una construcción socialmente reconocida, por lo que constituye un proceso

dinámico, mutable y en constante recomposición. Se trata de una construcción dialógica entre la identidad atribuida por los otros y la identidad personal, dado que cada individuo recorre una trayectoria única que interpreta y reelabora de manera particular. Posteriormente, el autor (2002) profundiza en que las identidades profesionales son formas socialmente legitimadas de identificación mutua en el ámbito laboral, donde el ejercicio de la profesión desempeña un papel central en su construcción y reconstrucción. En este sentido, la profesión permite a los sujetos definirse, diferenciarse y compararse con otros grupos profesionales, constituyendo así su identidad a partir de las actividades que desempeñan y del sentido de pertenencia al colectivo laboral.

Por su parte, Marcelo y Vaillant (2019) consideran que la identidad profesional es una forma de identidad que emerge cuando el individuo se especializa en un área concreta. Esta se inicia en la formación inicial y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional, a través de un proceso dinámico que combina una dimensión común, compartida por quienes ejercen la misma profesión, y otra específica, vinculada tanto a las experiencias individuales como al contexto de trabajo. Así, la identidad profesional se concibe como una construcción simultáneamente individual y colectiva, sujeta a transformaciones derivadas de las experiencias laborales, las relaciones interpersonales, el reconocimiento social y las condiciones institucionales.

En tercer término, Serrano y Pontes (2016b) señalan que el concepto de identidad profesional docente tiene su origen en las teorías psicosociales de Erikson (1980), y destacan que esta se compone de dos dimensiones esenciales: una personal, íntima y particular que distingue a cada sujeto, y una social, que se construye en interacción con los demás. En esta última, el reconocimiento del docente por parte de su entorno y de la sociedad resulta fundamental para consolidar el sentido de pertenencia y el valor de la profesión.

Según Pillen, et al. (2013), la identidad profesional docente implica un proceso de integración entre los conocimientos, creencias, actitudes, normas y valores personales, y las demandas profesionales del sistema educativo, así como los valores y concepciones de la enseñanza que se transmiten en los contextos de formación inicial. En consecuencia, la identidad del profesorado se relaciona estrechamente con la manera en que los docentes viven su trabajo,

los factores que determinan su satisfacción o insatisfacción y la percepción social de su labor (Marcelo & Vaillant, 2013).

Beijaard y sus colaboradores (2004, 2009) aportan una síntesis significativa sobre la identidad profesional docente, destacando que ésta es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias a lo largo de la trayectoria profesional. Se encuentra conformada por diversas subidentidades que interactúan entre sí y dependen del contexto en el que el profesor se desenvuelve; algunas se integran en la identidad central del docente, mientras otras permanecen en la periferia. Asimismo, la identidad profesional incide en la autoeficacia, la motivación, el compromiso y la satisfacción laboral, al tiempo que se ve influida por factores personales, sociales y cognitivos, en un proceso activo de desarrollo profesional.

Vaillant (2007) define la identidad profesional docente como una construcción dinámica y continua, de carácter tanto social como individual, resultado de procesos de socialización biográficos y relaciones vinculados a un contexto sociohistórico y profesional determinado. En esta línea, Day, et al. (2006c) identifican tres dimensiones fundamentales de la identidad docente: personal, profesional y situacional. Estas dimensiones interactúan de manera constante, configurando el sentido del ser docente, sus significados personales y las relaciones que establece con estudiantes, colegas, familias y directivos.

Finalmente, Korthagen (2004, 2010) sostiene que la identidad profesional docente no se limita a un sentido de pertenencia estático, sino que se construye a partir de un conjunto de valores, experiencias, sentimientos y habilidades que evolucionan a lo largo de la trayectoria vital y profesional. Esta perspectiva resalta el carácter integral, relacional y dinámico de la identidad docente como un proceso continuo de autodefinición y transformación.

Para este estudio, asumimos que, la identidad es un elemento crucial en los modos como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo, a través de sus motivaciones, satisfacción y competencias profesionales, entre otros componentes y que se (re)construye a partir del análisis de las dimensiones individual, grupal y profesional (Bolívar, 2006). De acuerdo con los planteamientos de Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (citados por Bolívar, 2005) la

identidad profesional docente consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto a enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente.

Dimensiones de la identidad profesional docente

Bolívar (2006), caracteriza la identidad profesional en tres dimensiones: la dimensión individual, cuyas representaciones surgen de sí mismo como persona; en un segundo plano define la dimensión grupal, que consisten en las representaciones de los profesores, y finalmente la profesional que integra las representaciones de la profesión docente. A continuación, se explican:

Dimensión individual

En esta categoría se encuentran las representaciones que el profesor tiene de sí mismo como persona; es decir, la parte personal que el educador ha atribuido a su propio “yo”, construida a partir de su autobiografía y que se interrelaciona con los demás, en palabras de Erikson (1980, citado por Bolívar, 2006):

La identidad es un proceso por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le juzgan a él, con arreglo a cómo se percibe a sí mismo en comparación con ellos y a los tipos que han llegado a tener importancia para él (p.33).

En esta dimensión encontramos los componentes de *autoimagen, grado de satisfacción y actitud ante el cambio frente a las Reformas educativas en torno a la calidad educativa y la pandemia por COVID-19*.

La forma en que construye su identidad profesional parte del “modo en que el sujeto se define a sí mismo y, a la vez, es definido poseyendo ciertas características, idénticas o específicas suyas, en relación a otros individuos dentro de la profesión” (Bolívar, 2006, p.129); en este sentido la autoimagen es importante para construirse en relación a como se ve a sí mismo, pero con la apreciación realizada sobre la percepción de los demás ya que es un reflejo parcial o autopercepción de cómo los otros piensan de nosotros o, más bien, de lo que creemos que piensan.

El grado de satisfacción es otro elemento que configura la identidad profesional de los docentes, debido a que la actitud, ya sea de agrado o desagrado que tenga hacia su labor profesional, afecta o beneficia el grado de compromiso que tendrá para realizar sus actividades. Esa actitud se verá reflejada en diversas sensaciones y percepciones, cuando se ven satisfechas o no las necesidades que surgen en relación con el trabajo. De acuerdo con Bolívar (2006), “la evaluación (juicio positivo o negativo) que el individuo hace (y por eso es variable) ante las experiencias vividas en su situación laboral y sus expectativas, dan lugar, pues, a determinadas reacciones (actitudes y respuestas) afectivas y emocionales” (p.142).

El cambio genera incertidumbre, resistencia o un estado de crisis en la construcción de la identidad profesional en algunos profesores, ya que las creencias, percepciones, actitudes y experiencias que se tenga frente a él genera conductas de receptividad o resistencia, según “el significado que le han atribuido para sus vidas o para la mejora de la educación que tiene a su cargo” (Waugh & Punch, 1987, citados por Bolívar, 2006). La actitud ante el cambio se relaciona directamente con el tema de las Reformas o innovaciones a las cuales se han enfrentado continuamente los docentes durante su trayectoria profesional, haciendo énfasis en dos momentos coyunturales, el primero, relacionado con la implementación de las Reformas educativas en torno a la calidad educativa y el segundo, en relación con la pandemia por COVID-19.

Dimensión grupal

En esta categoría se encuentran las representaciones que los profesores tienen en relación con otros, la forma en que se identifican o no con sus pares o grupos, el sentirse pertenecientes o no a un conjunto social. En este espacio se dan las construcciones sociales que se encuentran relacionadas con los componentes económicos, sociales y políticos del docente en relación con el propio contexto donde actúan. Sus componentes son el *reconocimiento social y las relaciones sociales*, a continuación, se definen:

El reconocimiento social se relaciona con la forma en que se “construye (o vivencia) cotidianamente en ese “cruce de miradas” entre profesorado, padres y alumnado” (Bolívar, 2006). El sentirse apreciado, reconocido, valorado impacta en forma positiva o negativa dependiendo el caso en la conformación de la identidad del profesor. En este sentido, podemos pensar que, la

posición que ocupa el docente en la sociedad, repercutirá en la (re)construcción de su identidad profesional.

La docencia se lleva a cabo dentro de un centro escolar en donde se dan lugar las actividades que derivan en el desarrollo profesional y aprendizaje de los profesores, al ser considerada como comunidad de práctica en el contexto organizativo de trabajo. (Bolívar, 2006). Las relaciones sociales, el ambiente de trabajo o el clima que se dé dentro de la organización impactan en forma positiva o negativa dependiendo del grado de bienestar que produzca en el profesor, ya que el apoyo y acompañamiento de los pares más experimentados es vital sobre todo en los docentes que se inician en la profesión.

Dimensión profesional

En esta categoría encontramos las representaciones de la profesión docente, aquellas que impactan en la conformación de la identidad profesional producida por el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados de la puesta en práctica de la docencia y las expectativas que tenga en un futuro, ya que el plan de vida es importante en la toma de decisiones de la profesionalización. Dentro de ella, encontramos los componentes de *competencias profesionales y expectativas de futuro*:

Las competencias profesionales se aplican en diferentes situaciones cotidianas, con pertinencia y eficacia, consisten en “habilidades para realizar las tareas y roles requeridos según los estándares esperados profesionales” que en forma teórica los docentes adquirieron durante su formación profesional y donde se requieren “movilizar los saberes para tomar decisiones y actuar de manera pertinente en el contexto de trabajo” (Bolívar, 2006, p.163).

Beijaard, Meijer y Verloop (2004, citados por Jarauta, 2017) apuntan a la importancia no sólo de la percepción del pasado y presente, recogida en la biografía personal, sino también de las perspectivas de futuro en relación a la profesión: las metas, objetivos y aspiraciones sobre lo que se aspira a ser, configuran la identidad del docente. Por lo cual, en cuanto a las expectativas de futuro en la profesión Bolívar (2006) menciona que, “el análisis de la identidad profesional ha de tener en cuenta, igualmente, los proyectos y expectativas futuras del individuo. Estas

expectativas personales y/o profesionales representan los futuros estados o situaciones presentes para lograr conseguirlas” (p.169).

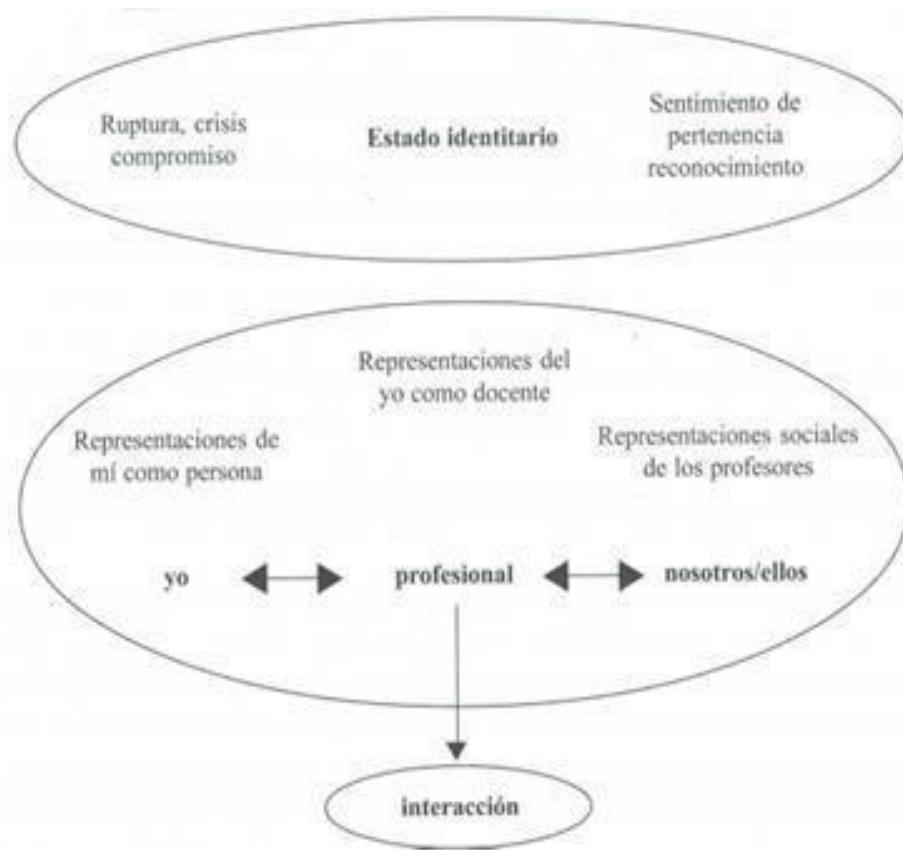
Crisis en la identidad profesional docente

En tiempos actuales se viene hablando de que la identidad profesional docente, se encuentra en una denominada *crisis identitaria*, la cual es definida por Taylor (1996, citado en Bolívar, 2006) como “una forma de aguda desorientación, que la gente suele expresar en términos de no saber quiénes son, pero que también se puede percibir como una desconcertante incertidumbre respecto al lugar en que se encuentran” (p.21).

De acuerdo con Bolívar (2006) derivado de la teorización de Erikson, dicha “crisis”, se caracteriza por la incertidumbre generada como consecuencia de la relación del yo con el nuevo contexto social o de trabajo, donde hay que tomar decisiones que no están claras, al tener que abandonar parte de aquellas sobre las que hasta ahora se han asentado la identidad y tener que embarcarse en otras, hasta ahora imprevisibles.

Dicha crisis de identidad implica una desmotivación y falta de implicación en el desempeño de las labores docentes (Bolívar, 2009, citado por Serrano y Pontes, 2016) derivada de los procesos de globalización, masificación e intercambio de información en que se encuentra inmersa la educación hoy en día, del sentimiento de pertenencia o reconocimiento y construido en sus tres dimensiones individual (yo), grupal (nosotros/ellos) y profesional (yo como docente) como se muestra en la Figura 1:

Figura 1. Constitución por interacción de la identidad



Fuente: Tomado de Bolívar (2006)

Esta crisis se caracteriza por la incertidumbre generada como consecuencia de la relación del yo con el nuevo contexto social o de trabajo, donde hay que tomar decisiones que no están claras, al tener que abandonar parte de aquellas sobre las que hasta ahora se ha asentado la identidad y tener que embarcarse en otras, hasta ahora imprevisibles (Erikson, 1980, citado por Bolívar 2006).

Dubar (2002) explica que la disminución del atractivo hacia la profesión docente está estrechamente relacionada con una crisis identitaria que se manifiesta en la desmoralización del cuerpo docente y afecta de manera significativa los objetivos de la enseñanza pública. Según el autor, esta crisis surge del imperativo contemporáneo de “ser uno mismo”, de realizarse y superarse constantemente, lo que con frecuencia genera sentimientos de insuficiencia, debilitamiento del yo y pérdida de autoestima. Su tesis sostiene que las crisis identitarias son el

resultado de conflictos biográficos vinculados con transformaciones sociales y económicas que cuestionan los sistemas de creencias y las definiciones de legitimidad profesional, provocando un profundo malestar y una sensación de injusticia.

Por su parte, Hargreaves (2003) señala que los docentes enfrentan una brecha creciente entre la función social que tradicionalmente se les ha asignado y las nuevas exigencias impuestas por el sistema educativo, lo que fragmenta su identidad profesional. La sobrecarga laboral, la presión por cumplir con estándares académicos elevados y la falta de reconocimiento generan una sensación de frustración y desgaste emocional.

En esta misma línea, Esteve (1994) advierte que los profesores viven en un contexto de demandas cambiantes y críticas constantes que provocan desconcierto y desánimo. Para contrarrestar este malestar, propone repensar el papel del docente y reforzar tanto su formación como el apoyo institucional y social, evitando que la enseñanza se convierta en una “profesión imposible”.

Es por lo anterior que, el desarrollo profesional docente, por tanto, solo puede consolidarse cuando el profesorado se encuentra motivado, capacitado y comprometido con su práctica, en un entorno que reconozca su labor y le permita responder con autonomía y sentido a los nuevos desafíos educativos (Serrano & Pontes, 2016).

II.3 Dimensión metodológica de la identidad profesional docente:

De acuerdo con Gallego (2018b), la dimensión metodológica del marco teórico, no debe confundirse con el capítulo o marco metodológico de la investigación. A medida que se va haciendo la identificación, definición y relacionamiento de los elementos con los que operacionalizaremos el objeto de estudio, se debe ir mencionando cómo estos se pasan del plano abstracto a lo empírico, o sea, cómo los convertimos en observables que puedan ser encontrados en nuestras materialidades de estudio; de lo contrario, el marco teórico no completa su función de constituir la guía de la investigación.

Dentro de los enfoques sobre la identidad, en los últimos años ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa. En este sentido, menciona Ricoeur (1996, citado en Bolívar, 2006):

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus” experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p.34).

Es relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que contamos sobre nosotros mismos (Ricoeur, 1999; citado en Bolívar, 2006). Desde la dimensión narrativa de la identidad propuesta por Ricoeur (1996), se plantea pensar esa identidad inacabada desde la representación y la narración del “sí mismo”, esa narrativa es siempre a partir de un ‘ahora’ donde cobra sentido un pasado. Mediante un proceso de construcción y reconstrucción narrativa desde un sujeto capaz de acción. Para él, la identidad narrativa oscila entre esos dos polos, sin fijarse en uno u otro. Dentro de esta perspectiva, es la mirada hermenéutica la que permite articular a través de los registros de la temporalidad y de la identidad narrativa, el mundo del texto y el mundo del lector.

De acuerdo con Arfuch (2005), la dimensión narrativa y discursiva de la configuración identitaria, implica una dinámica de la producción del relato, de la puesta en trama de los acontecimientos, las interpretaciones, los modos de ver el mundo, la vida misma; generando un hilo conductor entre el pasado, el presente y las proyecciones a futuro.

Alejándonos del carácter positivo que tiene el concepto, entendido como aquello esencial, innato, idéntico a sí mismo, lo que determina, lo que permanece (Arfuch, 2005), y al tener un interés práctico del conocimiento, de acuerdo con Dilthey (citado por Parra, 2005), “la riqueza está en advertir tanto la riqueza de la vida anímica como el hecho de la interconexión de todas las vivencias no solamente individuales, sino sociales e históricas” (p.88). En su planteamiento de comprender al hombre como entidad histórica y no como un ente inmutable, naturaleza o sustancia, en la presente investigación, se tiene como finalidad la comprensión del dato empírico

desde un enfoque hermenéutico interpretativo. Bajo una perspectiva comparativa, de tipo cualitativo y apoyándonos en el enfoque etnográfico se lleva a cabo este estudio.

II.4 La formación inicial, novel y continua de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio:

En el informe de La Educación para Todos (UNESCO, 2015), se enfatiza que la educación tiene un efecto multiplicador en la vida de las personas, al potenciar su capacidad para generar cambios positivos y sostenibles. No se trata únicamente de adquirir nuevos conocimientos, sino de desarrollar habilidades y actitudes que permitan a cada persona vivir de manera plena y autónoma. Por ello, la formación debe concebirse como un proceso permanente que abarca tanto los aprendizajes académicos como las competencias prácticas y sociales necesarias para la vida cotidiana.

En este sentido, debemos considerar que el concepto de formación es complejo, amplio y con múltiples significados. A lo largo de la historia, distintos pensadores y pedagogos, como Hegel (1981), Imbernon (1989), Ferry (1991), Gadamer (1993), Díaz Barriga (1993), Morín (1999), entre otros, han reflexionado sobre la formación desde diversas disciplinas y contextos, coincidiendo en que la formación constituye un proceso esencial en el desarrollo humano.

Desde una perspectiva filosófica, Hegel (1981) concibe la formación como una necesidad profunda del espíritu, una búsqueda del conocimiento que permite al ser humano distinguirse del plano meramente sensible, para ser, por tanto, una necesidad universal. Para él, formarse equivale al libre desarrollo de la razón y de los fines humanos. En esta misma línea, Gadamer (1993) retoma el término alemán “Bildung” para referirse a la formación como un proceso dinámico de apropiación cultural que impulsa el crecimiento interior y la transformación personal. La formación no solo implica adquirir cultura, sino también configurarla como parte del propio ser, relacionándola estrechamente con la enseñanza, el aprendizaje y la competencia individual.

La formación, entendida desde una perspectiva integral, se configura como un proceso dinámico de construcción personal y cultural en el que convergen dimensiones cognitivas,

afectivas y sociales. Develay (1987) la vincula con la educación al señalar que implica la interiorización, resignificación y exteriorización de saberes, mientras que Ferry (1991) la concibe como una labor reflexiva y voluntaria mediante la cual el sujeto transforma sus propias representaciones y modos de actuar. En sintonía, Anzaldúa (2007) amplía esta comprensión al situarla como un proceso de subjetivación que permite reinterpretar la historia personal y proyectar una identidad en devenir. Finalmente, Díaz Barriga (1993) la reconoce como una actividad esencialmente humana que posibilita recrear la cultura, evidenciando que la formación no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que constituye un acto continuo de autoconstrucción y participación en la transformación social.

Desde la perspectiva contemporánea, Morin (1999) aporta una visión integradora al señalar que la formación debe concebirse desde la complejidad del ser humano. Para él, la educación debe fomentar una inteligencia capaz de comprender la realidad en su totalidad y promover un aprendizaje que desarrolle tanto la dimensión intelectual como la ética, emocional y social. Este enfoque da lugar a la idea de formación integral, entendida como un proceso orientado al fortalecimiento de una personalidad crítica, solidaria, creativa y capaz de interactuar responsablemente con su entorno.

En la actualidad, el concepto de formación se asocia estrechamente con la educación formal, encargada de preparar a los sujetos para su participación activa en los distintos ámbitos sociales. La formación implica la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que permiten a las personas integrarse a la vida social, profesional y comunitaria. Su sentido varía según el contexto, el propósito y el ámbito en el que se desarrolle: puede hablarse de formación moral, ciudadana, laboral, profesional, técnica o universitaria; así como de formación infantil, juvenil, adulta o continua, según la etapa vital del individuo.

En el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2022), formación es definida como la “acción y efecto de formar o formarse”. En este sentido, formar se define como “preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas”, que en este caso son los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio.

Considerando lo anterior y para fines de la presente investigación, distinguimos tres tipos de formación:

Inicial: es la que se encuentra ligada a la profesión docente, es aquella que se cursa dentro del área disciplinar en una Institución de Educación Superior (IES) y/o de tipo pedagógica, cursada en las Escuelas Normales.

Novel: se refiere a aquella con la que cuenta el profesor principiante o novel, en su iniciación en la profesión, con una duración de entre 3 a 5 años de servicio.

Continua: es aquella que se da en servicio y/o de forma permanente, a profesores considerados con experiencia/expertos, por contar con años de servicio en el sistema educativo y haber superado el período de integración inicial a la docencia, como un medio para actualizarse, desarrollarse, capacitarse y que generalmente se encuentra asociada a programas de incentivos al desempeño docente.

Para Imbernón (1989), la formación del profesorado, sea esta inicial o continua, ha de tomar como punto de referencia, necesariamente, al individuo, o sea, al futuro profesor o al profesor en ejercicio en el que pretende incidir.

De acuerdo con este autor, la formación continua o permanente del profesorado ha de ser considerada como un aspecto de la política educativa de un país, tanto a nivel ideológico como logístico, ya que la necesidad de actualizar al profesorado constituye un elemento decisivo para la modernización de la totalidad del sistema educativo.

CAPÍTULO III. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO COMPARADO EN LOS CASOS MÉXICO-ESPAÑA

III.1 Paradigma de investigación, enfoque y tipo de estudio

Es importante precisar que nos referimos a Ciencias Sociales al hablar de un conjunto de ciencias que tienen en común el objeto de estudio: los seres humanos interactuando en sociedad, motivo por el cual, para realizar la presente investigación se requiere elegir una postura epistemológica y metodológica adecuada para conocer los sentidos y significados que los docentes noveles y expertos de Educación Tecnológica de Nivel Medio, dan a su identidad profesional en relación con su formación, ya que de acuerdo con Strauss & Corbin (1998, citados en Páramo, 2015) “en lo que respecta al investigador es evidente su activa participación no solo en la elección del problema sino en la metodología con la que va a trabajar” (p.7).

En este sentido, es importante definir qué es un paradigma epistemológico en el ámbito científico, de acuerdo con Escobedo citado por Vargas (2010), es entendido, como “un conjunto de teorías y/o ideas apropiadas para el desenvolvimiento de una investigación”. Dentro de los paradigmas podemos encontrar el positivista, hermenéutico- interpretativo y el crítico. En la Tabla 8, se presentan sus principales características:

Tabla 8. Principales características de los paradigmas epistemológicos

PARADIGMA	POSITIVISTA	HERMENEÚTICO-INTERPRETATIVO	CRÍTICO
Tipo de disposiciones	Información.	Interpretación.	Ánálisis.
Interés cognitivo	Técnico.	Práctico.	Emancipatorio.
Qué lo caracteriza	Predicción de los fenómenos. Explicación (Erklären)	Rechazo a lo físico-matemático como canon regulador de toda explicación científica. Comprensión (Verstehen)	La sociedad es objetiva-subjetiva. Se alcanza la objetividad. Interés emancipador.
Cómo define ciencia	Ciencias nomotéticas, persiguen leyes. Formular leyes generales.	Ciencias ideográficas, comprensión de peculiaridades individuales y únicas de sus objetos. Comprender hechos	La ciencia no es posesión de la verdad, sino búsqueda incesante, crítica, sin concesiones, de la misma. Deja de ser un saber

		particulares por medio de la significatividad.	absolutamente seguro para ser hipotético, conjetural.
Quién está en el centro de la indagación	Objetos diversos.	Mundo cultural e histórico del hombre.	Fines y motivos por los que acontece un hecho.
	El mundo.	El hombre.	
	Sujeto pasivo-Objeto activo	Sujeto activo-Objeto pasivo	Sujeto activo- Objeto activo (Relación dialéctica)
Qué tipo de preguntas se pretenden resolver	¿Cómo?	¿Por qué? ¿Para qué? ¿Con el fin de qué? Responde a motivos o causas fundamentales.	Se complementan: explicación y comprensión.
Método de indagación	Método positivo, basado en ciencia físico-matemático.	Anti positivista, comprensión desde dentro de los fenómenos históricos, sociales y humanos.	Cuestiones lógico-epistemológicas. Método científico de la “falsificación”. Explicandum y explicans.
Métodos y técnicas	Cuantitativos.	Cualitativos.	Mixtos.
Instrumentos	Encuesta, cuestionario, escalas de actitud, manipulación de variables, entre otros.	Observación etnográfica, historia de vida, entrevista, entre otros.	Grupos focales, estudio de caso, entre otros.
Conclusiones	<p>Se basa en el enfoque galileano.</p> <p>Explicación causal.</p> <p>Propone un monismo metodológico, el cual supone que la realidad social es independiente de la voluntad humana, se conoce a través de los sentidos, puede ser observada y medida.</p>	<p>Se basa en el enfoque aristotélico.</p> <p>Explicación teleológica.</p> <p>Su procedimiento es inductivo para pasar de las observaciones a las explicaciones y deductivo, en un segundo momento.</p>	<p>Se sitúa en la línea de la tradición positivista y galileana.</p> <p>La teoría crítica no niega la observación, pero si niega su primacía como fuente de conocimiento.</p> <p>Tampoco rechaza la necesidad de atender a los hechos, pero se niega a elevarlos a la categoría de realidad por antonomasia.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Mardones y Ursua (2001)

Partiendo de lo anterior, el trabajo que aquí se desarrolla se centra en el paradigma hermenéutico-interpretativo, que tiene como finalidad la comprensión de hechos particulares por medio de la significatividad (Mardones, y Ursua, 2001). Bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo.

De acuerdo con Tarrés (2008, citada en Quiroz, 2016), es el sujeto quién crea significados sociales y culturales en la relación con los otros, por lo cual, el método debe orientarse a comprender los significados de la acción y de las relaciones en la sociedad. Dicho autor hace una crítica al supuesto positivo de que los hechos sociales son objetivos. Argumentando que la realidad social no es objetiva, ni subjetiva, más bien los hechos sociales son objetivados por los métodos positivistas.

Por lo expuesto, es conveniente precisar que, los propios términos “cuantitativo” y “cuantitativo” en torno a su oposición tienen una larga y todavía cerrada historia filosófica y científica; la cual pareciera irreconciliable, discreta, enfrentada y que obedece a cambios organizativos en las Ciencias Sociales. Sin embargo, es importante aclarar que, en términos generales, de acuerdo a Grinnell (1997, citado en Hernández-Sampieri, et al., 2014), tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo utilizan cinco estrategias similares y relacionadas entre sí: llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos, establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas, demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento, revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis y proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas e incluso para generar otras. Es importante precisar, que, si bien comparten dichas estrategias generales, cada una tiene sus propias características, las cuales se presentan a continuación, en la Tabla 9:

Tabla 9. Principales características de la investigación cuantitativa y cualitativa

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico.	Centrada en la fenomenología y comprensión.
Hay una realidad que “conocer”.	Hay una realidad que “descubrir, construir e interpretar”.
Busca describir, explicar y predecir los fenómenos (causalidad).	Busca describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.
Medición penetrante y controlada.	Observación naturista sin control.
Objetiva.	Subjetiva.

Inferencias más allá de los datos.	Inferencias de sus datos.
Confirmatoria, inferencial, deductiva.	Exploratoria, inductiva y descriptiva.
Orientada al resultado.	Orientada al proceso.
Datos “sólidos y repetibles” (hard).	Datos “ricos y profundos” (soft).
Se aplica la lógica deductiva. (De lo general a lo particular).	Se aplica la lógica inductiva. (De lo particular a lo general).
Generalizable.	No generalizable.
Se involucra a muchos sujetos en la investigación, casos que en conjunto sean estadísticamente representativos, porque se pretende generalizar los resultados del estudio.	Se involucra a unos cuantos sujetos, en forma de casos individuales, no representativos desde el punto de vista estadístico, porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio.
Particularista.	Holística.
Realidad estática	Realidad dinámica.

Fuente: Adaptación propia a partir de Fernández y Díaz (2002) en Silva Silva & Del Canto (2013) y de Hernández-Sampieri, et al. (2014).

En lo que respecta a la metodología cualitativa, centrada en la fenomenología, interpretación y comprensión, se acerca al objeto de estudio de manera subjetiva, con el propósito de “reconstruir la realidad”, centrándose principalmente, en el entendimiento del significado de las acciones humanas y de sus instituciones; su naturaleza es holística, exploratoria, inductiva y descriptiva. Frecuentemente, se basa en una lógica y proceso inductivo, que va de lo particular a lo general.

En palabras de Hernández-Sampieri, et al. (2014), “procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general” (p.9), ya que por medio de la teoría fundamentada se observa qué ocurre, y a partir de lo explorado y descrito, se generan perspectivas teóricas. Así es que, el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

En este sentido, el enfoque cualitativo, se basa de acuerdo con Lucas (1998, citado en Quiroz, 2016), en “cómo las experiencias, significados, emociones y situaciones en estudio son percibidos, aprendidos, concebidos o experienciados”, por lo cual dicha metodología, aplicada en

la presente investigación, permitirá tener elementos acerca de cómo (re)construyen su identidad profesional en relación con su formación, los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio, tanto en México como en España, ya que se centrará en dar sentido y significado a sus vivencias y experiencias, en torno a sus motivaciones, satisfacciones, compromisos y expectativas.

Haciendo énfasis en que ningún método es mejor que otro, ya que son diferentes formas de aproximarse a un problema en cuestión, en la presente investigación, considerando la naturaleza del propio estudio, que es dar voz a los propios actores del proceso educativo, se opta por una perspectiva comparada desde un enfoque de tipo cualitativo, sin embargo, para complementar y triangular lo recabado, en la presente investigación, se recopilan en diversos documentos oficiales, datos que sirven de apoyo para el análisis de la (re)construcción de la identidad profesional de los docentes del Nivel Medio de Educación Tecnológica, en relación con su formación, en dos países: México y España.

A continuación, se describe la vía metodológica cualitativa que se emplea:

III.2 Vía metodológica cualitativa del estudio comparado

En cuanto a metodología cualitativa, la cual se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987), esto es que, busca comprender significados sociales de la realidad social a partir del actor. El trabajo de corte cualitativo, incluye aquellos métodos de investigación que abordan los procesos, contextos y significados de la acción humana que es lo que nos interesa conocer en la formación y la (re)construcción de la identidad profesional de los docentes de Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y Formación Profesional de Grado Medio en España.

La vía metodológica comparativa de tipo cualitativa, consta de cinco etapas y consiste en primer término, precisar los elementos considerados en la selección de las unidades de análisis; en segundo lugar, aclarar los criterios de selección de los informantes de la investigación; en un tercer momento, seleccionar las estrategias empleadas para la producción de datos; posteriormente,

definir la estrategia para el análisis de los datos cualitativos, y, finalmente, seleccionar el método de análisis comparado.

1) Selección de las unidades de análisis:

En primer lugar, en lo que respecta a la selección de las unidades de análisis, en ambos casos, tanto en México como en España, se debe a que el acceso al campo se considera favorable, ya que los directivos e informantes clave de las instituciones educativas participantes en el estudio, tuvieron la disposición en colaborar con la presente investigación, así mismo, cabe mencionar la valiosa gestión que se tuvo por parte del comité tutorial para contactarnos con las personas indicadas para poder llevar a cabo una estancia de investigación internacional, realizada durante los meses de mayo y junio del año dos mil veintitrés y con ello por medio de una perspectiva comparada desde un enfoque de tipo cualitativo, analizar las convergencias y divergencias encontradas; específicamente en el contexto mexicano: en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8 (CBTIS No. 8, Mineral de la Reforma, Hidalgo), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 222 (CBTIS No. 222, Pachuca, Hidalgo) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 286 (CBTIS No. 286, Mineral de la Reforma, Hidalgo); en lo correspondiente al contexto español: en el Instituto de Educación Secundaria “La Ería” (IES, Oviedo, Asturias), Instituto de Educación Secundaria “Monte Naranco” (IES, Oviedo, Asturias) y el Centro Integrado de Formación Profesional del Mar (CIFP, Gijón, Asturias).

De acuerdo con Calvo (1992), la escuela, bajo su dimensión cotidiana, aparece como el espacio históricamente definido en el que se llevan a cabo prácticas relativas al quehacer educativo; se dan relaciones entre actores y se producen procesos específicos y diferenciales. Es el espacio concreto donde los hombres y mujeres se manifiestan diariamente: actúan, se relacionan, piensan, etc. A continuación, se describen en forma general algunas condiciones histórico-contextuales de las unidades de análisis en cuestión:

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8 (CBTIS No. 8)

El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8 (CBTIS No. 8, “Humberto Cuevas Villegas”), es denominado con este nombre en el año de 1981, pero sus antecedentes se remontan al año de 1930, por lo cual es considerado “Precursor de la Educación Tecnológica en el Estado de Hidalgo”, y por el mismo motivo, pionero y promotor de la cultura tecnológica del país (Arciniega, 2009). El camino que ha llevado históricamente el CBTIS 8 para ser una institución reconocida en la capital del Estado de Hidalgo, ha vivido diferentes etapas y se ha ido ajustando a los momentos históricos que se viven en el país y en el mundo, como lo fue la demanda de técnicos de diferentes niveles originada por la política de Industrialización para la Sustitución de Importaciones (ISI), que dio origen a la difusión y expansión de la enseñanza técnica en todo el país (UEMSTIS, 2016).

El CBTIS No. 8, fue creado para satisfacer la necesidad del país de desarrollar su propia tecnología. Tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo del entorno socioeconómico, político y cultural mediante una adecuada preparación académica de sus egresados (Arciniega, 2009). Forma parte del sector educativo perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se encuentra ubicado en Boulevard Luis Donaldo Colosio Km 5, S/N. Fraccionamiento Industrial La Paz, en el municipio de Mineral de la Reforma, Hgo., en los límites con Pachuca de Soto, Hgo. (CBTIS 8, s.f.).

Durante el semestre Agosto 202-Enero 2026, se ofertan las carreras técnicas de Laboratorista Químico, Contabilidad, Programación, Administración de Recursos Humanos, Ciencia de Datos e Información y Secretariado Ejecutivo Bilingüe. Además, cuenta con el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED), modalidad en la cual los estudiantes disponen de diversos recursos didácticos como, audiolibros, glosarios en Lenguaje de Señas Mexicano, textos en Braille, recursos multimedia, software especializado, regletas, punzones, materiales termoformados para alto y bajo relieve, entre otros.

De igual forma, se imparte el Sistema de Formación Dual, con formación en Escuela y Empresa, la cual es una opción educativa para los educandos de bachillerato tecnológico, profesional técnico y profesional técnico bachiller de modalidad mixta que tiene por objetivo central incrementar el bienestar de los educandos y su desarrollo integral. En este sentido, la escuela continúa estando involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el periodo en el que se brinda el servicio educativo. Las actividades de la empresa son afines al plan y programa de estudio en el que está inscrito el educando. La formación de la empresa no puede ser menor al equivalente en horas a dos semestres del plan de estudios y se puede cursar esta modalidad a partir del tercer semestre. El educando al desarrollar competencias laborales en la empresa, tiene la opción de realizar una evaluación final en la que se evalúan sus competencias (conforme al Registro Nacional de Estándares de Competencia) para obtener un certificado de competencias laborales con validez en toda la República Mexicana.

Misión: Garantizar a toda la población escolar una educación democrática, integral, de calidad, centrando la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, atendiendo el abandono escolar, la eficiencia terminal y la cobertura correspondiente.

Visión: Ser la institución de Educación Media Superior Tecnológica reconocida como promotora del desarrollo Educativo, a través de ofrecer un servicio de calidad, innovador e integralmente formativo de mujeres y hombres, con conocimientos, actitudes y habilidades para el desarrollo de las personas y su identidad; para que continúen sus estudios; creando ciudadanía; para tener habilidades que las relacionen pertinente con el mundo de trabajo y que desarrollen en los egresados competencias en actividades acordes a los perfiles de las especialidades que se ofertan. Se busca alcanzar la democratización de las oportunidades de escolaridad para toda la población y consolidar la relación entre conceptos tecnológicos y científicos básicos, que permitan aprendizajes que son potencialmente transferibles a situaciones nuevas durante los estudios y una vida de trabajo, cumpliendo el principio de “aprender haciendo”.

En cuanto a infraestructura, el CBTIS No. 8, cuenta con 8 laboratorios de cómputo, 1 laboratorio de usos múltiples, videoteca y audiovisual, 1 laboratorio de biología, 1 laboratorio de química y 1 laboratorio de física.

A continuación, se muestra en la Figura 2, fotografías del espacio escolar del CBTIS No. 8, las cuales son de elaboración propia:

Figura 2. Fotografías del espacio escolar del CBTIS No. 8



Fuente: Elaboración propia

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 222 (CBTIS No. 222)

El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 222 (CBTIS No. 222) inició sus labores en la Escuela Ejidal de la Colonia de Venta Prieta, Municipio de Pachuca Hgo., con 266 alumnos distribuidos en 6 grupos, 3 el turno matutino y 3 en el turno vespertino. Se

empezó a laborar ofreciendo solo 3 especialidades: Bachillerato Tecnológico en Electricidad, Máquinas-Herramientas y Topografía.

El CBTIS No. 222 inicia sus actividades el 23 de Septiembre de 1985, como consecuencia del análisis y estudio de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de las necesidades de la población en Hidalgo, así como la solicitud hecha por la Dirección General de Institutos Tecnológicos al entonces Secretario de Educación Pública, el Lic. Miguel González Avelar y siendo en ese entonces Subsecretario de Educación e Investigación Tecnológica el Dr. Manuel Vela Ortega y Director de la D.G.E.T.I. el Ing. Raúl Talán Ramírez; con el objeto de separar del Nivel Medio Superior al Instituto Tecnológico de Pachuca. Apoyando tal proyecto se encontraba como Gobernador Constitucional del Estado de Hidalgo el Arq. Guillermo Rossell de la Lama, como Presidente Municipal de Pachuca, el C.P. Arturo Fuentes Núñez, siendo el H. Ayuntamiento de Pachuca, quienes donaron el terreno para la construcción del plantel.

El director fundador fue el Ing. José María Francisco Cabrera Gutiérrez, quien comenzó sus actividades con el apoyo de 22 trabajadores: 7 Administrativos y 15 Docentes, de los cuales 15 contaban con nivel Licenciatura. El número total de egresados de la primera generación fueron 69 alumnos (CBTIS 222, s.f.).

Misión: Formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas Industrial, Comercial y de Servicios, a través de la preparación de técnicos bachilleres en Construcción, Electricidad, Fuentes Alternas de Energía, Mecánica, Mecatrónica y Programación, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país.

Visión: Ser una institución de educación media superior certificada, orientada al aprendizaje y desarrollo de conocimientos tecnológicos y humanísticos en el estado de Hidalgo.

En la Figura 3 se presentan fotografías del entorno escolar del CBTIS No. 222, las cuales fueron tomadas por la autora del presente estudio de investigación:

Figura 3. Fotografías del espacio escolar del CBTIS No. 222



Fuente: Elaboración propia

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 286 (CBTIS No. 286)

El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 286 (CBTIS No. 286), se fundó el 25 de agosto de 2014, en las instalaciones de la Escuela Telesecundaria 267 de Santa María La Calera, Municipio de Mineral de la Reforma, Hgo. Inicialmente contaba con una matrícula de 204 alumnos, divididos en 6 grupos, con las especialidades de Arquitectura, Dietética y Electrónica, con una plantilla de 10 docentes que en su momento contaban con el perfil de idoneidad, 1 administrativo y 1 encargado de Dirección.

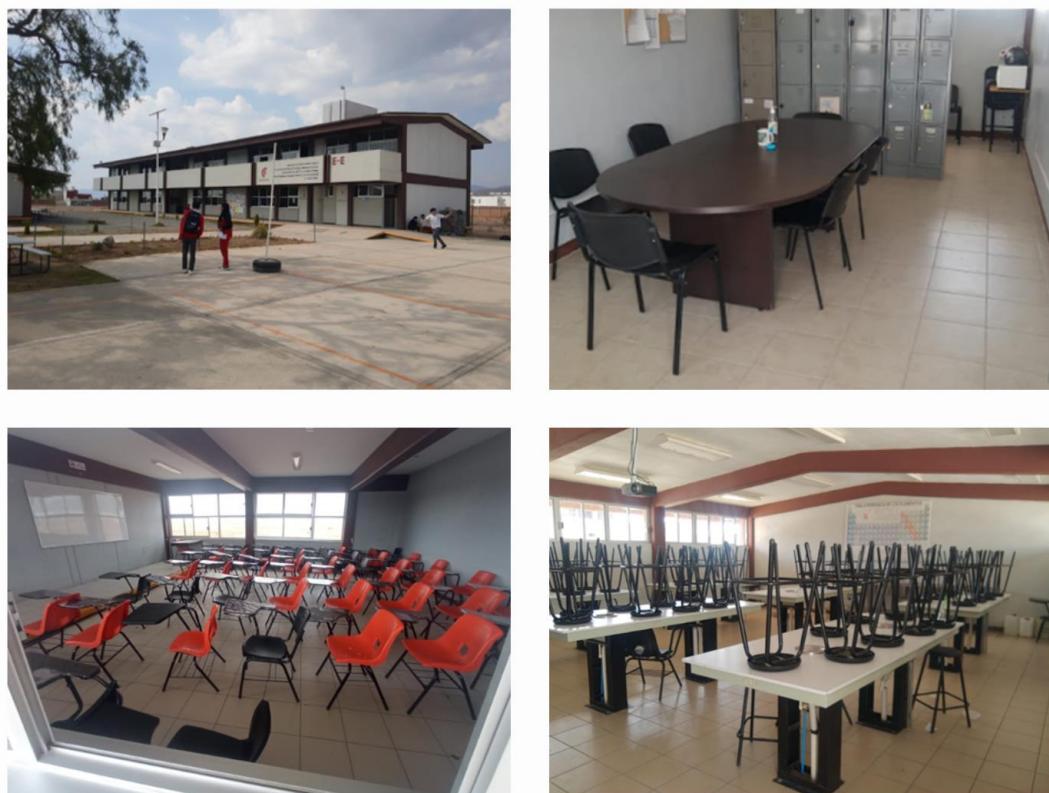
Posteriormente se inician las gestiones para participar en el concurso del Proceso de Ingreso de Educación Media (PIEMS, 2014), en donde el plantel fue beneficiado con el recurso presupuestal para la construcción de dos módulos (CBTIS 286, s.f.).

Misión: Formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial y de servicios, a través de la preparación de técnicos bachilleres en Arquitectura, Ciencia de Datos e Información, Dietética y Electrónica, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país.

Visión: Ser una institución de Educación Media Superior certificada, orientada al aprendizaje y desarrollo de conocimientos tecnológicos y humanísticos fundamentada en la cultura de la corresponsabilidad y la prevención.

El espacio escolar del CBTIS No. 286 se ilustra con fotografías en la Figura 4, las cuales fueron capturadas por la autora como parte de esta investigación:

Figura 4. Fotografías del espacio escolar del CBTIS No. 286



Fuente: Elaboración propia

Instituto de Educación Secundaria “La Ería” (IES “La Ería”)

El Instituto de Educación Secundaria (IES “La Ería”, se encuentra ubicado en la calle Regenta No. 40, en Oviedo, España; su oferta educativa consiste en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se imparte en modalidad presencia diurna; Bachillerato de Ciencias y Tecnología, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, ambos en modalidad presencial diurna; Formación Profesional (FP) de la Familia de Comercio y Marketing: FP de Grado Básico de Servicios Comerciales, en modalidad presencial diurna; FP de Grado Medio, referida a Actividades Comerciales y con dos modalidades, tanto presencial diurna como a distancia; FP de Grado Superior, en Gestión de Ventas y Espacios Comerciales en modalidades presencial diurna y a distancia (IES La Ería, s.f.).

El entorno escolar del IES “La Ería” se muestra visualmente a través de las fotografías en la Figura 5. Estas imágenes fueron tomadas por la autora, durante la estancia de investigación internacional realizada en los meses de mayo y junio del año dos mil veintitrés en el Principado de Asturias, España:

Figura 5. Fotografías del espacio escolar del IES “La Ería”



Fuente: Elaboración propia

Instituto de Educación Secundaria “Monte Naranco” (IES “Monte Naranco”)

El Instituto de Educación Secundaria “IES Monte Naranco”, se encuentra ubicado en Pedro Caravia No. 9, en Oviedo, España; su oferta educativa consiste en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se cursa una vez acabada la educación primaria en forma obligatoria y se estructura en cuatro cursos, divididos en dos ciclos; en cuanto al Bachillerato, se oferta dos de las tres modalidades existentes, el Bachillerato de Ciencias y Tecnología, y el Bachillerato de

Humanidades y Ciencias Sociales; los Ciclos Formativos Profesionales corresponden a la familia de Informática y Comunicaciones, específicamente en FP de Grado Básico, en Informática de Oficina (IOF); en la FP de Grado Medio, en lo relativo a Sistemas Microinformáticos y Redes (SMR); y en la FP de Grado Superior, se ofertan tanto Desarrollo de Aplicaciones Web (DAW) como Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (DAM) (IES Monte Naranco, s.f.).

Como se muestra en la Figura 6, el entorno escolar del IES “Monte Naranco”, se documentó visualmente mediante fotografías tomadas por la autora durante el trabajo de investigación:

Figura 6. Fotografías del espacio escolar del IES “Monte Naranco”



Fuente: Elaboración propia

Centro Integrado de Formación Profesional del Mar (CIFP del Mar)

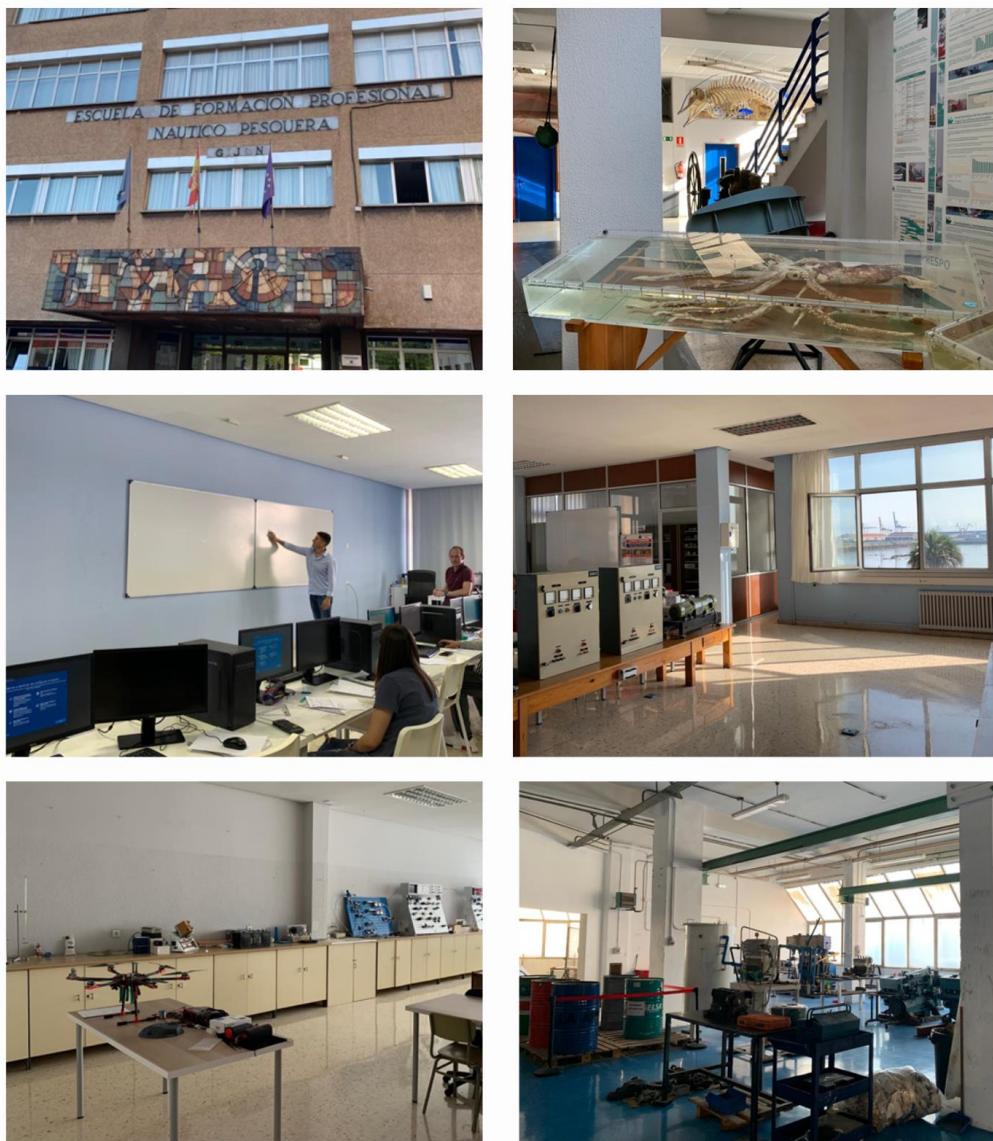
El Centro Integrado de Formación Profesional del Mar (CIFP Del Mar) es un centro público dependiente de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Además de las enseñanzas náutico-pesqueras que se vienen impartiendo desde hace ya 50 años, en la actualidad se desarrolla una amplia oferta formativa en diversos sectores relacionados con el mundo del mar. Situado próximo al puerto de El Musel, junto a la playa del Arbejal, en la Av. del Príncipe de Asturias No. 74, en Gijón, España; el centro cuenta con modernos equipamientos, como son los simuladores de navegación, de máquinas y de radio, homologados para la obtención de certificados STCW (Código de Normas de Formación, Titulación y Guardia). Así mismo, dispone de diversos talleres y aulas técnicas que permiten desarrollar una formación eminentemente práctica.

En el Centro se imparten Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior de la Familia Profesional Marítimo Pesquera. También está autorizado por la Consejería de Medio Rural y Pesca del Principado para impartir Enseñanzas Profesionales Náutico Pesqueras conducentes a la obtención de Certificados Profesionales y Títulos para el sector pesquero, y Homologado por la Dirección General de la Marina Mercante para impartir diversos cursos para la obtención de títulos y certificados de especialidad marítima.

Desde el año 2009 está acreditado con el Certificado de Calidad ISO 9001:2008. En el año 2014 le fueron concedidos el Modelo EFQM de excelencia (European Foundation for Quality Management), y la Carta ERASMUS+, para promover la movilidad de estudiantes y profesores en la Unión Europea (CIFP del Mar, s.f.).

En la Figura 7 se exhiben imágenes del ambiente escolar del CIFP “Del Mar”. La autora de este estudio fue quien capturó dichas fotografías para su proyecto:

Figura 7. Fotografías del espacio escolar del CIFP “Del Mar”



Fuente: Elaboración propia

2) Selección de los informantes de la investigación:

Es importante decidir también en el proceso de selección, cuáles de las características demográficas (edad, sexo, ciudad, país, etc.) deben tenerse en cuenta y cuáles no (Flick, 2009, citado en Palberger y Gingrich, 2014), por lo cual, en la segunda etapa que consiste en la selección de los informantes de la investigación, se considera como base un perfil que se compone de las características personales: género y edad; profesionales: docentes titulados y antigüedad, 4 años o

menos, 5 a 9, de 10 a 19, de 20 a 29 y 30 o más años de servicio; y laborales: tiempo dedicado a la función docente: tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo o por horas. Se consideran dos grupos de análisis, docentes noveles, y docentes expertos.

Para llevar a cabo este proceso de selección se toma como referente s Goetz y LeCompte (1988, citado en Ponce, 2017), quiénes mencionan que son individuos en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador, porque solo ellos, informantes clave, por sus características o atributos, son quiénes nos pueden proporcionar información oportuna, pertinente y de calidad congruentes con los objetivos de la investigación.

En este sentido, a continuación, se muestra en la Tabla 10, las características generales de los informantes clave:

Tabla 10. Características generales de los informantes clave

PAÍS	MÉXICO BACHILLERATO TECNOLÓGICO						ESPAÑA CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO					
UNIDAD DE ANÁLISIS	CBTIS No. 8		CBTIS No. 222		CBTIS No. 286		IES “La Ería”		IES “Monte Naranco”		CIFP “Del Mar” ³	
CLAVE	IM1	IM2	IM3	IM4	IM5	IM6	IE1	IE2	IE3	IE4	IE5	IE6
GÉNERO	H	M	M	H	H	H	M	M	M	M	M	H
EDAD	37	62	38	50	35	34	47	62	52	54	49	52
ANOS DE SERVICIO (NIVEL)	10	39	5	30 ¹	7	8	6	41	3	23	14	25
HORAS DOCENTES	20	40	20	8 ²	20	40	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
No. GRUPOS	4	4	5	2	1	4	3	1	2	1	1	3
No. ALUMNOS (APROX)	180	200	210	100	50	200	40	20	60	28	8	30
TIPO DE NOMBRAMIENTO	BASE	BASE	BASE	BASE	BASE	BASE	INTERINO	FUNCIONARIO DE CARRERA	INTERINO	FUNCIONARIO DE CARRERA	FUNCIONARIO DE CARRERA	FUNCIONARIO DE CARRERA
MECANISMO DE INGRESO	CONCURSO OPOSICIÓN (2013)	RECOMENDACIÓN PERSONAL (1984)	CONCURSO OPOSICIÓN (2018)	RECOMENDACIÓN PERSONAL (1993)	CONCURSO OPOSICIÓN (2016)	CONCURSO OPOSICIÓN (2015)	CONCURSO OPOSICIÓN (2017) BOLSA TRABAJO EXTRAORDINARIA (2022)	CONCURSO OPOSICIÓN (FUNCIONARIO DE CARRERA: 1982)	CONCURSO OPOSICIÓN (FUNCIONARIO DE CARRERA: 2020)	CONCURSO OPOSICIÓN (FUNCIONARIO DE CARRERA: 2012)	CONCURSO OPOSICIÓN (FUNCIONARIO DE CARRERA: 2016)	CONCURSO OPOSICIÓN (FUNCIONARIO DE CARRERA: 2000)
ULTIMO GRADO ESTUDIOS	MAESTRÍA	MAESTRÍA	MAESTRÍA	MAESTRÍA	MAESTRÍA	MAESTRÍA	MASTER	GRADO	GRADO	GRADO	GRADO	MASTER

Fuente: Elaboración propia a partir de lo recabado en el trabajo de campo.

NOTA: ¹El docente en cuestión tiene 30 años de servicio, de los cuales, los últimos 16 años se ha desempeñado como docente frente a grupo.

²Cuenta con 8 horas docentes más 36 horas administrativas, las cuales cubre como encargado del laboratorio de Mecatrónica.

³En el CIFP “Del Mar”, solo se contó con la participación de informantes clave con la categoría de “Funcionario de carrera”, ya que los “Interinos” se encontraban en proceso de preparación para el concurso de oposición (por estabilización) que se celebró el 17 de junio del año 2023, en el Principado de Asturias, España.

De la tabla anterior podemos observar que, cinco de los doce docentes entrevistados son hombres (42%), y siete docentes son mujeres (58%) que accedieron a participar en el estudio. El rango de edad, va de los 34 a los 62 años. En cuanto a los años de servicio efectivos en el Nivel Medio, considerando el Bachillerato Tecnológico para el caso de México y los Ciclos Formativos de Grado Medio para el caso de España, van en el rango de los 3 a los 41 años.

En lo que corresponde a las horas docentes podemos observar marcadas diferencias en el contexto mexicano, ya que la mayoría de los docentes, tres de los seis entrevistados (50%), ocupan una plaza de $\frac{1}{2}$ tiempo (20 horas); dos de ellos (33%) cuentan con tiempo completo de 40 horas; y un docente (17%), solamente cubre 8 horas a la semana, las cuales complementa con 36 horas administrativas, como encargado del laboratorio de Mecatrónica. En contraste, podemos observar que, en el contexto español, todos los docentes cuentan con una plaza de 37.5 horas a la semana, lo cual les permite tener una condición homogénea en su percepción económica.

En relación al número de grupos y alumnos aproximados que atiende cada docente, de igual forma podemos observar contrastes en ambos países, ya que en lo que corresponde al Bachillerato Tecnológico, el promedio de alumnos por docente es de 50 por grupo; a diferencia de los Ciclos Formativos de Grado Medio, en los cuales la matrícula es variable, y depende principalmente de la demanda que tenga la familia profesional que se imparte en el Centro, ya que, como podemos ver en la Tabla 10, el IES “Monte Naranco” (Informática y Comunicación), tiene un mayor número de alumnos (aproximadamente 30 por grupo), en contraste con el CIFP “Del Mar” (Marítimo-Pesquero), que tiene alrededor de 10 estudiantes por grupo; o el IES “La Ería” (Comercio y Marketing), que tiene alrededor de 15 alumnos por grupo.

En cuanto al tipo de nombramiento podemos reconocer que, en México, los docentes entrevistados cuentan con una plaza base (movimiento 10), lo cual les da cierta estabilidad y seguridad laboral, en contraste con el caso español, ya que en dicho país, pudimos reconocer dos modalidades: interinos o funcionarios de carrera; distinción que fundamentalmente tiene que ver con la propiedad o no de la plaza docente y con cuestiones que pueden generar incertidumbre, debido a que la contratación o no, dependerá de múltiples factores, tales como vacantes y/o presupuesto asignado, y con ello la movilidad docente en los centros educativos disponibles.

En lo relativo al tipo de contratación, se puede distinguir que en México perviven dos modelos, los docentes que vía concurso de oposición obtuvieron sus plazas a partir de la creación de la Ley del Servicio Profesional Docente (2013) y aquellos que ingresaron previamente a esta fecha, vía recomendación personal, familiar y/o por convocatoria. A diferencia de España, en donde el mecanismo para ingresar al sistema educativo, ha sido mediante concurso de oposición en todos los casos analizados en el presente estudio, siendo la docente que concursó en el año 1982, la primera en obtener su plaza como funcionaria de carrera (IE2). Cabe mencionar a la docente (IE1), que ingresa por una denominada bolsa de trabajo extraordinaria, la cual se abrió debido a la necesidad de cubrir la vacante en el área específica que la profesora imparte en el IES “La Ería” en el curso escolar 2022-2023.

Finalmente, en cuanto al último grado de estudios, podemos ver que el 42% de los docentes entrevistados, tanto en México como España, cuentan con estudios a nivel Licenciatura o Grado, y el otro 58%, cuenta con Maestría o Máster, lo cual podemos inferir responde a las demandas actuales de formación y competencia en el mundo laboral, del cual el ámbito docente no es ajeno.

3) Estrategias empleadas para la producción de datos:

En lo que respecta a la tercera etapa que consiste en la estrategia para la producción de datos, el presente trabajo de investigación, comprende un acercamiento desde el método etnográfico, del cual conocemos que, surge a principios del siglo XX, en el campo de la Antropología, como una forma de documentar e interpretar las “culturas” desde “la perspectiva de los nativos” (Geertz, 1983, citado en Levinson, Sandoval & Bertely, 2007), se ha retomado y ampliado por diversas disciplinas y campos de investigación, incluido el educativo. Para estos autores, la etnografía sigue siendo básicamente una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social. De acuerdo con Aguirre Baután (1995, p.3, citado en Álvarez, 2011), analizando el término etimológicamente, entiende que “la etnografía es el estudio descriptivo (“graphos”) de la cultura (“ethnos”) de una comunidad”.

Para efectos del presente trabajo, de acuerdo con Serra (2004), entendemos que, “el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura” (p.165), siendo ésta la escolar y específicamente la relacionada con “La formación de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio y la (re)construcción de su identidad profesional: un estudio comparado México-España”.

Ya que de acuerdo con Woods (1987), “son urgentes nuevas investigaciones etnográficas en áreas tales como la gestión de escuelas, el modo en que se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, el ethos escolar...” (p.25), la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, el modo en que se adaptan a su papel, en que logran sus fines; los aspectos críticos en la carrera de los maestros y qué tipo de asistencia es el más valioso para ellos y en qué temas, cómo forman los alumnos su visión de los maestros y cómo estudian; y, por último, las gratificaciones psíquicas, en oposición a los problemas, presiones y obligaciones del aprender y el enseñar”.

La principal característica del método, es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (Álvarez, 2008). Lo que hace un buen etnógrafo, de acuerdo con Geertz (1989, citado en Calvo, 1992), es “estar allí...conocer y entender a los actores, a las gentes y sus vidas” (p.10).

Cabe mencionar que en lo relativo al presente estudio comparado, se realizó una estancia de investigación internacional en los meses de mayo y junio del año dos mil veintitrés en Oviedo, España, en donde se pudo observar de manera cotidiana el contexto escolar de tres instituciones educativas en donde se imparten Ciclos Formativos de Grado Medio (IES “LA ERÍA”, IES “MONTE NARANCO” Y CIFP “DEL MAR”). En el caso de Hidalgo, México, se pudieron observar de manera continua, los tres Bachilleratos Tecnológicos que accedieron a participar (CBTIS No. 8, CBTIS No. 222 y CBTIS No. 286). Se opta por un estudio de casos múltiples, el cual de acuerdo con López (2013) se lleva a cabo cuando queremos estudiar varios casos únicos a

la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Frente al diseño de caso único, se considera que el diseño de caso múltiple es más robusto al basarse en la replicación (Yin, 1984, citado en López, 2013), que es la capacidad para contrastar y contestar las respuestas que se obtienen en cada caso que se esté analizando. Si se obtienen resultados similares estaríamos refiriéndonos a la replicación literal o si se producen resultados contrarios por razones predecibles, se considera que se obtiene una replicación teórica (Yin, 1984, citado en López, 2013).

Es necesario definir ahora, qué entendemos por etnografía escolar, para ello es posible sugerir lo que diversos autores han planteado en torno a optar por una etnografía educativa y/o etnografía escolar. Velasco y Díaz de Rada (2006, citados por Álvarez, 2008), afirman que "la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar".

Es importante considerar que, el concepto etnografía educativa es más amplio que el concepto de etnografía escolar, que únicamente remite al estudio etnográfico en las escuelas. El primero, en cambio, remite a una pluralidad de frentes de estudio posibles con diferentes agentes educativos, no sólo la escuela. Cuando apunta esta cuestión, Serra (citado en Álvarez, 2008) plantea muy acertadamente: "Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución" (p.13), por lo cual se deben precisar los límites y alcances de la presente investigación, considerando a los actores que revisten importancia para el estudio; la participación de los informantes se propone como activa, participativa, involucrada con la investigación, ya que son parte importante de ella.

La etnografía escolar se ocuparía de realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, tanto a nivel de los centros como de las aulas (Álvarez, 2011). Las etapas a considerar en el estudio etnográfico, comprenden: a) La negociación y acceso al campo, b) El trabajo de campo, c) El análisis de los datos y d) La elaboración del informe etnográfico, los cuales se desarrollan y explican a continuación:

a) La negociación y acceso al campo: De acuerdo con Álvarez (2011), la fase de la negociación que nos abre o nos cierra las puertas al campo de estudio es obligada y puede determinar en buena medida el curso de la investigación, pues como Woods (1987) mantiene, en esta fase “en el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor”. Por ello, es importante antes de iniciar el estudio etnográfico, negociar con los encargados del centro en cuestión, en este caso se realizaron las diligencias necesarias a nivel directivo y con la docente entrevistada en la fase piloto, para contar con su aprobación y consentimiento para realizar el presente trabajo.

Es importante reconocer en este apartado la destacada contribución del comité tutorial para acercarnos con las personas indicadas para poder llevar a cabo el acceso al campo y la estancia de investigación en Oviedo, España; las cuales nos abrieron las puertas no sólo de sus centros educativos, sino también se mostraron como los extraordinarios humanos y profesionales que son, es indispensable reconocer que con su valioso apoyo los resultados son mejores que los esperados. En el caso de Hidalgo, México; de igual forma, resulta fundamental la apertura que muestran las autoridades directivas y docentes, que de alguna manera nos han facilitado el acceso al campo, los cuales contribuyen de manera directa en la conformación de la presente tesis.

Una vez negociada la entrada, el acceso al campo representa otro reto, ya que “implica penetrar en las culturas grupales, así como invadir determinados espacios que previamente eran habitados por otros” (Álvarez, 2011), por lo cual se hace necesario mantener una relación de respeto, confianza, empatía y comunicación constante. En este caso puedo comentar que el acceso al campo se ha realizado en todo momento, dentro de un clima de confianza, respeto y colaboración, lo cual es muy gratificante para el desarrollo del presente trabajo.

b) El trabajo de campo: El trabajo de campo antropológico es una forma de situarse respecto al objeto de estudio que permite el desarrollo de diferentes técnicas de investigación como la observación participante o las entrevistas. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un período largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su

comprensión... (Serra, 2004). De acuerdo con Álvarez (2011), en esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos.

A través de una relación de confianza y de un contacto estrecho entre el investigador y los miembros de los colectivos que se están estudiando, el etnógrafo tendrá acceso a una información muy difícil de contrastar y obtener por otras vías (Serra, 2004). En palabras de Rockwell, 1987, citada en Calvo, 1992), “la etnografía es un proceso de documentar lo no documentado” (p.11). Al respecto, la misma autora (Rockwell, 2009, citada en Álvarez, 2011), considera que “la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre las personas y, sobre todo, al no tomar ninguna acción que pudiera perjudicarlos”.

c) El análisis de los datos: El análisis de los datos es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo recoge gran cantidad de material de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él (Álvarez, 2011), se sugiere construir categorías analíticas, con la finalidad de no perderse en dicho proceso.

Por lo anterior, el etnógrafo escolar debe allegarse de diferentes técnicas que le permitan posteriormente, analizar los datos recabados. Entre ellas, se encuentra por excelencia la observación participante, en donde, para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio. También, cobra relevancia en este método, la entrevista, lo cual radica en que “tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, citados en Álvarez, 2011) y el análisis de información documental es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, generalmente considerada como un apoyo a la observación.

En lo que se refiere a la observación participante, Marshall y Rossman (1989, citados por Kawulich, 2005) definen la observación como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p.79). En este sentido, desde un enfoque etnográfico, se analizará a partir de la observación participante, y con

finalidades comparativas, los espacios y dinámicas contextuales tanto en México, como España, con la finalidad de distinguir elementos tales como lo son la infraestructura, planes de estudio, vida cotidiana, ciclo escolar, festividades, efectos en la enseñanza y el aprendizaje derivados de la pandemia por Covid-19, entre otras.

Los datos de la observación pueden recogerse con diferentes instrumentos: guión de observación etnográfico, guión de entrevista etnográfica, diarios de campo, registros anecdoticos, grabaciones en video-audio, etc. San Fabián (1992, citado en Álvarez 2008), muestra la enorme diversidad de documentos analizables: "cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas" (p.8), pues todos ellos, potencialmente, ofrecen una información variada que necesariamente hay que contemplar, considerando diferentes técnicas e instrumentos es posible realizar la validación de los datos mediante la triangulación.

En lo que respecta a la entrevista semiestructurada, de acuerdo con Hernández-Sampieri, et al. (2014), se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas.

Este tipo de entrevistas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados". Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, et al., 2013). Su relevancia radica en que "tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio" (Velasco y Díaz de Rada, 2006, citados en Álvarez, 2011).

Los instrumentos aplicados en la presente investigación, incluyen una entrevista semiestructurada, la cual fue piloteada con una docente novel y una docente experta, para delimitar y seleccionar las preguntas detonadoras a partir de tres dimensiones para abordar la identidad profesional docente: individual, grupal y profesional en relación con su formación; a docentes

contratados en México antes y después de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y contrastar elementos con base en la Ley Orgánica por la que se modifica la LOE (LOMLOE, 2020) que rige actualmente en España. Dicho instrumento es aplicado a doce informantes clave, seis de ellos pertenecientes al nivel de Bachillerato Tecnológico para el caso mexicano y, seis docentes que corresponden a la modalidad de Ciclos Formativos de Grado Medio para el caso español.

Durante el semestre Julio-Diciembre del año dos mil veintitrés, se construyó, el instrumento a partir de una matriz conceptual, considerando las tres dimensiones de la identidad profesional: *individual, grupal y profesional*, así como sus componentes: *autoimagen, grado de satisfacción, actitud ante el cambio, reconocimiento social, relaciones sociales, competencias profesionales y expectativas de futuro* (Bolívar, 2006), como se muestra en la Tabla No. 11:

Tabla 11. Matriz conceptual

DIMENSIÓN	COMPONENTE	DEFINICIÓN	PREGUNTA(S)
Individual (representaciones de sí mismo como persona)	Autoimagen	Modo en el que el sujeto se define a sí mismo y, a la vez, es definido poseyendo ciertas características idénticas o específicas, en relación a otros individuos dentro de la profesión.	*Cuéntame, acerca de algún docente que consideres “bueno” o “malo”, que te haya dejado huella en tu formación académica. *¿Cuáles son los principales rasgos que definen a un buen/mal docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio?
	Grado de satisfacción	Actitud general de un individuo hacia su actividad profesional, para la implicación y compromiso con el mismo, al tiempo para el bienestar de la propia persona.	*¿Cuáles han sido las principales satisfacciones personales que te ha dejado tu labor docente? *¿Qué tipos de compromisos te genera tu profesión docente?
	Actitud ante el cambio	La actitud (receptividad o resistencia) está condicionada por las creencias, actitudes y percepciones hacia el cambio, según el significado que le han atribuido para sus vidas o para la mejora de la educación que tienen a su cargo.	En sentido positivo (beneficios) o negativo (obstáculos), la Reforma Educativa ¿qué tanto impacta en tu práctica docente? *Ante qué retos te enfrentaste, durante la pandemia por Covid-19, para desarrollar tu práctica docente. ¿Cómo los resolviste?
Grupal (representaciones de los profesores)	Reconocimiento social	La identidad que un individuo se da (autoidentidad) apela siempre a la que le reconocen los demás (heteroidentidad).	*¿De qué manera la comunidad escolar valora tu labor docente?

Profesional (representaciones de la profesión docente)	Relaciones sociales	Los niveles de satisfacción, implicación y compromiso son altamente dependientes de las relaciones sociales y profesionales que se mantengan.	*¿Cómo es el ambiente de trabajo en tu plantel?
	FORMACIÓN		
	Competencias profesionales	La noción de competencia remite, pues, a situaciones problemáticas en que, en la esfera profesional, se requieren movilizar los saberes para tomar decisiones y actuar de manera pertinente en el contexto de trabajo.	*¿Asistes a cursos de actualización? ¿A cuáles? ¿Son gratuitos o con costo para ti? *¿Cuáles son los principales problemas que se te han presentado a lo largo de tu trayectoria profesional? ¿De qué forma los has solucionado?
	Expectativas de futuro	Las expectativas personales/profesionales representan los futuros estados o situaciones presentes para lograr conseguirlas.	*¿Cuáles son tus principales expectativas para desarrollar la labor docente?

Fuente: Elaboración propia recuperando a Bolívar (2006).

Como se puede ver en el *Anexo 1. Guía de entrevista*, el instrumento consta de un encabezado con los datos de la institución y programa educativo, título del proyecto de investigación, fecha, hora, lugar, nombre de la entrevistadora, y entrevistada(s), objetivo y características. Está conformado por cuatro secciones, la primera de ellas, conocida como “Rapport”, en la cual, se agradece la participación y se estableció una relación de confianza, empatía y cordialidad con las entrevistadas, a partir de preguntas relacionadas con sus logros en las distintas comisiones que la docente novel tiene como Presidenta de Academia, además de ser docente frente a grupo; con la docente experta, reconociendo y tocando lo relativo a su experiencia en la docencia; la segunda sección, dónde se identifican las preguntas de “Contexto”, para situar a las informantes, mediante sus datos generales, tales como lo son, edad, años de servicio en la docencia, años de servicio en el plantel, tipo y año de contratación, número de grupos y alumnos que atienden, asignaturas que imparten y formación profesional; la tercera, relacionada con la “Hipótesis, objetivos y pregunta de investigación”, en la cual destacan las razones por las cuales deciden ser docentes, las características que consideran definen a un buen/mal docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio; cuáles consideran son sus fortalezas/debilidades de su profesión docente, cómo son sus procesos de actualización en caso de llevarlos a cabo, sus principales satisfacciones, compromisos y expectativas profesionales y de qué manera la comunidad escolar valora su labor docente, entre otras; y finalmente, las “Preguntas fuertes”, en

donde se habla acerca de los principales problemas que se les han presentado a lo largo de su trayectoria profesional y de qué forma los han resuelto, ante qué retos se tuvieron que enfrentar durante la pandemia por COVID-19 y cómo los resolvieron, así como su opinión en torno a la implementación de la Reforma Educativa, del año 2008 a la fecha, y especialmente con el Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS).

De igual forma, cabe hacer mención que dicho instrumento se piloteó y aplicó a la docente considerada como novel, el día veintiséis de agosto del año dos mil veintidós; y el tres de marzo del año dos mil veintitrés a la docente vista como experta, para delimitar y seleccionar las preguntas detonadoras a partir de tres dimensiones: individual, grupal y profesional, para abordar la identidad profesional de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio, en relación con su formación, con la finalidad de validarla al detectar posibles recurrencias y excepciones en torno al objeto de estudio, así como valorar si las preguntas son suficientes, claras y precisas, esto con la posibilidad de aplicarla en una etapa posterior de la investigación que se está llevando a cabo. Las entrevistas en cuestión fueron grabadas y posteriormente transcritas para su sistematización y análisis.

En dicha etapa de pilotaje, la técnica de muestreo empleada fue de tipo no probabilístico por conveniencia, ya que la selección de los informantes a estudio, dependen de ciertas características y criterios que la investigadora considera en este momento, entre los cuales se encuentran las características personales: género y edad; profesionales: docentes titulados y antigüedad; y laborales: tiempo dedicado a la función docente. Así mismo, porque se ha seleccionado aquellas informantes accesibles y próximas, que han aceptado ser incluidas en esta fase de pilotaje de la entrevista (Otzen & Manterola, 2017).

En este sentido, la docente novel entrevistada es del género femenino, con 41 años de edad, titulada, con Maestría, con una antigüedad de 6 años de servicio en el Sistema de Educación Tecnológica del Nivel Medio Superior y con tiempo completo dedicado a la función docente dentro del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8, contratada después de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

En lo que respecta a la docente experta entrevistada es de igual forma del género femenino, con 61 años de edad, titulada, con Maestría, con una antigüedad de 40 años de servicio en el Sistema de Educación Tecnológica del Nivel Medio Superior y con tiempo completo dedicado a la función docente dentro del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8, contratada antes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

A continuación, se muestra en la Tabla 12, la caracterización de dichas informantes, partiendo de sus datos contextuales, obtenidos durante las entrevistas:

Tabla 12. Caracterización de los informantes en la fase de pilotaje, sección contexto

SECCIÓN: CONTEXTO	DOCENTE NOVEL	DOCENTE EXPERTO
Edad	41 años	61 años
Años de servicio docente	12 años	44 años
Años de servicio en el Sistema	6 años	40 años
Horas docentes	40	40
No. de grupos	6 a 8	7
No. de alumnos	200 a 400	350
Asignaturas que imparte	Temas de Administración, Logística, Inglés, Economía	Química II
Mecanismo de ingreso	Concurso de oposición (2015)	Recomendación personal (1983)

Fuente: Elaboración propia

Con base en las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron, se identificaron entre otras, cinco categorías, razones para elegir la docencia, grado de satisfacción, actitud frente al cambio (Reformas educativas y pandemia por COVID-19), ambiente de trabajo, perfil y competencias profesionales, las cuales se exponen a continuación:

En la primera categoría, *razones para elegir la docencia*, se identificaron dos principalmente: a) ser docente por identificación con personas y, b) ser docente por vocación. En lo que respecta a la primera de ellas, Bianchi (1983) menciona que “no nos identificamos con

carreras, sino con personas que cumplen funciones realizadas con esas carreras, porque la elección depende de las identificaciones con esas personas que fueron para nosotros significativas”, en este sentido, las informantes refieren lo siguiente al respecto:

...por influencia de mis padres, porque ellos son docentes, mi mamá me decía que bueno pues, porque no estudias una carrera pedagógica, y este dije, bueno si estaría bien, ¿no?, a la par que estudié la carrera universitaria, estudié también la Normal Superior (EP1).

Pues yo creo que es algo, que no sé si lo traigo en la sangre, mi madre fue docente, aún con primaria, ella tuvo oportunidad de ser docente y bueno pues, este siempre fue algo así como que yo creo desde dentro, siempre me nació ser docente... (EP2).

En ambos casos, podemos observar que, la principal influencia para determinar ser docente tuvo que ver con los padres, ya que por lo menos uno de ellos se encontraba inmerso en el medio educativo, razón por la cual desde pequeñas vivieron la experiencia del aula “desde dentro” o muy cercana a su realidad, con lo cual pudieron considerar dedicarse a esta labor profesional.

Otras personas importantes para tomar la decisión de ser docentes, estuvo marcada por profesores que fueron teniendo a lo largo de su trayectoria profesional, como se muestra a continuación:

...Entonces, también ahí la convivencia con muchos docentes, también, me ayudó mucho a visualizar cuál era mi vocación, por eso quise ser maestra, por eso quise ser docente (EP1).

En cuanto a la segunda razón identificada, podemos definir a la vocación de acuerdo con Larrosa (2010), como la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás. En este sentido, la vocación es importante en todas las profesiones, el placer por enseñar y la pasión que da se traduce en prácticas que se trasladan a un mejor desempeño y sentimiento de satisfacción por la labor, elemento importante en la conformación de la identidad

profesional, como lo podemos observar en los siguientes discursos de las informantes:

Claro que sí, elegiría ser maestra, probablemente, a lo mejor no estudiaría la carrera de Comercio Exterior, probablemente estudiaría Logística que es lo que me gusta y lo que me gusta enseñar, pero sí elegiría ser maestra, cien por ciento, porque si me ha dado mucha satisfacción y hace años descubrí que esto era lo que yo quería, es mi vocación (EP1).

...yo les decía en algún momento, si yo volviera a nacer, volvería a ser maestra (EP2).

En la segunda categoría encontrada, *grado de satisfacción*, se observó en las entrevistas realizadas, que una de las principales satisfacciones personales que les ha dejado su labor docente, se encuentran relacionadas con sus alumnos, al formar personas exitosas, productivas, útiles a la sociedad y con el logro de un buen conocimiento. A continuación, se muestran los discursos encontrados al respecto:

Pues ver a alumnos que he tenido, que los veo después en algunas otras inclusive como se puede decir, instituciones públicas, desempeñándose como servidores públicos o trabajando en las industrias, en las empresas (EP2).

Lo anterior, tiene que ver con un sentimiento, lejos de una remuneración económica o reconocimiento externo, viene desde la satisfacción del servicio otorgado y la recompensa de ver que se hizo algo bien con los alumnos y han aprendido lo que como docentes les han compartido:

Bueno, yo creo que han sido muchas, muchas satisfacciones, y yo creo que por eso sigo aquí, porque todos los días recibo satisfacciones principalmente de los alumnos, del alumnado, podríamos generalizar, al escuchar sus experiencias, al, te decía anteriormente, al ver sus caritas de asombro, de que me dicen Maestra es que ahora si ya le entendí... (EP1).

... creo que mi mayor reconocimiento es cuando yo veo a mis alumnos que han aprendido, cuando yo veo a mis alumnos que cuando egresan se van a una escuela superior y me dicen,

maestra lo que usted me dijo que estudiara, que cree que si venía en mi examen, y si me acordé, entonces creo que para mí esa es la mayor satisfacción, más que un documento que me dé la dirección, o que me dé DGETI; claro que es bonito sentirse reconocida de esa manera, que son reconocimientos que para decir, si los he tenido, pero esa es mi mayor satisfacción, ver bien a mis alumnos (EP2).

También se pudo observar que el reconocimiento en concursos nacionales e internacionales, representan un orgullo y satisfacción, ya que permiten visualizar los resultados de la labor que desempeñan con sus estudiantes:

... así como también de algunos alumnos, que aun estando aquí, pues que han participado como te mencionaba hace un rato y que han tenido oportunidad inclusive de irse a otras esferas internacionales con los proyectos que hemos desarrollado, alumnos que han participado en concursos académicos y que hemos tenido también la satisfacción de haber obtenido buenos lugares, en Química, en Biología, que son en donde yo, más he tenido más oportunidad de apoyar (EP2).

En la tercera categoría, *actitud frente al cambio*, se indaga en las entrevistas, acerca de las a) Reformas Educativas, para saber en sentido positivo (beneficios) o negativo (obstáculos), en qué medida impactan en su práctica docente, así como los retos a los que se enfrentaron durante la b) pandemia por COVID-19 y cómo los solucionaron, los resultados son los siguientes:

En lo que respecta al primer aspecto, las docentes entrevistadas, refieren que uno de los beneficios que ha tenido la implementación de la Reforma Educativa en México, ha tenido que ver con el concurso de oposición para acceder a una plaza dentro del sistema, como se refiere a continuación:

... a través de la Reforma, pues se nos dio esta oportunidad de ingresar a este Sistema, y bueno, si no hubiera sido por esta Reforma, no hubiéramos podido ingresar (EP1).

Bueno, yo creo que eso sí me parece bien, bien en la cuestión en que cuando no teníamos ese tipo de contrataciones pues a veces se veía mucho el favoritismo, el compadrazgo, pues no que vente porque tú eres mi tío, mi compadre y te doy plaza; ahora, todos tienen la misma oportunidad, al menos eso se ve, de que quién quiera y quién desee participar como docente pueda participar en la Convocatoria y pueda ser contratado (EP2).

Sin embargo, es de resaltar una contradicción encontrada en cuanto a la oferta y demanda de las plazas que se concursan, como lo manifiesta una entrevistada en los siguientes fragmentos de su discurso:

Malo cuando te dicen que has pasado el examen y que no te contratan porque no hay plazas, entonces como que ahí pues si se queda uno, un poco medio decepcionado, ¿no?... Se contrataron por seis meses, por ejemplo, pero que no estaba la plaza disponible a pesar que la persona era idónea. Aunque lo había pasado, no había estado en el primer lugar pues de idoneidad, que estaba como en cuarto lugar, pero no la contrataron, porque dijeron que no había plazas. (EP2)

Una de las cuestiones negativas que refiere también una entrevistada, es en cuanto a la implementación de las Reformas Educativas, y tiene que ver con la falta de un plan nacional, al cual se le dé seguimiento, ya que con cada cambio de gobierno se ven modificaciones, tal como se menciona en el siguiente fragmento:

Yo creo que todas las Reformas tienen sus pros y sus contras, y cada gobierno, cada cambio de presidencia, siempre quieren dejar como su huella o su sello, y eso es lo que veo, que vamos, por ejemplo, ahorita, vamos avanzado con un sistema, con un enfoque, pero bueno, viene el nuevo Presidente y quiere cambiar otra vez el enfoque, otros términos, ... (EP1).

En lo que respecta a los *retos a los que se enfrentaron durante la pandemia por COVID-19 y cómo los solucionaron*, las docentes entrevistadas mencionan que el problema de comunicación con algunos alumnos y falta de recursos fueron de los principales, al respecto dice lo siguiente:

Lo que se me hizo complicado, es del otro lado, cuando los alumnos me comentaban Maestra es que no tengo un dispositivo, no tengo una computadora, cómo le puedo hacer, yo me quedaba pensando, bueno pobres chicos, porque no van a poder hacer su actividad, una actividad tan grande que yo les pueda dejar en su celular (EP1).

En primera instancia, pues no estábamos preparados para ello, y por tanto, pues empezamos a ver de qué manera podíamos comunicarnos, porque al principio era con puro WhatsApp, y después dijimos pero cómo le hacemos, no todos tienen WhatsApp o hay que hacer actividades que no las podemos trabajar así, nos dieron cursos para manejar plataformas, entonces trabajamos con plataformas, y de esa manera pues pudimos abarcar un poquito más, y los alumnos que no se podían, bueno al menos en mi caso, alumnos que no se podían comunicar ni por WhatsApp, ni por la plataforma, pues me hablaban a veces por el teléfono, porque venían de regiones lejos de aquí, porque no únicamente son de aquí los alumnos, entonces por teléfono ya les indicaba la tarea, yo les decía pues busquen la manera de que me manden el trabajo a mi correo electrónico y ya se los califico; esa era la manera en que pudimos trabajar (EP2).

Otro problema tuvo que ver con las relaciones interpersonales de los estudiantes, como se puede observar a continuación:

... pues sí les costó mucho trabajo ahorita con el COVID si les costó trabajo adaptarse nuevamente, se sentían, así como si fueran gatitos escondidos donde no querían que nadie los viera, querían venir siempre todo el tiempo bien envueltos con la cabeza, y eso nos está costando trabajo todavía eh, el cómo se relacionan con sus compañeros, eso es lo que yo he notado ahorita, la relación interpersonal (EP2).

De igual forma, la organización interna en la escuela, sufrió tensiones de acuerdo a lo aportado por una de las docentes entrevistadas:

... una la organización interna, creo que es importante, y la otra también que como hubo pandemia, pues todos regresamos y como que andamos, así como que dispersos, digámoslo

así, entonces hace falta reorganizarnos, reestructurarnos otra vez, justamente para que otra vez vuelvan a caminar las cosas como debe ¿no?, encaminarnos nuevamente (EP2).

En la cuarta categoría, el *ambiente de trabajo* se encuentra asociado a las condiciones que se viven dentro del entorno laboral, influido por las relaciones que se dan entre los mismos compañeros y con las autoridades del plantel. En él inciden todas las situaciones que suceden dentro del centro educativo. No es ajeno, que se sabe que derivado de un buen ambiente de trabajo se obtienen mejores resultados y los involucrados se implican de forma participativa y colaborativa en los objetivos de la escuela, lo cual se traduce en una mejora de la calidad educativa.

En las entrevistas se encuentran relatos dispares, que narran esta situación, mostrando las realidades de cada una de las informantes entrevistadas, en sentido positivo, encontramos el siguiente discurso:

Es bueno, es bueno. Yo considero que, hay, la mayoría de los docentes también, son muy comprometidos, muy cooperativos, muy colaborativos. Considero que, este, pues nos podemos aportar de todo lo que nosotros conocemos, de nuestra experiencia, y poder hacer un cuerpo de trabajo muy enriquecedor. Y considero que es bueno, es un ambiente tranquilo, con sus altas y sus bajas, como todo tipo de trabajo, ¿no?, pero considero que es bueno, me siento muy a gusto aquí (EP1).

En contraste, otra de las entrevistadas, menciona lo siguiente:

... es un poquito complejo en parte, ¿no?, porque a veces siento que hay algunos docentes que, que no quieren, que son un poco egoístas, esa es la palabra, que no quieren compartir sus maneras de cómo enseñar para que los demás aprendan, en mi caso pues no, creo que, en mi caso yo siempre trato de compartir con mis compañeros pues lo poco o mucho que sé, para aquellos que vienen llegando, para aquellos maestros que no tienen la expertise... El ambiente general en este momento, pues está sufriendo una crisis, yo lo siento así ¿no?, está sufriendo una crisis, yo no sé si solamente es mi plantel o es toda la educación tecnológica, habría, tendría yo que investigar esa parte ¿no? (EP2)

En la quinta categoría, *perfil y competencias profesionales*, se puede distinguir que ambas docentes cuentan con una formación tanto disciplinar como pedagógica, además de contar con estudios de posgrado a nivel Maestría, lo cual contribuye al logro de un desempeño satisfactorio en el aula, como lo podemos ver a continuación:

...estudié en la Normal Superior, este, la Especialidad de Inglés, pues toda mi carrera, también igual estuve tomando clases de inglés, tuve la oportunidad de estar nueve, casi un año en Canadá, de ahí me ayudó mucho también a mejorar el inglés en Canadá en una escuela de gobierno, allá en Canadá; y (eee) estudié la carrera de Comercio Exterior, en la Autónoma, aquí en Hidalgo; y este, bueno, finalmente estudié la Maestría en Docencia para Educación Media Superior y Superior, en la Salle (EP1).

... entré a estudiar Ingeniería Química en Procesos, en el Tecnológico de aquí de Pachuca, el cual llegué hasta 4º semestre de la carrera de Química en Procesos, porque pues como yo ya trabajaba, se me dificultó en los horarios, no me pudieron acomodar mis horarios, entonces tuve que dejar la institución, dejar mi carrera, pero, inmediatamente dejo mi carrera e inmediatamente ingreso a la Normal Superior de Hidalgo, a donde cursé la carrera de Ciencias Naturales... Posteriormente ya también tuve oportunidad de hacer una Maestría, una Maestría en ciencias, se llamaba mi Maestría en Ciencias en Enseñanza de las Ciencias (EP2).

Una competencia docente designa la capacidad o facultad para movilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, en un conjunto de situaciones (Perrenoud, 2004). La noción de competencia remite, pues, a situaciones problemáticas en que, en la esfera profesional, se requieren movilizar los saberes para tomar decisiones y actuar de manera pertinente en el contexto de trabajo (Bolívar, 2006).

En cuanto a sus competencias profesionales, ambas docentes consideran que después de la pandemia por COVID-19, se hicieron más relevantes las relacionadas con el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que son algunas de las prácticas que se conservan en un contexto post-pandemia, por lo cual los cursos de actualización, algunos de

ellos solventados por cuenta propia o los ofertados en forma gratuita para la formación continua, por parte de gobierno federal, se hacen indispensables en este sentido:

Nosotros a través de la COSFAC, tenemos cursos, diplomados, son gratuitos, son en línea, son autogestivos, tenemos que analizar cierta información que nos dan, que nos brindan, y de ahí ir desarrollando actividades, participar en foros, participar a veces en wikis, en este, son, es documentación muy interesante y bueno está enfocada a, este, aspectos, actividades, dinámicas, estrategias pedagógicas que nos ayudan también igual, a este, a realizar una buena clase, una buena transmisión del conocimiento, porque eso es muy importante (EP1).

Bueno he tomado, porque antes no sabía nada, realmente no sabía nada, entonces tomé algunos cursos de Power Point, y también otros de Publisher, más que nada algo de paquetería, de Word, no sé si es de Word, de Office más que nada, de paquetería de Office... ...Por cuenta propia, de hecho, estuve estudiando un año en una escuela particular y ahí es donde aprendí un poco más a manejar más las TIC (EP2).

A manera de conclusión del presente análisis de las entrevistas piloto, podemos comentar que los docentes comprometidos con su labor, viven continuamente un proceso de reconstrucción identitaria, ya que la docencia debe ser considerada no sólo un puesto de trabajo para ganarse la vida, sino primariamente una forma de realizarse personalmente (Bolívar, Fernández & Molina, 2005), ya que es una profesión que permite contribuir al desarrollo de una sociedad que responda a las exigencias y demandas del siglo XXI. Los docentes entrevistados dan cuenta de ello al expresar el amor y vocación por su profesión.

Es importante considerar, en el caso, de ser aplicada posteriormente la entrevista, ¿hasta dónde es conveniente seguir recabando información? Los expertos recomiendan que se pare, cuando se ha llegado a la saturación (Krueger & Casey, 2000, citados en Martínez-Salgado, 2011), es decir, “el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación inicial no aparecen ya otros elementos. Mientras sigan apareciendo nuevos datos o nuevas ideas, la búsqueda no debe detenerse” (p.617).

Finalmente, en esta etapa, se contrasta lo anterior mediante el análisis de información documental, la cual consiste en el acopio de documentos escritos o digitales, textuales o iconográficos, etc., con el objeto de ser interpretados hermenéuticamente obteniendo así de ellos información relevante para una investigación, en este caso, al realizar un análisis contextual y normativo tanto del Sistema Educativo Mexicano como del Sistema Educativo Español para triangular la información y cruzar la información obtenida. Por triangulación estamos entendiendo aquí que la información obtenida por una fuente pueda ser cruzada con otra información proveniente de una fuente distinta para aumentar así la certidumbre interpretativa de los datos recabados (Vargas, 2010).

d) La elaboración del informe etnográfico: La redacción académica es una actividad intelectual dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente; por lo cual, la elaboración del informe etnográfico es una fase intensa, que precisa mucho tiempo, aunque no siempre es posible dedicarle todo el deseado (Álvarez, 2011).

4) Estrategia para el análisis de los datos cualitativos:

Derivado de las múltiples influencias teóricas y metodológicas existentes, se reconocen diversos enfoques para el análisis de datos cualitativos. En el presente trabajo se retoman las aportaciones de Glaser & Strauss (1967), considerados referentes en la investigación cualitativa, quienes subrayan la importancia de “salir al campo de investigación para descubrir los conceptos que allí subyacen” (San Martín, 2015). Esta elección se justifica en razón de que uno de los programas de análisis de datos cualitativos asistidos por computadora (CAQDAS), ATLAS.ti, se basa precisamente en los principios de la teoría fundamentada. Dicha teoría plantea que el investigador no inicia su trabajo con una teoría preconcebida, a menos que busque desarrollar una existente, sino que los conceptos e hipótesis deben construirse a partir de los datos y desarrollarse conforme avanza la investigación.

En este sentido, el software ATLAS.ti se emplea en esta investigación para procesar, organizar, sistematizar y analizar los elementos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas, con el propósito de identificar patrones de respuesta que permitan construir

categorías teóricas. En este sentido, la teoría fundamentada exige derivar dichas categorías a partir de los datos, mediante la aplicación del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Hammersley, 1989). Este proceso implica recurrir a la sensibilidad teórica del investigador, quien debe comparar los contenidos de diversas entrevistas u observaciones con los conceptos emergentes, a fin de identificar los temas esenciales del fenómeno estudiado (Wells, 1995; Barnes, 1996; Glaser, 1992). De este modo, las diferencias y similitudes halladas en los datos posibilitan la construcción de categorías teóricas que contribuyen a una comprensión más profunda del objeto de estudio.

Entendiendo que el método comparativo constante, de acuerdo con Taylor y Bogdan (2000, citados en San Martín, 2014):

Es un método para interpretar textos, que se transforma en un método comparativo constante cuando se comparan una y otra vez, de manera sistemática, los códigos con los nuevos obtenidos. Es decir, al mismo tiempo que se codifica se analiza para elaborar conceptos, mediante comparaciones constantes de ocurrencias específicas de los datos, ...el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente (p.109).

Es importante considerar también, que de acuerdo con Roulston (2014), a través de los diversos enfoques, y en específico, el de la teoría fundamentada, podemos distinguir tres fases en el proceso analítico: 1) reducción de datos o condensación de significado, 2) reorganización de datos, y 3) interpretación y representación. En la primera fase, la comprensión de las ideas principales se logra mediante la aplicación de códigos a las transcripciones que se abren conceptualmente a través de una extensa reflexión y redacción de memorandos. En la segunda fase, se utilizan tablas, diagramas y gráficos, para generar afirmaciones y desarrollar interpretaciones sobre los temas reuniendo y reorganizando los datos, códigos, categorías o historias. Los hallazgos pueden recopilarse clasificando y comparando datos, códigos y categorías, y considerando los vínculos entre estos mediante la redacción de memorandos. Finalmente, en la tercera fase, se consideran afirmaciones y proposiciones a la luz de investigaciones y teorías previas para desarrollar argumentos.

5) Elección del método de análisis comparado:

Finalmente, en la quinta etapa, elección del método de análisis comparado, el procedimiento de análisis comparativo propuesto se apoya en los planteamientos de Bereday, 1968 (citado en Munguía, 2012) quien propone cuatro etapas para el análisis comparativo en educación:

La primera etapa consiste en la descripción, es decir, el acopio sistemático de información pedagógica sobre un país; sigue la interpretación, el análisis efectuado con el sistema de las ciencias sociales; la tercera etapa es la yuxtaposición, que es el examen simultáneo de diversos sistemas educativos, para determinar el marco que pueda servir para compararlos; y por último se procede a la comparación, primero respecto a las cuestiones seleccionadas, pasando después al examen comparativo del papel de la educación en diversos países (p.108).

A continuación, se mencionan sus características principales (Ponce, 2017):

Descripción: el objetivo es conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar a partir de la revisión y análisis de la información escrita con base en fuentes primarias, secundarias o auxiliares (descripción de sistemas educativos, modalidades educativas, reformas, etc.) y hacer el trabajo de organización de todos los datos (cuadros estadísticos) y material recopilados (Geografía de la educación).

Interpretación: el objetivo es detectar y eliminar las incorrecciones y errores de los datos e informaciones recopiladas previamente e interpretar de forma pormenorizada estos mismos datos e informaciones. (Búsqueda de precisión) considerando los métodos de análisis de las diversas ciencias sociales (Economía, Sociología, Ciencia Política, Ciencia, Historia, etc.).

Yuxtaposición: el objetivo es confrontar diferentes estudios sobre aquello que se pretende comparar a partir de conjuntos paralelos ya que los casos se presentan de forma separada. Se establece con claridad el cuadro de la comparación. Es una etapa de comparación, en la que no sólo se observan semejanzas y diferencias, sino que la confrontación de los conjuntos paralelos

nos lleva inevitablemente a una situación del problema propiamente comparativa (Formulación de hipótesis).

Comparación: el objetivo es valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental. Se trata de una etapa de síntesis.

III.3 Diseño del estudio comparado

En cuanto al diseño del presente estudio, con base en las cuatro etapas para el análisis comparativo en educación de Bereday (1968), se plantean la siguientes:

Descripción: en esta etapa se presenta una visión general de cada caso, consiste en la recolección y presentación de datos objetivos de cada país por separado, incluyendo aspectos económicos, sociales, culturales y políticos, haciendo énfasis en específico para el presente estudio, en lo relativo a la educación. Inicia el proceso con la revisión de la literatura existente en torno a formación e identidad profesional docente, con especial énfasis en los estudios comparados de Nivel Medio/Bachillerato entre México y España, sin descartar otros que sirvieran de referente en cuanto al método, con la finalidad de delimitar el objeto de estudio y contar con elementos para plantear el problema. Así mismo, se realiza la revisión y análisis de información documental en diferentes fuentes, en cuanto al marco histórico-normativo-legal y referencial, contexto político, económico y social, estructura del sistema educativo, así como también, políticas y reformas educativas de la Educación Tecnológica de Nivel Medio en ambos países.

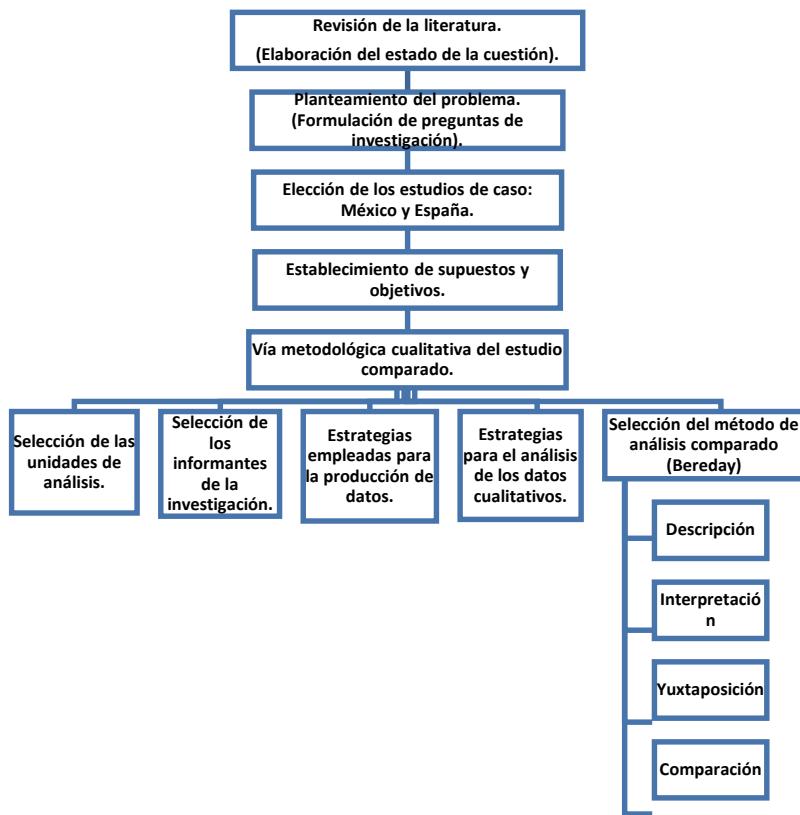
Interpretación: en esta fase se contextualiza cada sistema, analizando e interpretando de forma detallada los datos recabados en la etapa anterior, considerando los factores contextuales (causas históricas, políticas, regionales, económicas, culturales, ...), con la finalidad de distinguir posibles inconsistencias en ellos, y para que a partir de estos se pueda explicar el porqué de cada sistema educativo tanto de México como de España, en específico a lo relativo con la formación de los docentes de Educación Tecnológica de Grado Medio.

Yuxtaposición: en este aspecto sin interpretar aún sus causas o consecuencias, se observan las convergencias, divergencias y relaciones significativas de ambos casos en paralelo, a partir de la confrontación de los datos previamente recabados e interpretados, representando los más relevantes para el presente estudio por medio de matrices o cuadros comparativos, agrupados por categorías y colocándolos lado a lado, para que con ello se puedan establecer contrastes de manera ordenada y estructurada, que den cuenta de las identidades profesionales de los docentes, en relación con su formación, en dos modalidades de Educación de Nivel Medio: Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y Formación Profesional de Grado Medio en España.

Comparación: finalmente, se procede a sintetizar, la caracterización y comparación entre la Educación Tecnológica de Nivel Medio, en México y la Formación Profesional de Grado Medio, en España. Es la etapa en donde se emiten conclusiones, lecciones y/o propuestas de mejora, identificando patrones y tendencias, regularidades y particularidades de cada Sistema, ya que es la fase en la cual se interpreta profundamente y se emite el análisis valorativo derivado de ello, donde se considera como sustento un análisis de las identidades profesionales de los docentes en ambos contextos.

A continuación, se presenta en la Figura.8, el esquema metodológico de comparación a seguir en el presente proyecto de investigación:

Figura 8. Esquema metodológico de comparación



Fuente: Elaboración propia tomando como base a Cruz Prieto (2012).

III.4 Niveles macro, meso y micro en el estudio comparado

El análisis comparado de las políticas educativas, especialmente en torno a la formación docente, requiere una comprensión multinivel que considere la interacción entre las estructuras políticas, las instituciones y las prácticas pedagógicas. Este enfoque, ampliamente utilizado en la investigación educativa contemporánea, distingue tres niveles analíticos —macro, meso y micro— que permiten comprender cómo las políticas se diseñan, se implementan y se viven en la práctica.

Desde una perspectiva internacional, el nivel macro corresponde al marco estructural, político y normativo. En este nivel se sitúan las leyes, los planes nacionales y las influencias supranacionales (OCDE, UNESCO, UE) que orientan la formación y el desarrollo profesional docente. Dale (2005) explica que este nivel refleja las “formas de regulación” del Estado y sus relaciones con el contexto económico y social, mientras que Ball (1994) subraya que las políticas son discursos que establecen los límites de lo posible dentro del sistema educativo.

El nivel meso se ubica en el plano institucional y organizativo, donde las políticas se concretan en programas, estructuras curriculares y mecanismos de gestión. Este nivel intermedio es clave para entender la traducción de las políticas en acciones concretas. En el ámbito latinoamericano, Tedesco (1999) señala que las instituciones formadoras de docentes actúan como mediadoras entre la norma estatal y la práctica, y su capacidad de gestión determina en gran medida el impacto real de las políticas.

El nivel micro, por su parte, refiere al espacio de la práctica educativa, donde los actores, en este caso los docentes de Nivel Medio de Educación Tecnológica, reinterpretan, resignifican y aplican las políticas según sus condiciones reales de trabajo. Desde la ecología del desarrollo humano, Bronfenbrenner (1979) explica que este nivel recoge las interacciones directas entre los sujetos y su entorno educativo. En el contexto latinoamericano, Torres (2000) y Schmelkes (2013b) destacan que las políticas de formación sólo alcanzan sentido cuando se traducen en procesos de mejora del aula y del aprendizaje docente, reconociendo las condiciones culturales, laborales y sociales en las que el profesorado ejerce su tarea.

El enfoque multinivel, por tanto, permite analizar la coherencia o disonancia entre el diseño normativo (macro), la estructura institucional (meso) y la práctica pedagógica (micro). En el análisis comparado entre países como México y España, este marco facilita identificar tanto convergencias en los modelos de formación docente como divergencias derivadas de sus contextos históricos, políticos y culturales.

III.5 Razones del estudio comparado

Dentro de un contexto globalizado, en pleno siglo XXI, las investigaciones de Educación Comparada revisten importancia. En este sentido, son numerosas las propuestas de académicos quiénes llevan tiempo haciendo hincapié en la “necesidad de enfocar la epistemología de las diversas ciencias, y muy especialmente la comparativa, en el nuevo cosmos específicamente global en tiempo y espacio” (Carney, 2010, citada en González, 2015).

Sartori & Morlino (1999, citados en Munguía, 2012), señalan que comparamos por muchas razones, para “situar”, para aprender de las experiencias de otros, para tener términos de parangón (quién no conoce otros países no conoce tampoco el propio), para explicar mejor y por otros motivos. De acuerdo con Villamil (2015), la Educación Comparada:

Es la disciplina que mediante el enfoque comparativo, investiga los fenómenos educativos globales o particulares que se dan en dos o más sociedades o grupos humanos, en cuanto a las relaciones de semejanza y diferencia que existen entre ellos, y entre las formas de interacción que mantienen con sus respectivos entornos sociales a fin de contribuir al conocimiento y comprensión de dichos fenómenos educativos, propios y ajenos y de enriquecer los procesos de toma de decisiones para su mejoramiento (p.51).

Hoy resulta incuestionable reconocer la importancia de los estudios de educación comparada, toda vez que constituyen un valioso medio, que permite, mediante el estudio de los procesos convergentes y divergentes entre los sistemas educativos, conocer los alcances y limitaciones de nuestra realidad educativa y, de este modo, afrontar con racionales más fundamentadas, los actuales y previsibles problemas y desafíos educativos.

En función de las unidades de comparación o extensión de las mismas, éstas pueden ser internacionales: entre diferentes países; intranacionales: al interior de un país y supranacionales: unidades más grandes que los Estados y pueden referirse a asuntos de índole económico, político y cultural (Villamil, 2015).

Partiendo de lo antepuesto, para efectos del presente estudio de casos binacional, el objetivo consiste en analizar las identidades profesionales de los docentes en relación con su formación, en dos modalidades de Educación de Nivel Medio: la Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España, sustentado en un estudio comparado en el ámbito de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020). La comparación entre ambas modalidades se justifica en tanto que se cursan posteriormente a la educación secundaria, idealmente entre los 15 y 18 años de edad, y comparten la finalidad de formar jóvenes con las

competencias necesarias para su inserción en el mundo laboral y/o la continuidad de estudios superiores. En el caso de México, la Educación Tecnológica del Nivel Medio ofrece a sus egresados la posibilidad de incorporarse al mercado laboral, al formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que contribuyen al desarrollo económico y social del país; de manera análoga, la Formación Profesional de Grado Medio en España prepara a los estudiantes para su integración al ámbito productivo, mediante la obtención de una titulación de técnico en el área de estudio elegida.

Es entonces pertinente cuestionarse por qué resulta relevante comparar los casos de México y España, dos países que comparten una herencia histórica y cultural derivada de procesos de conquista y colonización que dejaron una huella profunda en sus estructuras sociales, lingüísticas y educativas, en donde se evidencia una aculturación que hasta nuestros días subsiste y se expresa en costumbres, tradiciones, religión, idioma, alimentación, entre otros elementos que conforman una relación atravesada por una historia en común desde hace seis siglos.

A partir de lo anterior, resulta pertinente examinar cómo ambos países, pese a sus diferencias socioeconómicas, han construido modelos educativos que reflejan tanto herencias comunes como procesos de adaptación a sus propios contextos. Desde esta perspectiva, el presente estudio se orienta por la pregunta central: ¿De qué manera los docentes (re)construyen sus identidades profesionales en relación con su formación, dentro de la Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España?

Este cuestionamiento permite indagar en los procesos de configuración identitaria de los profesores, entendidos como el resultado de la interacción entre sus trayectorias formativas, las políticas educativas vigentes y las condiciones institucionales en las que desarrollan su práctica docente. Analizar las identidades profesionales en ambos contextos posibilita reconocer los modos en que los docentes otorgan sentido y significados a sus motivaciones, satisfacciones, compromisos y expectativas en cuanto a su labor educativa y a su pertenencia a una comunidad profesional, al tiempo que enfrentan las transformaciones derivadas de los cambios políticos, normativos y pedagógicos.

Si bien México, a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), y España, mediante la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), comparten el propósito de fortalecer la formación docente y promover un modelo competencial que vincule la educación con el mundo laboral, sus enfoques y mecanismos institucionales difieren. Estas políticas, aunque convergentes en algunos principios, presentan diferencias significativas en sus estructuras institucionales, criterios de evaluación y mecanismos de profesionalización docente, lo que abre un campo fértil para el análisis comparado.

La comparación entre ambos casos contribuye a comprender las convergencias y divergencias en la profesionalización del profesorado y en la manera en que se (re)construye su identidad en contextos sociales y educativos distintos, pero históricamente entrelazados. En resumen, se busca aportar una comprensión profunda sobre la configuración de la identidad profesional docente en dos contextos socioculturales distintos, pero históricamente vinculados, al tiempo que se contribuye a la reflexión sobre los procesos de profesionalización y formación docente en el marco de las reformas educativas contemporáneas.

Con base en lo anterior, podemos decir, que en la investigación que estamos llevando a cabo, realizamos una comparación internacional de tipo intercultural, ya que trata de zonas que se engloban dentro de un espacio geográfico y que corresponde a un número más o menos importante de culturas similares (Hispanoamérica), utilizando el término área cultural para designar un conjunto de culturas con origen y características comunes (Villamil, 2015), en este caso México-España.

Por ello, es importante analizar las identidades profesionales en los docentes de estas modalidades educativas, desde un enfoque transdisciplinario, debido a sus aportaciones al campo de las Ciencias Sociales, al ser un concepto complejo y en permanente construcción, se hace indispensable estudiarla desde diferentes disciplinas.

Como lo menciona Duquesnoy (en Galicia Gordillo, 2013):

La importancia que el sujeto ha adquirido en los tres o cuatro últimos decenios (por sujeto, nos referimos tanto al ente individual –la persona- como al ente colectivo –el grupo, la sociedad, (...)– el concepto identidad requiere enfoques no inter, sino transdisciplinarios (p.99).

En este sentido, Bauman (citado en Díaz-Polanco, 2009) menciona también que, en la actualidad “no hay al parecer ningún otro aspecto de la vida contemporánea que atraiga en la misma medida la atención de filósofos, científicos sociales y psicólogos” (p.3). En palabras de Calderón (2000, citado en Munguía, 2012):

La educación comparada es, por tanto, una estimulante disciplina de reflexión y análisis cuyo enriquecimiento requiere el apoyo institucional para promoverse mediante la docencia y el desarrollo de proyectos de investigación comparativa entre los sistemas educativos de otros países, cuyos resultados nos permitan conocer más profundamente las políticas y modelos que los orientan, así como las acciones emprendidas por los diferentes actores que intervienen en su configuración (p.104).

Por lo cual, es importante destacar también, que ambos países en cuestión, pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organismo internacional, considerado un “actor político transnacional” (Lingard y Rawolle, 2010, citados en González, 2015) conformado por 38 países miembros, la cual, desde sus inicios en el año 1961, tiene como vocación brindar un mayor bienestar en todo el mundo asesorando a los gobiernos sobre políticas que apoyen un crecimiento resiliente, inclusivo y sostenible. A través de recomendaciones y análisis de políticas basados en evidencia, estándares y redes de políticas globales, incluida una estrecha colaboración con el G7 y el G20, la OCDE ha ayudado a promover reformas y soluciones multilaterales a los desafíos globales (OCDE, 2021), tal es el caso de la creación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en educación.

Moreno (2010 citado en López, et al., 2017) señala que a nivel internacional las dos propuestas más importantes surgen en Europa: el proyecto Tuning impulsado por la Unión Europea desde 2004 y el proyecto DeSeCo promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desde la década de los 90. Particularmente como parte del proyecto DeSeCo, desde 1997 se implementa el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), presentado “como la medida de rendimiento comparativo más exacto y legítimo” (González, 2015), con la finalidad de medir la capacidad de los jóvenes de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias para afrontar desafíos de la vida real (OCDE, 2007; PISA, 2021). México, al igual que España, como países miembros de la OCDE se han tenido que ajustar a las políticas y directrices de este organismo internacional.

De acuerdo con González (2015):

Este aspecto de la globalización, que se manifiesta en la importancia de los organismos internacionales y supranacionales, como la OCDE, en la evaluación de los sistemas educativos nacionales, parece ser cada vez más relevante para las sociedades y para las autoridades educativas (p.21).

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es una encuesta trienal de alumnos de 15 años que evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad (PISA, 2018b). Su primera edición fue en el año 2000, y se basa en “la calidad de los sistemas nacionales de educación y formación valorados según estándares internacionales” (Brown et al., 1997, citado en González, 2015), específicamente en tres competencias consideradas troncales: lectora, matemática y científica (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b).

La OCDE ha tenido mucho éxito al representar el programa PISA como la medida de rendimiento comparativo más exacta y legítima. En este sentido, y de acuerdo al estudio de

González (2015), la OCDE ha considerado por su evolución favorable, como países modelo (miembros y asociados), organizados por continente, los siguientes: Asia: Singapur, Corea, Japón y China; América: Canadá; Europa: Portugal, Polonia, Países Bajos, Bélgica, Alemania y Finlandia.

A continuación, se presenta en la Tabla 13, la comparativa del Ranking PISA, 2018, en donde podemos observar de entre los 38 países miembros de la OCDE, aquellos con mayor y menor puntaje en la evaluación correspondiente a Lectura, Matemáticas, Ciencias, y su respectivo lugar de acuerdo al Promedio, así como su año de adhesión y en la última columna, la distinción si cuenta o no, entre su estructura educativa con una Educación Tecnológica de Nivel Medio, el cual es el objeto de estudio de la presente investigación:

Tabla 13. Países miembros OCDE y Ranking PISA, 2018

PAÍS	AÑO DE ADHESIÓN	RANKING PISA, 2018				EDUCACIÓN TECNOLÓGICA DE NIVEL MEDIO
		PROMEDIO	LECTURA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	
Estonia	2010	1	1	3	1	NO
Japón	1964	2	10	1	2	SI
Corea del Sur	1996	3	5	2	4	SI
Canadá	1961	4	2	7	5	SI
Finlandia	1969	5	3	11	3	SI
España	1961	25	ND	28	25	SI
Grecia	1961	34	33	34	34	SI
Chile	2010	35	34	35	35	SI
México	1994	36	35	36	36	SI
Costa Rica	2021	37	36	37	37	SI
Colombia	2020	38	37	38	38	SI

Fuente: Elaboración propia a partir de los Resultados PISA 2018a, de la OCDE.

Podemos distinguir que los países con los mejores puntajes en la Prueba PISA 2018, son Estonia, Japón, Corea del Sur, Canadá y Finlandia; en cuanto a los más bajos en este Ranking encontramos a México, acompañado de Chile, Costa Rica, Colombia y Grecia. Caso especial en esta comparación, es España, el cual no cuenta con datos disponibles en la prueba correspondiente

a Lectura, debido a recomendaciones emitidas por la OCDE, ya que algunos datos muestran un comportamiento de respuesta inverosímil de los estudiantes, por lo cual no se puede asegurar una plena comparabilidad internacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b), sin embargo, se encuentra en el lugar veinticinco del ranking de la OCDE en este sentido.

En el caso de México, los estudiantes obtuvieron un puntaje bajo el promedio OCDE en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Sólo el 1% obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (Nivel 5 o 6) en al menos un área, comparado con el promedio de la OCDE, el cual es del 16%; situación similar se muestra en que sólo el 35% de los estudiantes obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en contraste con el promedio de la OCDE, que es del 13% (PISA, 2018b). Lo anterior, representa una grave situación y preocupación por parte del Estado, a fin de revertir estos datos.

Se tuvo previsto que la siguiente aplicación de PISA, fuera en el año 2022, inicialmente estaba planificada para 2021, pero debido a la pandemia por COVID-19 fue aplazada un año. Se tiene planeado centrarse en la evaluación de la competencia matemática como materia principal y la comprensión lectora y científica como secundarias. La competencia innovadora será el pensamiento creativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.); en este sentido, los pronósticos en cuanto a la mejora de la calidad educativa, no son alentadores.

En cuanto a la distinción si cuenta o no, entre su estructura educativa con Educación Tecnológica de Nivel Medio, todos los países comparados en la Tabla 1, con excepción de Estonia cuentan con este tipo de modalidad; caso especial es Canadá, el cual no tiene un sistema de educación nacional. Cada una de las provincias y los tres territorios que componen el país organizan su sistema educativo con sus propias características, con el fin de reflejar mejor la cultura y la historia de la región. Los requisitos de admisión, el currículum, la organización de asignaturas, el programa, los cursos y el coste de la matrícula varían de una institución a otra, por lo que el encontrar este tipo de modalidad educativa, requiere de un análisis más minucioso.

Es importante considerar, que los países asiáticos, tal es el caso de Corea del Sur y Japón (países miembros) -así como China (país asociado a la OCDE)- tienen sistemas educativos

considerados como modelo de calidad, pero debido a la lejanía geográfica y las diferencias sociales entre estos y los países occidentales, hace complicada un estudio de tipo comparado, ya que el acceso al campo es complejo y las conclusiones obtenidas difícilmente podrían ser implementadas por las autoridades mexicanas y europeas en torno a la creación de políticas educativas.

III.6 Elección de los estudios de caso: México y España

De acuerdo con Sartori (2012, citados en Hernández, 2015), los criterios son reglas impersonales, y como tales un elemento objetivo y estabilizador, proporcionados por la lógica clasificatoria”, por lo tanto, entre los criterios a considerar en la selección del país e institución educativa en que se realiza el estudio, se encuentran los siguientes:

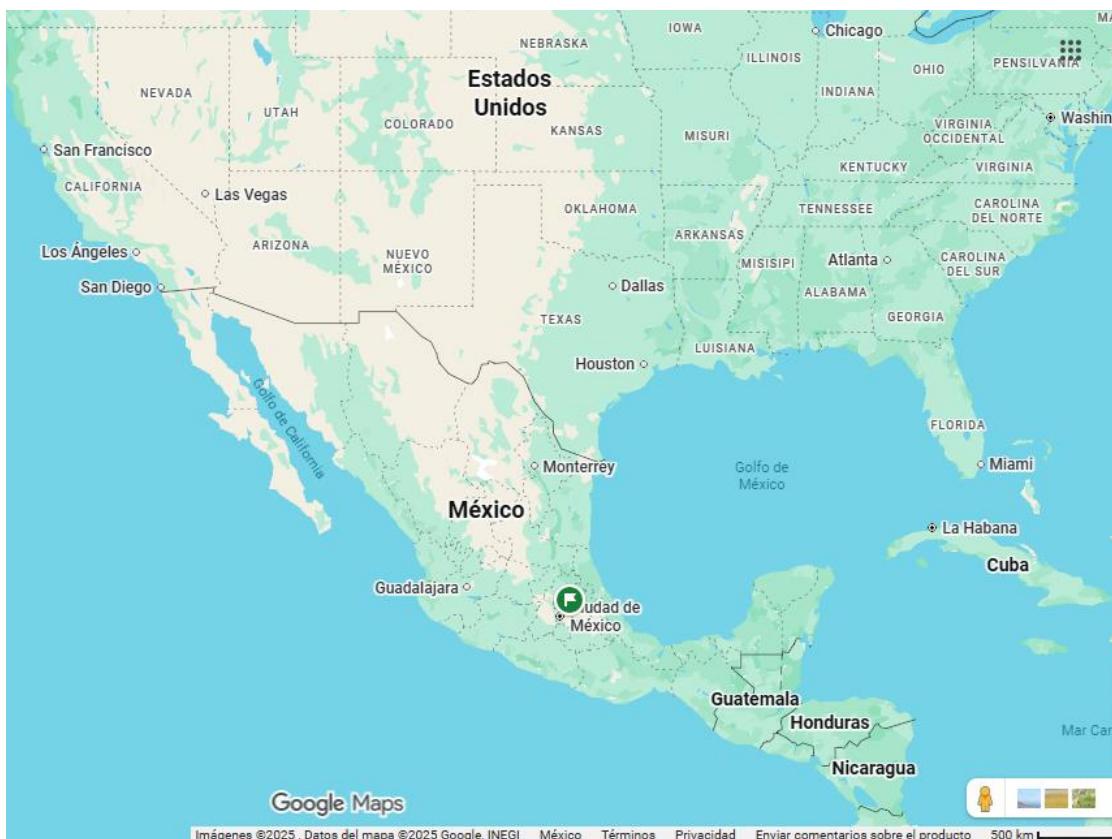
- Relación histórica entre ambos países y en cuanto a indicadores políticos, económicos y sociales (pertenece a la OCDE).
- Contar con instituciones públicas de Nivel Medio Tecnológico, en donde se ofrezca educación de tipo técnico con modalidad bivalente: incorporarse al sector productivo y/o continuar estudios de nivel Superior.
- Que dichos estudios se cursen idealmente entre los 15 a 18 años de edad, con el requisito de haber concluido la educación secundaria y tener el certificado correspondiente.
- Disponibilidad de la institución para desarrollar el estudio comparado.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CASOS MÉXICO-ESPAÑA A PARTIR DE LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS NORMATIVOS EN TORNO A LAS REFORMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

IV.1 Contexto general mexicano

De acuerdo con la ficha país del Ministerio de Asuntos Exteriores (2025), México, oficialmente denominado Estados Unidos Mexicanos, es un país con una vasta diversidad geográfica, cultural y social. La extensión territorial de México es de 1,964,375 km² de superficie continental e insular, se encuentra ubicado en América del Norte, limita al norte con Estados Unidos y al sur con Guatemala y Belice, como lo podemos observar en la Figura 9, que se presenta a continuación:

Figura 9. Mapa con ubicación geográfica de México



Fuente: Tomado de Google Maps (Google, s.f.)

México es una república federal, representativa, democrática y laica, conformada por 32 entidades federativas. Su capital es la Ciudad de México. Cuenta con una población estimada hasta el año 2023 de 129,5 millones de habitantes, constituye la segunda economía más grande de América Latina y una de las democracias más relevantes de la región. La población es mayoritariamente urbana (79%) y joven, con una edad media de 29 años. A pesar de los avances sociales, el 36,3% de los habitantes se encuentra en situación de pobreza y el 7,1% en pobreza extrema. El idioma oficial es el español, aunque se reconocen 68 lenguas indígenas. La religión predominante es la católica, con un 77% de la población.

Ocupa el duodécimo lugar en la economía mundial, con un Producto Interno Bruto (PIB) de 1,81 billones de dólares (2023). Su estructura económica se distribuye en un 4,8% para el sector primario, 32,8% para el sector secundario y 62% para el sector terciario. El comercio exterior es un pilar clave, siendo Estados Unidos su principal socio comercial (82,7% de las exportaciones). Las manufacturas, el petróleo y los productos agropecuarios son sus principales rubros exportables. No obstante, el país enfrenta altos niveles de informalidad laboral (53%) y desigualdad en el ingreso.

México es una república presidencialista con división de poderes. La actual presidenta, Claudia Sheinbaum Pardo (2024–2030), encabeza la llamada 'Cuarta Transformación', continuidad del proyecto político impulsado por Andrés Manuel López Obrador. El Congreso de la Unión es bicameral y desempeña funciones legislativas fundamentales. En el año 2025, entró en vigor una reforma judicial que permitió la elección popular de jueces y magistrados, hecho controvertido que marcó un cambio significativo en la administración de justicia.

México mantiene una política exterior activa basada en los principios de no intervención, cooperación y multilateralismo. Sus relaciones con Estados Unidos son estratégicas, especialmente en comercio, migración y seguridad. También mantiene un papel relevante en América Latina a través de la CELAC y es miembro de organismos internacionales como la ONU, G20, OCDE y OEA. La relación con España es particularmente significativa, pues constituye su segundo mayor socio inversor después de Estados Unidos. Más de 7.000 empresas españolas operan en territorio mexicano en sectores como energía, banca, turismo e infraestructura.

El sistema educativo mexicano es uno de los más amplios de América Latina y se organiza bajo un modelo federal, con competencias compartidas entre el Gobierno Federal y las entidades federativas. La educación es obligatoria desde el nivel preescolar hasta el bachillerato, y gratuita en las instituciones públicas. El sistema se divide en educación básica, media superior y superior.

La educación básica comprende preescolar, primaria y secundaria; la media superior incluye modalidades de bachillerato general, tecnológico y profesional técnico; mientras que la educación superior se imparte en universidades, institutos tecnológicos y centros de investigación. La Secretaría de Educación Pública (SEP) es el órgano rector del sistema educativo nacional y ha impulsado en los últimos años la 'Nueva Escuela Mexicana', que promueve una educación integral basada en valores, equidad, inclusión y pensamiento crítico.

En cuanto a cobertura, México ha logrado avances significativos: la tasa de alfabetización adulta alcanza el 95%, la matrícula de educación media superior supera los 6 millones de estudiantes, y la educación superior ha tenido un crecimiento sostenido en las últimas décadas. Sin embargo, persisten desafíos importantes en materia de calidad educativa, desigualdad regional, infraestructura y formación docente.

El país participa activamente en programas internacionales de cooperación educativa, en particular con España, con quien mantiene proyectos conjuntos en educación técnica, formación profesional y movilidad académica. Esta colaboración contribuye a fortalecer la calidad y la innovación educativa en México.

México representa un país de contrastes, donde el crecimiento económico y la modernización conviven con profundos desafíos sociales y educativos. El sistema educativo es un pilar esencial para la cohesión social y el desarrollo humano, y constituye un área prioritaria de las políticas públicas. Su fortalecimiento y adaptación a las demandas del siglo XXI son fundamentales para reducir la desigualdad y garantizar una formación integral que impulse el progreso del país en el marco de la globalización y la cooperación internacional.

IV.2 Estructura del Sistema Educativo mexicano

El Sistema Educativo Nacional (SEN) constituye el conjunto articulado de instituciones, normas, planes, programas, recursos y procesos mediante los cuales el Estado mexicano garantiza el derecho a la educación establecido en el artículo 3º constitucional. Su finalidad es ofrecer una formación integral, equitativa e inclusiva que promueva el desarrollo humano, científico, tecnológico y cultural del país. En este sentido, el SEN abarca desde la educación inicial hasta el posgrado, y se organiza en niveles, tipos y modalidades, tanto en instituciones públicas como privadas (Congreso de la Unión, 2023).

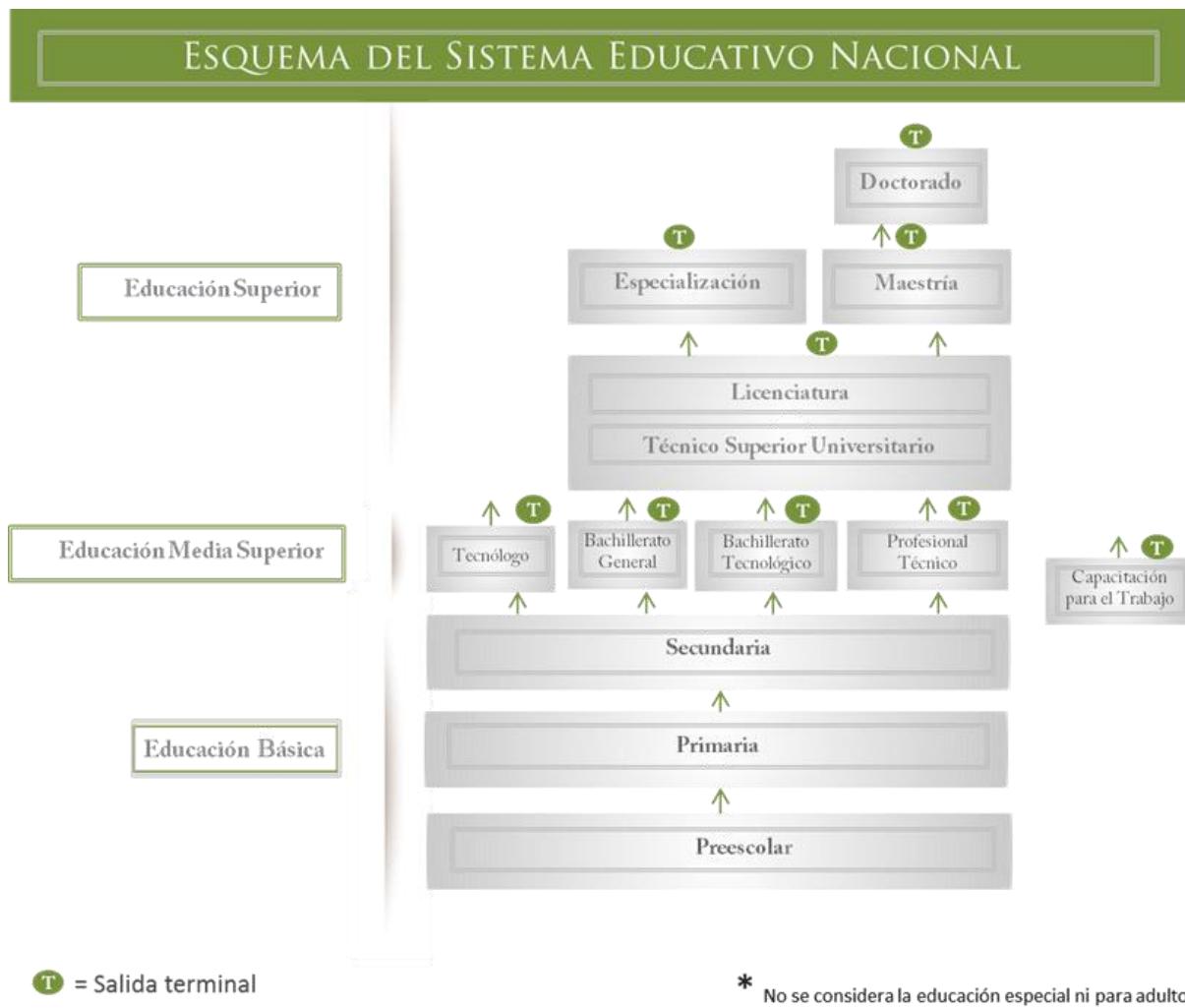
De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al inicio del ciclo escolar 2023-2024, el SEN estaba integrado por 34.8 millones de alumnos, atendidos por aproximadamente 2 millones de docentes distribuidos en más de 247 000 planteles educativos (SEP, 2024a). Esta cifra incluye los tres grandes tipos educativos: la Educación Básica, con 24.09 millones de estudiantes; la Educación Media Superior (EMS), con 5.54 millones; y la Educación Superior, con 5.31 millones (SEP, 2024a).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el grado promedio de escolaridad de la población mexicana de 15 años y más alcanzó 10.1 años en 2023, lo que equivale a poco más del primer año de bachillerato. En comparación, en el año 2010 el promedio era de 8.6 años, lo que refleja un avance constante impulsado, entre otros factores, por la reforma constitucional que estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior (INEGI, 2024).

La Ley General de Educación (LGE) (Congreso de la Unión, 2023) establece que el SEN se organiza en tres niveles principales: Educación Básica, que comprende la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; Educación Media Superior, integrada por el bachillerato general, tecnológico y profesional técnico; y, Educación Superior, que abarca los niveles de técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Cada tipo educativo puede ofrecerse en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada (a distancia o abierta) y mixta, con la finalidad de atender las diversas necesidades de la población.

A continuación, se presenta el Esquema del Sistema Educativo Nacional (SEMS, 2017) en la Figura 10:

Figura 10. Esquema del Sistema Educativo Nacional Mexicano



Fuente: SEMS (2017), disponible en http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional

Educación Inicial

La educación inicial constituye el primer nivel del SEN y se ofrece antes del ingreso a la educación básica. Su propósito es favorecer el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad, además de brindar orientación a madres, padres o tutores para fortalecer sus competencias de crianza y acompañamiento educativo. Este nivel ha adquirido una

relevancia creciente dentro de las políticas públicas, en consonancia con los objetivos de equidad y desarrollo temprano impulsados por la SEP en los últimos años.

Educación Básica

La educación básica constituye el eje fundamental del sistema educativo y abarca doce grados académicos: tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. En conjunto, cubre idealmente la edad de los 3 a los 14 años.

Durante el ciclo escolar 2023-2024, este nivel registró una matrícula nacional de 24.09 millones de alumnos, atendidos por 1.22 millones de docentes en 229 379 planteles (SEP, 2024b). La cobertura de la población de 3 a 14 años se estimó en 90.6 %, lo que refleja un acceso prácticamente universal (SEP, 2024a).

Los servicios de este nivel se diversifican según su población objetivo: en preescolar existen los servicios general, indígena, comunitario (a cargo del CONAFE) y los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); en primaria, los servicios son general, indígena y comunitario; mientras que en secundaria existen modalidades: general, técnica, telesecundaria y para trabajadores.

En la modalidad no escolarizada, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) ofrece alfabetización y acreditación de primaria y secundaria a personas mayores de 15 años, conforme al artículo 43 de la LGE (Congreso de la Unión, 2023).

Educación Media Superior (EMS)

El nivel educativo objeto de estudio en el presente proyecto de investigación, comprende a la Educación Media Superior (EMS), obligatoria desde 2012. Constituye el puente entre la educación básica y la superior. Está destinada principalmente a jóvenes de 15 a 17 años y tiene una doble función: propedéutica, para continuar estudios superiores, y terminal, para incorporarse al mercado laboral mediante un enfoque por competencias.

En el ciclo 2023-2024, la matrícula nacional de EMS fue de 5.54 millones de estudiantes, con una cobertura de 81.1 % (SEP, 2024a). Para el ciclo 2024-2025, se estimaron 5.5 millones de alumnos, 423 600 docentes y 21 200 planteles (SEP, 2025a). Este nivel se caracteriza por su heterogeneidad, pues en México existen más de 40 subsistemas de bachillerato con diferentes sostenimientos y estructuras administrativas.

En cuanto a la distribución de matrícula por modelo educativo, el 65.2 % de los alumnos cursa el bachillerato general, el 34 % el bachillerato tecnológico y el 0.8 % el profesional técnico (SEP, 2025a). La EMS se ofrece en tres modalidades: escolarizada, desarrollada dentro de instituciones con horarios fijos y programas estructurados; no escolarizada, o sistema abierto, que permite el aprendizaje autónomo mediante recursos digitales y tutorías; y, mixta, que combina las dos anteriores, ofreciendo mayor flexibilidad curricular (SEP, 2024b).

Modelos educativos de la Educación Media Superior (EMS) en México

La Educación Media Superior (EMS) en México constituye el puente formativo entre la educación básica y la superior, y tiene como propósito principal garantizar que todos los jóvenes adquieran los saberes, habilidades y valores necesarios para continuar estudios de nivel superior o incorporarse al ámbito laboral. En cumplimiento del Artículo 37 de la Ley General de Educación (LGE), este nivel educativo comprende los estudios de bachillerato, de profesional técnico bachiller y sus equivalentes, organizados a través de un marco curricular común a nivel nacional, que asegura el reconocimiento y la movilidad entre las distintas opciones y modalidades (LGE, 2023, art. 37).

De acuerdo con el Acuerdo número 21/08/25, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) regula todos los modelos educativos de este nivel y establece su estructura general, considerando la diversidad cultural, regional, institucional y de modalidades. Dichos modelos se organizan en tres grandes vertientes: Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico-Bachiller, a los que se suman opciones no escolarizadas, mixtas y duales (SEP, 2025).

En lo que respecta al *Bachillerato general*, se orienta principalmente a la formación propedéutica, es decir, prepara al estudiante para continuar con estudios superiores. Su plan de estudios se organiza en seis semestres (tres años), con énfasis en los campos de formación disciplinar: ciencias experimentales, matemáticas, comunicación, ciencias sociales y humanidades.

De acuerdo con la SEP (2024), el bachillerato general busca “consolidar las competencias básicas, promover el pensamiento crítico y científico, y fortalecer la conciencia social y ética de los jóvenes” (SEP, 2024). Este modelo incluye también asignaturas de formación para el trabajo y puede impartirse en distintas modalidades: escolarizada, mixta o a distancia. Entre los subsistemas que imparten este modelo destacan los Colegio de Bachilleres (COLBACH), los telebachilleratos comunitarios, y los bachilleratos estatales.

En el caso del *Bachillerato tecnológico*, objeto del presente proyecto de investigación, es también conocido como educación tecnológica de nivel medio superior, representa una de las modalidades más importantes y extendidas del sistema educativo nacional, tanto por su cobertura territorial como por su relevancia para el desarrollo productivo del país. Este modelo ofrece una formación bivalente, ya que permite continuar estudios superiores o incorporarse directamente al mercado laboral con una preparación técnica especializada.

De acuerdo con la SEP (2025), la EMS tecnológica tiene el objetivo de “articular la formación científica, tecnológica y humanista con el desarrollo de competencias profesionales que respondan a las necesidades del sector productivo y social”. Este modelo se rige bajo los principios del Marco Curricular Común de la EMS (MCCEMS), aprobado mediante el Acuerdo 21/08/25, que establece tres componentes formativos: componente de formación básica, componente propedéutico y componente profesional.

En cuanto al primer componente, abarca las áreas de comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y humanidades, ciencia, tecnología y cultura digital. Este componente articula la EMS con la educación básica y superior, favoreciendo una formación integral y transversal (SEP, 2025).

En lo que respecta al segundo componente, profundiza en los campos disciplinares que preparan al estudiante para ingresar a la educación superior. Aquí se desarrollan saberes de especialización académica y pensamiento científico.

Finalmente, el tercer componente integra la formación técnica mediante módulos profesionales diseñados conforme a estándares de competencia laboral, con base en la Clasificación Mexicana de Ocupaciones (CMO) y el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias (CONOCER).

El bachillerato tecnológico se imparte principalmente en subsistemas federales como: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), que agrupa a los CETIs y CBTIs; Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), con los CBTA, CBTF y CETMAR; Dirección General de Educación Tecnológica (DGET) a nivel estatal; Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE), con presencia en las 32 entidades federativas.

Este modelo responde al mandato constitucional de fortalecer la educación tecnológica e industrial como palanca de desarrollo nacional, promoviendo la formación de jóvenes competentes para los sectores productivo, agrícola, industrial y de servicios (DOF, 2025)

El modelo *de Profesional Técnico-Bachiller* (PT-B) se enfoca en la formación terminal con posibilidad de continuidad académica, es decir, prepara a los estudiantes en una carrera técnica y, al mismo tiempo, les otorga el certificado de bachillerato. Este modelo es implementado principalmente por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Su estructura curricular se organiza en módulos de competencia laboral, acompañados de asignaturas del marco común y talleres de formación integral. En el nuevo MCCEMS, el PT-B refuerza la vinculación con el sector productivo a través de programas de educación dual, convenios con empresas e instituciones, y la certificación de competencias profesionales.

Los modelos de EMS pueden cursarse en tres modalidades principales (LGE, 2023), escolarizada, no escolarizada o mixta. En el caso de la modalidad presencial, se toma en planteles educativos con programas estructurados; en cuanto a la no escolarizada, es a distancia o mediante el Sistema de Educación Abierta, donde los estudiantes aprenden con materiales digitales y asesorías flexibles; la mixta, combina ambas modalidades, permitiendo flexibilidad de tiempo y espacio. Además, se han incorporado modalidades duales, donde los estudiantes alternan entre la escuela y el centro de trabajo, fortaleciendo la formación práctica y la empleabilidad.

Educación Superior

La educación superior es el tipo educativo que se imparte posterior al bachillerato o sus equivalentes. Comprende tres niveles: técnico superior universitario, licenciatura y posgrado. El primero tiene una duración aproximada de dos años y brinda formación técnica especializada. La licenciatura dura entre cuatro y cinco años y ofrece conocimientos avanzados en campos disciplinarios o profesionales. Por último, el posgrado incluye especialidades, maestrías y doctorados, orientados a la investigación y la innovación científica.

Durante el ciclo escolar 2023-2024, la matrícula nacional fue de 5.31 millones de estudiantes, y la cobertura para la población de 18 a 22 años alcanzó 43.8 % (SEP, 2024a). Estos datos reflejan un crecimiento sostenido en el acceso a la educación superior en México, impulsado por la expansión de universidades públicas estatales y programas de becas federales.

IV. 3 Contexto general español

En contraste, de acuerdo con la ficha país del Ministerio de Asuntos Exteriores (2025), España, oficialmente denominada Reino de España, es un Estado miembro de la Unión Europea ubicado en el suroeste de Europa. Ocupa el 80% de la Península Ibérica, la cual comparte con Portugal. A su vez, limita al norte con el Mar Cantábrico, Francia y Andorra, al este con el Mar Mediterráneo, al sur con el Mar Mediterráneo y el Océano Atlántico, y al oeste con el Océano Atlántico y Portugal (Cámara Oficial Española de Comercio del Ecuador, 2021), lo anterior se puede observar en la Figura 11:

Figura 11. Mapa con ubicación geográfica de España



Fuente: Tomado de Google Maps (Google, s.f.)

Con una extensión de 505,990 km², incluyendo su área peninsular, el territorio ocupado por las Islas Baleares, el Archipiélago Canario y las ciudades españolas situadas en el norte de África: Ceuta y Melilla. Cuenta con una población cercana a los 48 millones de habitantes (INE, 2024), España combina una sólida estructura democrática con un sistema económico avanzado y un modelo educativo descentralizado.

Es una monarquía parlamentaria en la que el poder ejecutivo reside en el Gobierno y el legislativo en las Cortes Generales. El país está organizado en 17 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas (Ceuta y Melilla), con un alto grado de descentralización administrativa y educativa. Su capital es Madrid y el idioma oficial es el español, aunque se reconocen lenguas cooficiales como el catalán, el gallego y el euskera. La religión mayoritaria es la católica, aunque se garantiza plenamente la libertad religiosa. La sociedad española es moderna y diversa: el 84% de la población vive en zonas urbanas y la esperanza de vida alcanza los 83 años. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.907 (PNUD, 2023) sitúa a España entre los países de desarrollo humano muy alto.

Es la cuarta economía de la zona euro y la decimocuarta del mundo, con un PIB de 1.67 billones de euros (2023). Su economía se basa principalmente en el sector terciario (77% del PIB), destacando el turismo, la banca, la educación, la sanidad y las tecnologías de la información. El sector industrial representa el 20% del PIB, con polos de desarrollo en automoción, energías renovables, biotecnología y aeronáutica. El mercado laboral muestra avances notables: la tasa de desempleo general es del 11.7% y la juvenil ronda el 27%. Los programas de cohesión social y la estabilidad macroeconómica, en el marco de la Unión Europea, contribuyen al fortalecimiento de su economía.

El sistema político español se caracteriza por la estabilidad institucional y la pluralidad partidista. El jefe del Estado es Su Majestad el Rey Felipe VI, mientras que el Gobierno está presidido por Pedro Sánchez Pérez-Castejón, secretario general del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Las Cortes Generales están formadas por el Congreso de los Diputados y el Senado. En los últimos años, España ha impulsado reformas centradas en la igualdad de género, la digitalización educativa y la sostenibilidad ambiental.

España es un actor relevante en la Unión Europea, la OTAN, la OCDE, la ONU, el G20 y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Su política exterior se basa en los principios de multilateralismo, cooperación y promoción de los derechos humanos. Con América Latina, y particularmente con México, mantiene una relación estratégica cimentada en la cooperación política, cultural, educativa y económica. España es además uno de los principales inversores en México, con fuerte presencia en sectores como energía, banca, telecomunicaciones, turismo e infraestructuras.

En cuanto al sector educativo, el sistema educativo español es descentralizado y regulado por la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020). La gestión corresponde al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, junto con las comunidades autónomas. La educación es obligatoria y gratuita entre los 6 y 16 años, abarcando la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Posteriormente, los estudiantes pueden cursar el Bachillerato, la Formación Profesional (FP) o acceder a la universidad.

La estructura educativa comprende: Educación Infantil (0-6 años, voluntaria), Educación Primaria (6-12), Educación Secundaria Obligatoria (12-16), Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio (16-18) y Educación Superior (universidades y centros artísticos superiores). La Formación Profesional Dual, que combina teoría con prácticas remuneradas en empresas, ha mejorado la empleabilidad juvenil y reforzado el vínculo entre educación y trabajo.

Con una tasa de alfabetización superior al 99% y más de 1.5 millones de estudiantes universitarios, España cuenta con universidades de prestigio internacional. Las políticas educativas se orientan a la digitalización, la equidad, la sostenibilidad y la atención a la diversidad, promoviendo una educación inclusiva y de calidad.

España presenta un contexto político estable, una economía diversificada y un sistema de bienestar sólido en el que la educación desempeña un papel estratégico. El modelo educativo español, descentralizado y flexible, constituye un ejemplo de articulación entre la formación académica y profesional. Su apuesta por la innovación pedagógica, la cooperación internacional y la digitalización consolida a España como referente educativo en Europa e Iberoamérica. En relación con México, ambos países comparten una historia común y una alianza contemporánea basada en la colaboración cultural y educativa.

IV. 4 Estructura del Sistema Educativo español

El Gobierno español, a través del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD), tiene la responsabilidad de establecer el currículo básico para cada nivel educativo, definiendo los objetivos, competencias, contenidos, estándares, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación que deben ser comunes en todo el territorio nacional (Eurydice, 2020b).

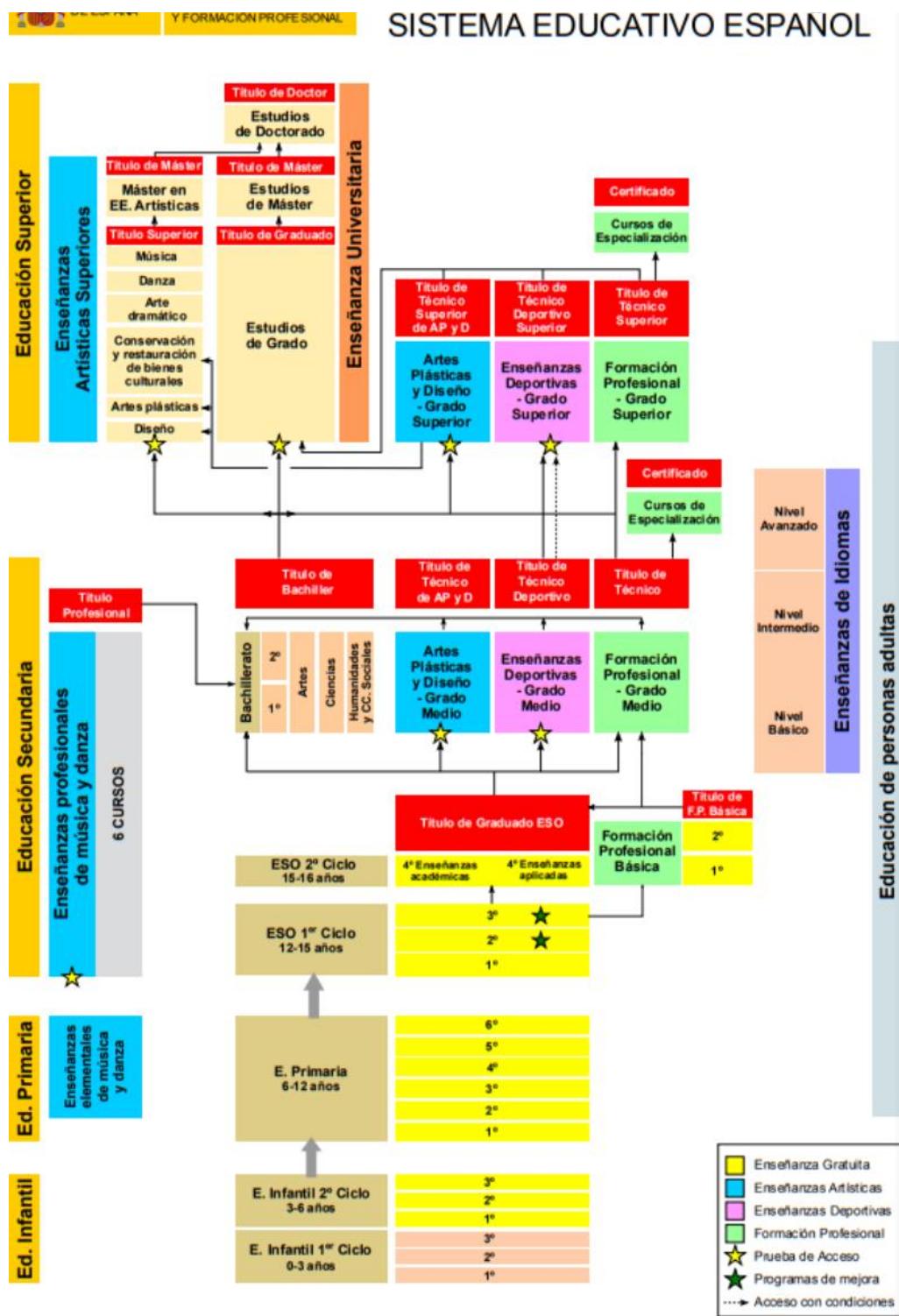
El sistema educativo en España se organiza en dos grandes modalidades: enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Dentro del régimen general se incluyen la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato, la Formación Profesional (FP) y la Educación Universitaria. Asimismo, contempla

la atención educativa al alumnado con necesidades especiales, la educación a distancia para quienes no pueden asistir presencialmente a los centros escolares y la educación destinada a personas adultas. Por su parte, las enseñanzas de régimen especial abarcan las artísticas, las de idiomas y las deportivas (MEFP, s.f.).

La regulación de esta oferta educativa se sustenta en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020). En la actualidad, el sistema educativo español atraviesa un proceso de transición tras la entrada en vigor de la LOMLOE el 19 de enero de 2021. Esta reforma tiene como propósitos principales actualizar el marco legal del sistema educativo, ampliar las oportunidades formativas de toda la ciudadanía, mejorar los resultados académicos del alumnado y garantizar una educación de calidad e inclusiva para todos (SM, 2020).

A continuación, se muestra un esquema que presenta la estructura del sistema español en la Figura 12:

Figura 12. Estructura del Sistema Educativo Español



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2021).

Enseñanzas de régimen general

La Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo español, dirigida al alumnado desde su nacimiento hasta los 6 años. Tiene carácter voluntario, y se organiza en dos ciclos compuestos por tres cursos escolares cada uno: el primer ciclo comprende entre los 0 y los 3 años y el segundo ciclo (gratuito), abarca desde los 3 a los 6 años. Su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños (MEFP, s.f.).

La Educación Primaria, junto con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) conforma la enseñanza básica, obligatoria y gratuita del sistema educativo español. Se organiza en seis cursos académicos, que se siguen ordinariamente entre los 6 y los 12 años. Tiene como finalidad el facilitar los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura y el cálculo; la adquisición de nociones básicas de la cultura y de los hábitos de convivencia, estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad; garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado y; preparar al alumnado para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria (Eurydice, 2020a).

La Educación Secundaria y Postsecundaria No Superior comprende la Educación Superior Obligatoria (ESO), la Formación Profesional (FP) Básica, el Bachillerato y la Formación Profesional (FP) de grado medio.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tiene como finalidad, que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrolle y consolide los hábitos de estudio y de trabajo; se prepare para sus estudios posteriores y/o para su inserción laboral y se forme para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadano.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos, que se siguen ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad. Se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso tiene un carácter fundamentalmente propedéutico, pudiendo los padres, madres o tutores legales o, en su

caso, los alumnos y alumnas escoger entre la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

El alumnado al terminar esta etapa recibe el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que le faculta para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional de Grado Medio. En cualquier caso, el alumnado recibe una acreditación del centro docente, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas (Eurydice, 2020b).

La Formación Profesional Básica (FPB) tiene como propósito que los estudiantes adquieran o completen las competencias necesarias para el aprendizaje permanente, obtengan un título con validez académica y profesional, y se preparen para el desempeño cualificado de una profesión, facilitando así su acceso tanto al mercado laboral como a empleos públicos y privados. Esta modalidad se organiza de manera modular, integrando: Módulos de Comunicación y Ciencias Sociales, y de Ciencias Aplicadas, enfocados en el desarrollo de competencias básicas; Módulos de formación profesional específica, orientados a la adquisición de habilidades técnicas y laborales; y un módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), que se realiza en empresas con el objetivo de completar la formación práctica y profesional iniciada en el aula.

Los ciclos de FPB son obligatorios en su oferta para las Administraciones educativas, pero voluntarios para el alumnado y sus familias, además de ser gratuitos. Tienen una duración total de 2,000 horas, equivalente a dos cursos académicos a tiempo completo, aunque puede extenderse a tres años en los casos en que la formación se imparta bajo el modelo de Formación Profesional Dual. Al concluir satisfactoriamente esta etapa, el alumnado obtiene el Título Profesional Básico, un título oficial dentro del sistema de Formación Profesional, que también puede dar acceso al Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (MEFP, s.f.).

Por su parte, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio conforman la educación secundaria postobligatoria, ofreciendo a los jóvenes que concluyen la ESO la posibilidad de elegir entre una trayectoria académica o una profesional.

El Bachillerato se desarrolla en dos cursos académicos, normalmente entre los 16 y los 18 años, y tiene como finalidad proporcionar una formación integral, promoviendo la madurez intelectual, humana y social del alumnado. Asimismo, busca dotar a los estudiantes de los conocimientos y competencias necesarias para participar activamente en la sociedad, incorporarse al mundo laboral con responsabilidad y continuar estudios en la educación superior.

Pueden acceder al Bachillerato quienes posean el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y este nivel ofrece tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales. Al finalizar cualquiera de ellas, los estudiantes obtienen el Título de Bachiller, el cual permite continuar con la Formación Profesional de Grado Superior o ingresar a estudios universitarios.

La Formación Profesional de Grado Medio, objeto de estudio del presente trabajo de investigación, se organiza en distintos ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y con contenidos teórico-prácticos adecuados a las diversas familias profesionales. Todos los ciclos formativos existentes están referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y su currículo se ajusta a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Asume las finalidades de la Formación Profesional y presenta como objetivo ampliar las competencias de la enseñanza básica, adaptándolas a un campo o sector profesional que permita al alumnado el aprendizaje a lo largo de la vida, progresar en el sistema educativo e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y autonomía. Se cursa alrededor de los 16 años y se accede, con carácter general, con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y con el título Profesional Básico. También se puede acceder a través de un procedimiento de admisión regulado por las Administraciones educativas. Estas enseñanzas tienen una estructura modular, incluyendo un módulo profesional de Formación en Centro de Trabajo (FCT) que se desarrolla en la empresa y tiene como objetivo fundamental completar la adquisición de competencias profesionales alcanzadas en el centro docente. El alumnado que supera esta enseñanza obtiene el título de Técnico del correspondiente ciclo (MEFP, s.f.).

La Educación Superior se compone de distintas modalidades formativas: la enseñanza no universitaria, la enseñanza universitaria, la Formación Profesional (FP) de grado superior y las

enseñanzas de régimen especial, que abarcan las enseñanzas artísticas superiores, las profesionales de artes plásticas y diseño, así como las deportivas de grado superior. Todas estas titulaciones se vinculan con los niveles de cualificación definidos en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y con los niveles equivalentes del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF).

En lo que respecta a las enseñanzas no universitarias, estas forman parte de la educación superior como formación postsecundaria no universitaria. Su propósito es preparar al alumnado para ejercer distintas profesiones con un alto nivel de cualificación, representando el Nivel 1 del MECES, correspondiente al Nivel 5 del EQF. Generalmente, se accede a ellas con el título de Técnico de FP de Grado Medio o el de Bachiller, aunque también existe la posibilidad de ingreso mediante procesos de admisión específicos establecidos por las autoridades educativas. Estas enseñanzas siguen una estructura modular, que incluye un módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) orientado a completar la adquisición de competencias profesionales. Cada módulo tiene asignados créditos ECTS (European Credit Transfer System) y su conclusión otorga el título de Técnico Superior.

Por otro lado, la enseñanza universitaria —redefinida a partir de la Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU), que adaptó la normativa al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)— se organiza en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

El Grado tiene como finalidad ofrecer una formación general en una o varias disciplinas, orientada al desempeño profesional. Su duración oscila entre 180 y 240 créditos ECTS, equivalentes a cuatro años de estudio, e incluye la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado. Corresponde al Nivel 2 del MECES y al Nivel 6 del EQF (MEFP, s.f.; Eurydice, 2020c).

El Máster busca proporcionar una formación avanzada, ya sea de carácter especializado o multidisciplinar, enfocada en la profundización académica, profesional o investigadora. Su duración varía entre uno y dos cursos académicos, con una carga de 60 a 120 créditos ECTS, y culmina con la defensa de un trabajo final de máster. Se ubica en el Nivel 3 del MECES, correspondiente al Nivel 7 del EQF (Eurydice, 2020d).

El Doctorado constituye el tercer ciclo universitario y representa el Nivel 4 del MECES, equivalente al Nivel 8 del EQF. Está orientado a la formación investigadora avanzada en un campo del conocimiento. Para obtener el título de Doctor, el estudiante debe completar un Programa de Doctorado, que incluye una etapa formativa y otra investigadora, con una duración máxima de tres años a tiempo completo, culminando con la defensa de una tesis doctoral original (MEFP, s.f.; Eurydice, 2020e).

Finalmente, la Formación Profesional de Grado Superior agrupa las acciones formativas que preparan para el ejercicio cualificado de diversas profesiones, promoviendo la empleabilidad y la participación activa en la sociedad. Se organiza en ciclos formativos de estructura modular, los cuales incluyen un módulo de proyecto profesional desarrollado al cierre del ciclo, con el propósito de integrar los aprendizajes teóricos y prácticos adquiridos.

Enseñanzas de régimen especial

Las enseñanzas de régimen especial que integran la educación superior abarcan diversos ámbitos formativos, entre ellos las enseñanzas artísticas superiores, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior, las enseñanzas deportivas de grado superior y las enseñanzas de idiomas.

Las enseñanzas artísticas superiores se estructuran en títulos superiores de enseñanzas artísticas, programas oficiales de máster y estudios de doctorado. Estas comprenden los estudios superiores de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, diseño y artes plásticas, incluyendo disciplinas como cerámica y vidrio. Su finalidad es formar profesionales altamente cualificados en las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

Por su parte, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior se organizan en ciclos formativos de grado superior —actualmente se ofertan 50— distribuidos en 13 familias profesionales. Siguen una estructura modular y contemplan fases prácticas en empresas, talleres o estudios, además de un módulo de proyecto integrado que se desarrolla durante el último curso del ciclo, con el propósito de aplicar los conocimientos adquiridos en un proyecto

de carácter profesional.

En lo que respecta a las enseñanzas deportivas, estas se dividen en Grado Medio y Grado Superior, según las modalidades o especialidades reconocidas por el Consejo Superior de Deportes. El Grado Medio forma para la obtención del título de Técnico Deportivo, al cual se accede con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o equivalente, además de superar una prueba específica. El Grado Superior conduce al título de Técnico Deportivo Superior y requiere poseer el título de Técnico Deportivo de la especialidad correspondiente, así como el título de Bachiller o equivalente, y, en algunos casos, aprobar una evaluación específica (MEFP, s.f.).

Las enseñanzas de idiomas, por otro lado, buscan desarrollar la competencia comunicativa en distintas lenguas fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Se estructuran en tres niveles: básico, intermedio y avanzado, equivalentes a los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), subdivididos en A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Para cursarlas, es necesario haber cumplido 16 años en el año de inicio de los estudios; sin embargo, los mayores de 14 años pueden inscribirse en un idioma distinto al que cursan en la Educación Secundaria Obligatoria. Los niveles intermedio y avanzado se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas, con una duración mínima de tres cursos y máxima de cuatro, según lo determine cada administración educativa. La obtención de los certificados requiere aprobar pruebas terminales de certificación específicas (MEFP, s.f.).

Finalmente, un caso particular dentro del sistema educativo español es la Formación Profesional Dual, que integra acciones formativas diseñadas en corresponsabilidad entre centros educativos y empresas. Su objetivo es armonizar la teoría y la práctica, favoreciendo la cualificación profesional mediante una formación que combina la enseñanza en el aula y la experiencia laboral. En este modelo, al menos el 33% de las horas totales del programa deben desarrollarse con participación directa de la empresa, porcentaje que puede ampliarse según las características del módulo profesional o del sector productivo involucrado.

IV. 5 Caracterización general del estado y provincia abordados en el estudio: una monografía comparada

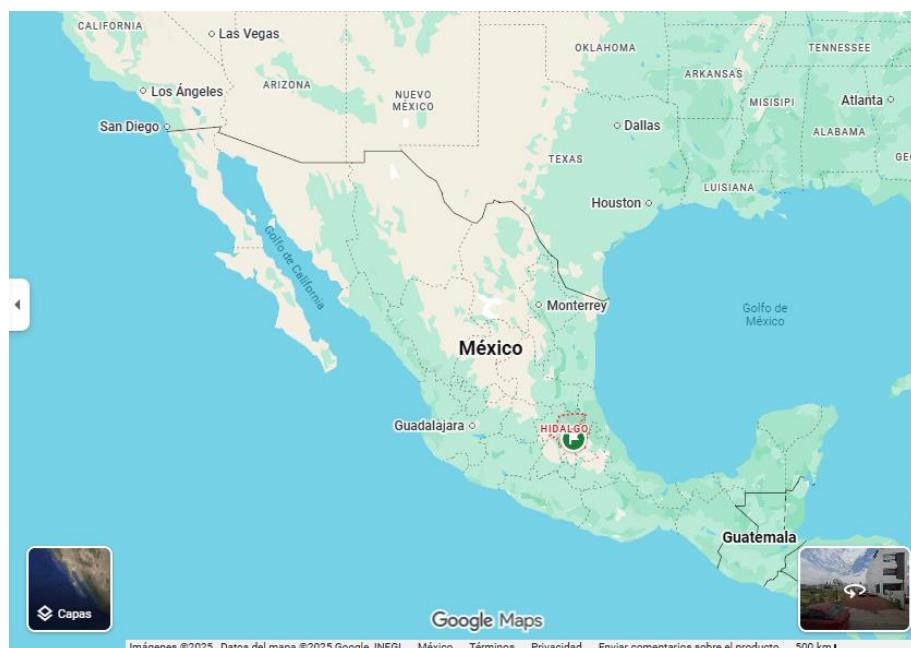
El Estado de Hidalgo y el Principado de Asturias

En este apartado se realiza un análisis comparativo bajo un enfoque descriptivo - considerando los contextos geográfico, histórico, económico, social y cultural, educativo- entre el estado de Hidalgo, ubicado en la región centro-oriente de México, y el Principado de Asturias, situada al norte de España. Ambas entidades, a pesar de pertenecer a contextos geográficos, históricos y políticos distintos, comparten similitudes en su desarrollo industrial, su riqueza cultural y su interés por fortalecer la educación como motor de progreso social.

Contexto geográfico

Hidalgo se localiza en el altiplano central de México y limita con los estados de San Luis Potosí, Veracruz, Puebla, Tlaxcala, Estado de México y Querétaro. Su superficie es de aproximadamente 20,813 km². Presenta una geografía diversa con sierras, valles y planicies, y un clima que varía de templado a semiárido. Su capital es Pachuca de Soto. A continuación, se muestra en la Figura 13. el mapa con su ubicación geográfica:

Figura 13. Mapa con ubicación geográfica del Estado de Hidalgo

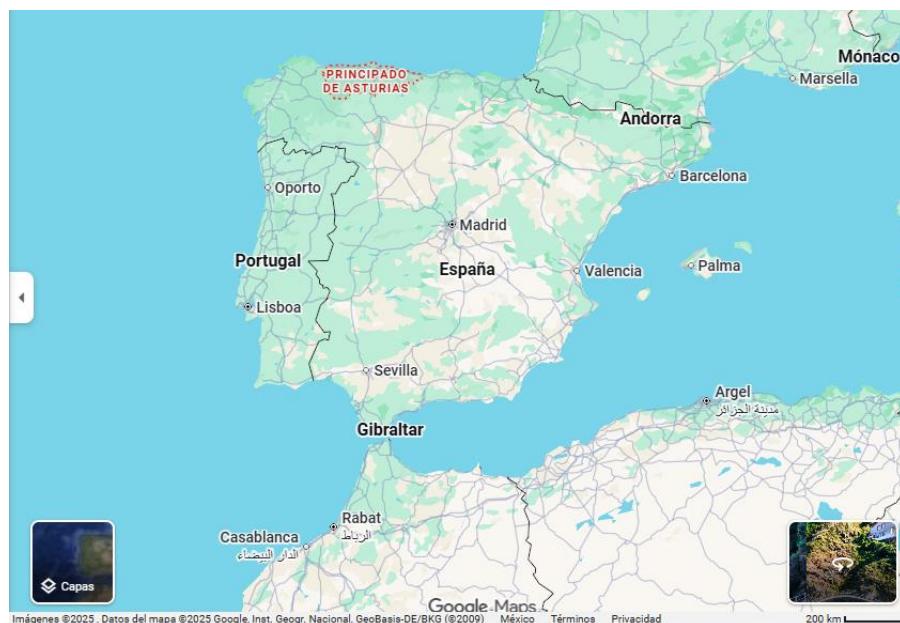


Fuente: Tomado de Google Maps (Google, s.f.)

Por su parte, Asturias es una comunidad autónoma uniprovincial situada en la cornisa cantábrica, al norte de España. Limita con el mar Cantábrico, Galicia, Cantabria y Castilla y León, y cuenta con una superficie de 10,603 km². Su capital es Oviedo, aunque Gijón es su ciudad más poblada. Asturias posee un relieve montañoso dominado por la Cordillera Cantábrica y un clima oceánico húmedo, con abundantes precipitaciones y temperaturas suaves.

A continuación, se muestra en la Figura 14. el mapa con la ubicación geográfica del Principado de Asturias:

Figura 14. Mapa con ubicación geográfica del Principado de Asturias



Fuente: Tomado de Google Maps (Google, s.f.)

Comparativamente, Hidalgo duplica en extensión a Asturias y presenta mayor diversidad climática, mientras que Asturias goza de mayor humedad, vegetación y recursos hídricos. Ambas regiones se caracterizan por su riqueza natural y paisajística, que constituye un potencial turístico importante.

Contexto histórico

El estado de Hidalgo fue creado oficialmente en 1869, tras la separación del territorio del

Estado de México durante el gobierno de Benito Juárez. Su historia está marcada por movimientos sociales relevantes, como la Independencia de México y la Revolución Mexicana, en los cuales participó activamente la población hidalguense. Destaca también por su influencia minera desde el periodo colonial, particularmente en Pachuca y Real del Monte, donde la minería de plata fue impulsada por inmigrantes británicos.

El Principado de Asturias, en cambio, posee un origen histórico más antiguo. Fue uno de los primeros reinos cristianos surgidos tras la invasión musulmana en la península ibérica, destacando el Reino de Asturias fundado en el año 718 con la figura de Don Pelayo. Durante la Revolución Industrial, Asturias se consolidó como una región minera y siderúrgica clave para la economía española. En el siglo XX vivió intensos movimientos obreros y, posteriormente, una reconversión industrial.

En comparación, ambas regiones comparten una herencia minera significativa y un legado histórico de lucha social. Sin embargo, Asturias tiene una continuidad histórica más prolongada y fue núcleo del origen del Estado español, mientras Hidalgo emergió como entidad federativa en el siglo XIX dentro del proceso de consolidación nacional mexicana.

Contexto económico

La economía de Hidalgo se sustenta principalmente en el sector industrial, la agricultura y los servicios. Destacan la minería, la producción de cemento, textiles, y la generación de energía eléctrica. En las últimas décadas ha impulsado corredores industriales y logísticos, como el de Tizayuca y Tulancingo, aprovechando su cercanía con la Ciudad de México.

El Principado de Asturias, por su parte, basó su economía tradicionalmente en la minería del carbón y la siderurgia, aunque en la actualidad ha diversificado su estructura productiva hacia los servicios, el turismo, la agroindustria y las energías renovables. Su reconversión económica ha buscado reducir la dependencia del sector industrial pesado.

Comparativamente, Hidalgo conserva una economía en desarrollo con un fuerte

componente manufacturero, mientras que Asturias ha transitado hacia una economía terciarizada. Ambas enfrentan el reto de generar empleo estable y sostenible, especialmente en las zonas rurales.

Contexto social y cultural

Hidalgo tiene una población aproximada de 3.2 millones de habitantes (INEGI, 2020). Es un estado con diversidad cultural, donde conviven comunidades indígenas otomíes, nahuas y tepehuas. Sus expresiones culturales incluyen la gastronomía, la alfarería, la música tradicional y las fiestas patronales.

Asturias cuenta con cerca de un millón de habitantes (INE, 2024). Su identidad cultural se refleja en la lengua asturiana (bable), la música de gaitas, la sidra natural y las tradiciones campesinas y marineras.

Ambas regiones destacan por su fuerte sentido de identidad y por la preservación de sus tradiciones locales, aunque el Principado de Asturias presenta un mayor grado de envejecimiento poblacional y una densidad menor en zonas rurales, mientras Hidalgo mantiene una población más joven y en crecimiento.

Contexto educativo

En Hidalgo, la educación es regulada por la Secretaría de Educación Pública del Estado. Se han fortalecido los niveles medio superior y superior con la creación de universidades tecnológicas y políticas, así como institutos tecnológicos descentralizados. El bachillerato tecnológico tiene gran presencia, formando técnicos en áreas industriales, agropecuarias y de servicios.

En Asturias, la educación está administrada por la Consejería de Educación del Principado. Su sistema incluye la Formación Profesional (FP), dividida en grados medio y superior, además de una sólida red de centros públicos y concertados. La Universidad de Oviedo es el principal centro de educación superior de la región.

En comparación, ambas regiones apuestan por la educación técnica y profesional como base del desarrollo regional. Sin embargo, el Principado de Asturias presenta mayores índices de cobertura y calidad educativa, mientras que Hidalgo enfrenta desigualdades entre zonas urbanas e indígenas.

IV.6 Caracterización de los municipios de las escuelas abordadas en el estudio comparado

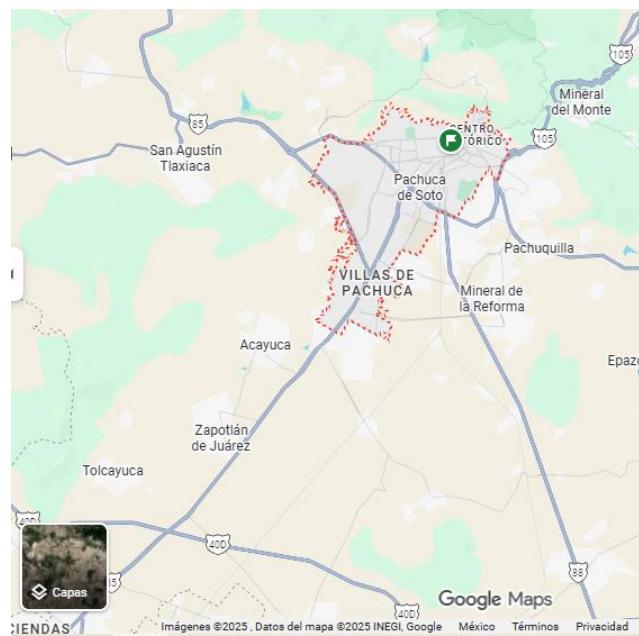
México: Ciudades consideradas en el estudio del Estado de Hidalgo

Pachuca de Soto

Pachuca de Soto, conocida comúnmente como Pachuca, es la capital del estado de Hidalgo, México. Su relevancia histórica, geográfica y cultural la posiciona como un centro regional de referencia dentro del centro del país. Fundada en el siglo XVI como villa minera, su identidad ha estado profundamente marcada por la explotación de minerales, actividad que definió su desarrollo urbano, social y económico (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2023).

Colinda al norte con Mineral del Chico y Mineral del Monte, al sur con Zempoala y Zapotlán de Juárez, al este con Mineral de la Reforma y Epazoyucan, y al oeste con San Agustín Tlaxiaca, como podemos observar en la Figura 15:

Figura 15. Mapa con ubicación geográfica de Pachuca de Soto



Fuente: Tomado de Google Maps (Google, s.f.)

La ciudad se ubica en la Comarca Minera, región declarada Geoparque Mundial por la UNESCO debido a su riqueza geológica y patrimonial. Con una altitud aproximada de 2400 metros sobre el nivel del mar, Pachuca presenta un clima templado semifrío, con inviernos ventosos que le han valido el apodo de “La Bella Airosa” (INEGI, 2020). Su topografía accidentada, conformada por valles y montañas, ha determinado tanto su configuración urbana como las condiciones de movilidad y acceso a servicios.

En el ámbito cultural, Pachuca conserva un notable legado británico, resultado de la llegada de mineros de Cornualles (Inglaterra) en el siglo XIX, quienes introdujeron innovaciones tecnológicas y costumbres que permanecen hasta hoy, como la elaboración de los tradicionales pasteles, símbolo gastronómico de la ciudad (Secretaría de Turismo de Hidalgo, 2022). El Reloj Monumental, inaugurado en 1910 para conmemorar el Centenario de la Independencia, se erige en el centro histórico como emblema urbano y atractivo turístico (Ayuntamiento de Pachuca, 2023).

Como capital estatal, Pachuca concentra una amplia oferta educativa, que incluye instituciones de educación superior, técnica y profesional. Entre ellas destacan la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), el Instituto Tecnológico de Pachuca, diversos centros de formación para el trabajo, y alberga una de las tres unidades de análisis del presente trabajo de investigación, el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 222, los cuales fortalecen el vínculo entre el sector educativo y el productivo (SEP Hidalgo, 2024). Su papel como núcleo administrativo y urbano le permite reflejar las dinámicas educativas y socioeconómicas del estado, funcionando como un laboratorio de observación de políticas públicas y modelos de formación técnica dual o universitaria.

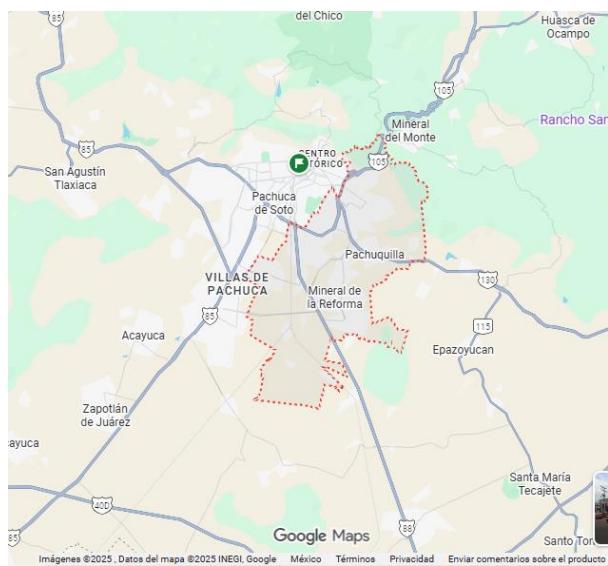
En este sentido, Pachuca puede ser un caso de estudio estratégico dentro del campo comparado, pues su contexto urbano-industrial, su patrimonio cultural y su estructura educativa permiten contrastar los desafíos y oportunidades de la formación profesional con los de otras realidades mexicanas, como las grandes metrópolis o las comunidades rurales.

Mineral de la Reforma

El municipio de Mineral de la Reforma forma parte de la zona metropolitana de Pachuca y es uno de los centros urbanos con mayor crecimiento demográfico y urbano del estado de Hidalgo. Su proximidad inmediata con la capital estatal ha impulsado una expansión habitacional y de servicios que lo convierte en un territorio clave para comprender las transformaciones recientes del Valle de Pachuca (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2023).

Colinda al norte con Pachuca de Soto y Mineral del Monte; al este con Mineral del Monte y Epazoyucan; al sur con Epazoyucan y Zempoala; y al oeste con Zempoala y Pachuca de Soto, como lo podemos observar en la Figura 16:

Figura 16. Mapa con ubicación geográfica de Mineral de la Reforma



Fuente: Tomado de Google Maps (Google, s.f.)

Ubicado en la región centro-sur del estado, Mineral de la Reforma se encuentra a una altitud promedio de 2400 metros sobre el nivel del mar, compartiendo con Pachuca un clima templado semifrío y una geografía de valles y lomeríos. Su nombre alude a su origen minero, ya que históricamente fue parte de las zonas de explotación de plata y otros metales durante el período colonial. Sin embargo, en las últimas décadas el municipio ha transitado de una economía minera a una economía de servicios, comercio e industria ligera, acompañada por una fuerte urbanización (INEGI, 2020b).

En el aspecto sociocultural, Mineral de la Reforma mantiene vínculos estrechos con Pachuca, tanto en tradiciones como en dinámica económica y educativa. El crecimiento poblacional, producto de la migración interna y de la expansión metropolitana derivada de su cercanía con la capital del país y el Estado de México, ha dado lugar a una diversidad sociocultural significativa, con comunidades que combinan raíces locales con nuevas formas de convivencia urbana (Ayuntamiento de Mineral de la Reforma, 2023).

La educación ocupa un papel central en este desarrollo. El municipio cuenta con escuelas de nivel básico, medio superior y centros de formación técnica, además de extensiones de universidades estatales como la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), planteles del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECYTEH), además de albergar al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8 y al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 286, dos de las unidades de análisis del presente trabajo de investigación. Estas instituciones buscan responder a las necesidades formativas de una población joven y en expansión, especialmente en áreas relacionadas con la tecnología, los servicios y la administración (SEP Hidalgo, 2024).

Por su ubicación estratégica y su integración funcional con la capital, Mineral de la Reforma representa un espacio de transición entre lo urbano y lo metropolitano, donde convergen las problemáticas de infraestructura, movilidad y acceso a servicios públicos con los desafíos educativos y laborales. En este sentido, el municipio constituye un caso de estudio pertinente para el estudio comparado en cuestión.

España: Ciudades consideradas en el estudio del Principado de Asturias

Oviedo

Oviedo es la capital del Principado de Asturias, ubicada en el norte de España. Se encuentra en una zona montañosa próxima al mar Cantábrico y cuenta con una población de aproximadamente 220 000 habitantes. Su centro urbano es compacto y conserva una gran riqueza patrimonial y cultural.

Situada sobre una colina rodeada de una llanura fértil, Oviedo goza de una ubicación estratégica que históricamente facilitó su desarrollo. El entorno natural combina áreas verdes, montañas y la proximidad a la costa del mar Cantábrico, lo que le otorga un alto nivel de calidad de vida.

Fundada como monasterio por el rey Fruela I en el año 757, Oviedo se convirtió en la capital del reino de Asturias en 810. Nunca fue conquistada por los musulmanes, lo que permitió preservar un importante legado prerrománico, incluyendo monumentos como Santa María del Naranco y San Miguel de Lillo, declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

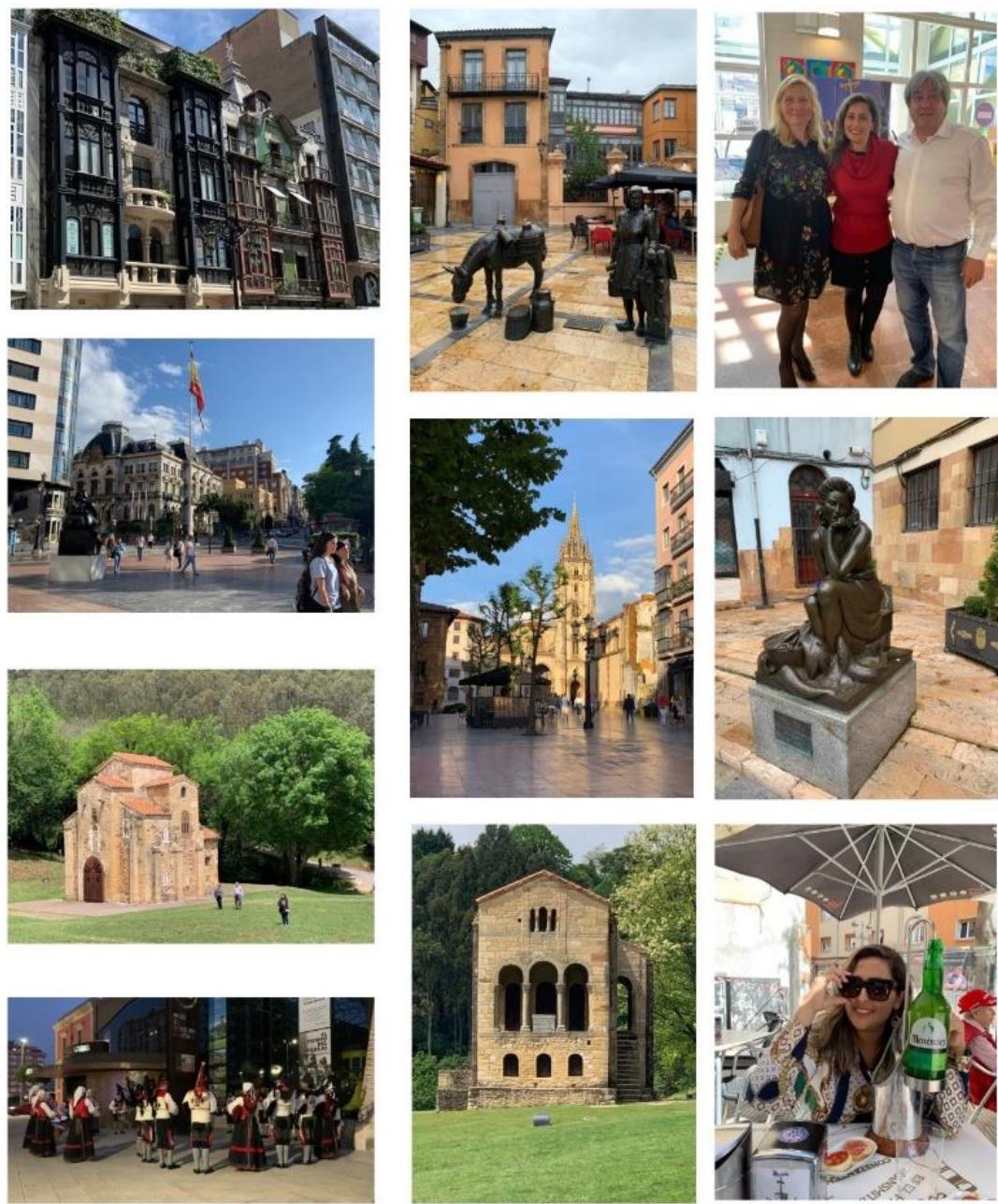
Históricamente, la economía ovetense se vinculó con la minería del carbón y del hierro, pero en la actualidad predominan los sectores de servicios, administración pública, turismo y educación. La Universidad de Oviedo, fundada en 1608, es una de las más antiguas de España y un referente académico regional que atrae a estudiantes nacionales e internacionales.

La ciudad destaca por su dinamismo cultural: cuenta con teatros, museos, festivales y una vida urbana que combina tradición y modernidad. La gastronomía asturiana, especialmente la fabada y la sidra, es parte esencial de su identidad. Oviedo se caracteriza por ser una ciudad limpia, ordenada y segura, con un equilibrio entre el entorno urbano y natural.

En el ámbito educativo, Oviedo ofrece un contexto interesante para estudios comparados, ya que forma parte de una comunidad autónoma con competencias descentralizadas en materia de educación. Su modelo educativo refleja una combinación entre tradición humanista, orientación tecnológica y apertura al espacio europeo. La ciudad también promueve políticas de bienestar estudiantil y sostenibilidad que impactan positivamente en la formación académica. En ella se observaron dos de las unidades de análisis del presente trabajo de investigación, el Instituto de Educación Secundaria “La Ería” y el Instituto de Educación Secundaria “Monte Naranco”.

A continuación, se muestran fotografías de Oviedo, España en la Figura 17, las cuales fueron capturadas por la autora durante la estancia de investigación realizada:

Figura 17. Fotografías de Oviedo, España



Fuente: Elaboración propia

Gijón

Gijón, también conocida por su nombre en asturiano como Xixón, es la ciudad más poblada del Principado de Asturias. Ubicada en la costa norte de España, a orillas del mar Cantábrico, se ha consolidado como un núcleo urbano dinámico, cultural y educativo. Se extiende sobre una superficie de aproximadamente 181,6 km² y cuenta con una población cercana a los 270 000 habitantes. Su localización estratégica en la costa del mar Cantábrico la convierte en el principal puerto marítimo de Asturias y en una puerta natural de conexión con Europa. Históricamente vinculada a la actividad industrial y portuaria, la ciudad ha experimentado en las últimas décadas un proceso de transformación hacia un modelo económico basado en los servicios, la cultura, el turismo y la educación.

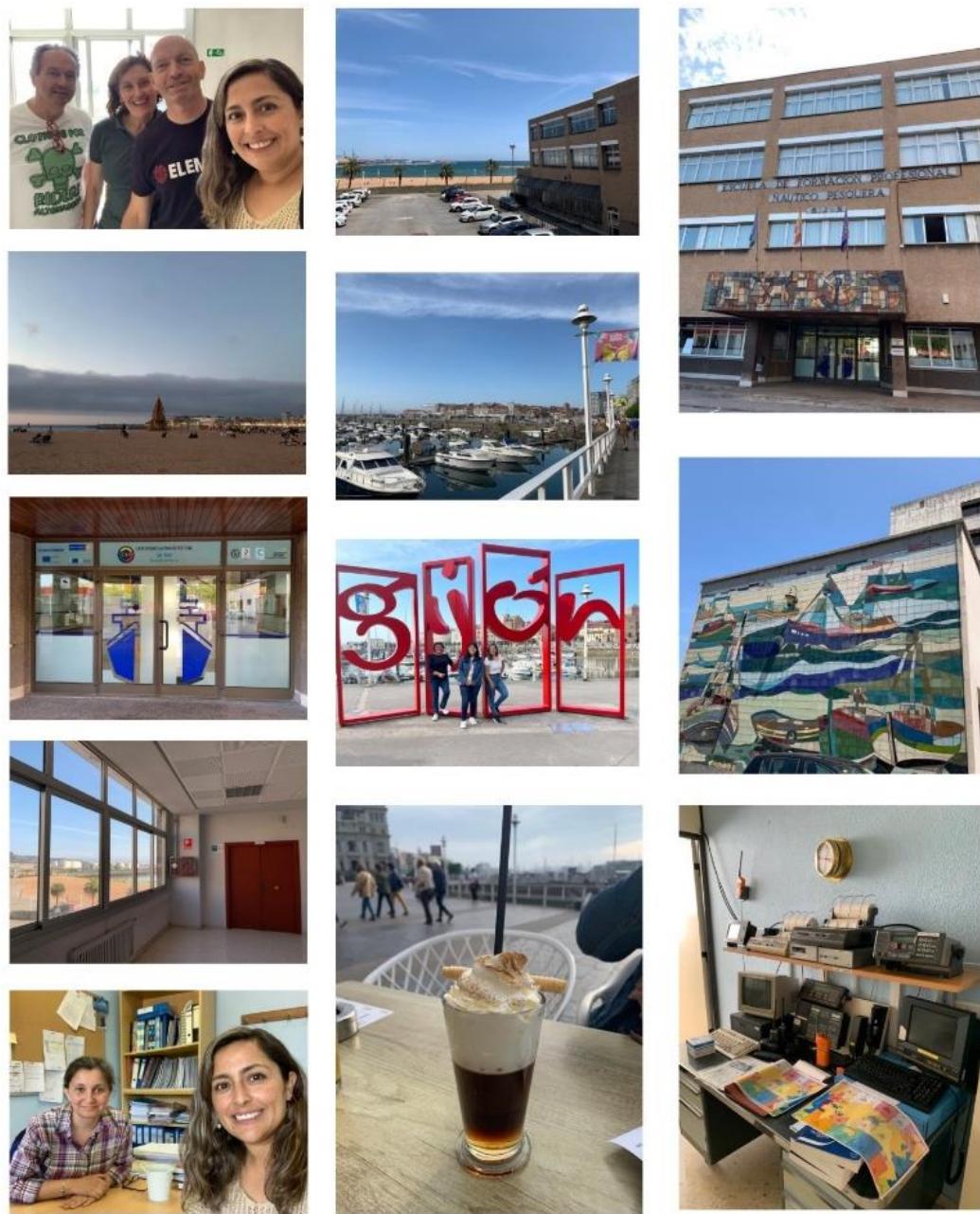
Posee una rica historia que se remonta a la época prerromana y romana, con vestigios arqueológicos que dan testimonio de su pasado marítimo y comercial. Durante los siglos XIX y XX se consolidó como un importante centro industrial, especialmente en los sectores siderúrgico y naval. La crisis industrial de finales del siglo XX impulsó una profunda reconversión económica y urbana, centrada en la innovación, el conocimiento y la sostenibilidad. La identidad gijonesa combina su tradición marinera y obrera con una vida cultural contemporánea marcada por el arte, la gastronomía y la sidra asturiana.

El ámbito educativo ocupa un lugar destacado en el desarrollo de Gijón. La ciudad cuenta con una sólida red de centros de enseñanza pública y privada, así como con instituciones de formación técnica y profesional orientadas a la innovación y al empleo. Destaca la presencia del Campus de Gijón de la Universidad de Oviedo, especializado en ingeniería, tecnología, ciencias aplicadas y educación profesional. Además, existen centros de formación profesional que impulsan la inserción laboral juvenil y programas de aprendizaje permanente. En este contexto se tomó como unidad de análisis, el Centro Integrado de Formación Profesional del Mar.

En el plano cultural, Gijón se distingue por su vitalidad artística y patrimonial. Alberga museos, centros culturales, festivales internacionales y actividades que promueven la participación ciudadana y la proyección internacional.

En la Figura 18 se ilustran imágenes de Gijón, España, capturadas in situ por la autora a lo largo de su estancia de investigación.

Figura 18. Fotografías de Gijón, España



Fuente: Elaboración propia

IV. 7 Indicadores docentes en México y España con respecto al Mundo

La comprensión de la actual situación profesional de los docentes de Educación de Nivel Medio, en México y España con respecto al mundo, se puede facilitar a partir de ciertos indicadores cuantitativos generados recientemente por organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), las diferentes instituciones de la Unión Europea (UE); en el caso de México, con los proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en España, principalmente, por el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP).

Perfil de los docentes de Educación de Nivel Medio en México y España

En lo que respecta a la distribución por sexo, en el ciclo escolar 2017-2018, en los planteles de Educación Media Superior (EMS) en México, 51.1% de los docentes, son hombres (INEE, 2019) y 49.9% mujeres. En el ciclo escolar 2017-2018, del total de docentes, 93.8% tiene al menos título de Licenciatura.

Respecto a la variable etaria, del total de los docentes que laboran en este nivel educativo, un 22% tiene 50 años o más, el 44.8% corresponde a los que tienen de 35 a 49 años, 31% se encuentran en el rango de 25 a 34 años y dentro del rango de 24 años o menos se encuentra un 2.2%.

En cuanto a la antigüedad en el servicio, 4 años o menos 36.3%, de 5 a 9 años 22.1%, de 10 a 19 años 25%, de 20 a 29 años 12.5% y 30 años o más 4.1% (INEE, 2019). Con lo anterior se puede inferir, que derivado de los procesos que generó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en el año 2013, se llevaron a cabo jubilaciones de los profesores con mayor antigüedad y una renovación de la planta docente.

En el caso de España, de acuerdo con cifras proporcionadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019), en el ciclo escolar 2017-2018, los profesores técnicos de

Formación Profesional que trabajan en Centros públicos fueron 27,195 de estos, 14,881 son hombres (54.72%) y 12,314 (45.28%) son mujeres.

En el conjunto del territorio nacional, y atendiendo a los docentes que impartían enseñanzas de régimen general a lo largo del curso 2017-2018, el 7,1 % del profesorado tenía menos de 30 años, el 27% del profesorado tenía edades comprendidas entre 30 y 40 años, el 31,4 % pertenecía al grupo de edad de 40 a 50 años, y, finalmente, el 34,3 % tenía más de 50 años, lo cual advierte que en la próxima década se tendrá que producir una renovación sustantiva en el cuerpo docente, al presentar un grado de envejecimiento del colectivo docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Retribución económica

El Informe del PREAL, “El futuro está en juego” (1998 citado en Vezub, 2007), del Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe, luego de repasar los datos y problemas más acuciantes que daban cuenta de la crítica situación de los sistemas educativos de América Latina, propuso cuatro medidas principales para mejorar los indicadores educativos, la calidad y equidad en la región. Una de estas medidas consistió en “fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven”.

En España, según la Ley 4/2019, de 7 de marzo, las condiciones laborales (económicas) varían en función de: titularidad del centro de trabajo (público o privado); la relación contractual con la administración o institución educativa (personal funcionario, interino o laboral); el nivel educativo en el que se ejerce la profesión; y, la categoría laboral (pertener al Cuerpo de Profesores de Enseñanza o al Cuerpo de Catedráticos, por ejemplo) (Eurydice, 2020f).

Centros educativos

En el caso de México, se contabilizaron 17,929 planteles que ofrecieron Educación Media Superior, en el caso del Bachillerato Tecnológico se registraron 2,837 que representan el 15.82%.

Los planteles públicos, de acuerdo a su sostenimiento y control administrativo, se reportaron de la siguiente forma: 995 de tipo Federal, los cuales se repartieron en Centralizado (904), Descentralizado (56) y Desconcertado (35); 10,589 de tipo Estatal, repartidos en Centralizado (3,906) y Descentralizado (6,683); en lo que respecta a los Autónomos, se registraron 554. Los 5,791 planteles privados se encontraron distribuidos en dos modalidades: Particular (5,447) y Subsidiado (344) (INEE, 2019).

En España, durante el curso 2017-2018, fueron 2,792 los centros que impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial, de los cuales 1,975 eran públicos (70.7%), 547 privados concertados (19.6%) y 270 privados no concertados (9.7%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Matrícula escolar

En México cada plantel en Educación Media Superior (EMS) recibió en promedio a 292 alumnos en sus aulas; entre modelos educativos los planteles que ofrecen el bachillerato tecnológico fueron los de mayor cantidad de alumnos en promedio, seguidos por los de bachillerato general y después por los de profesional técnico, al atender una media de 664, 223 y 114 alumnos, respectivamente (INEE, 2019).

La proporción de alumnos en México en el ciclo escolar 2017-2018, por modelo educativo es la siguiente, en el Bachillerato general, se atendieron a 3,290,088 estudiantes, lo cual equivale a 62.8% de la población escolar; en lo que respecta al Bachillerato tecnológico, se encontraron inscritos 1,882,464 alumnos, lo que representa el 35.9% y finalmente, en el que corresponde a Profesional técnico, se matricularon 64,451 educandos que representan el porcentaje más bajo, 1.2% (INEE, 2019).

En España, durante el curso 2017-2018, el número de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias fue de 9,228,214. De ellos, 8,179,709 (88.6%) cursaron enseñanzas de régimen general, 805,180 (8.7%) enseñanzas de régimen especial (enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas) y 243,325 (2.6%) enseñanzas de carácter formal para personas adultas. El

total del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general en centros públicos fue de 5,497,834, los cuales se distribuyeron de la siguiente forma: 1,112,499 en Educación Infantil; 1,993,599 en Educación Primaria; 1,287,590 en Educación Secundaria Obligatoria; 504,056 en Bachillerato; 54,436 en Formación Profesional Básica; 250,650 en Ciclos Formativos de Grado Medio; 286,406 en Ciclos Formativos de Grado Superior y 8,598 en otros programas formativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En el contexto internacional, en lo que respecta al Nivel Medio Superior España, República de Corea y Argentina mantienen una cantidad de alumnos muy similar entre sí, que corresponde al tamaño de su población nacional; México, por su parte, atiende a cerca de la mitad de los estudiantes de los que existen en Estados Unidos y a más de la mitad de los que se matriculan en Brasil (INEE, 2019).

Tiempo dedicado a la función académica

En la Educación Media Superior de tipo Tecnológico en México, podemos distinguir, las siguientes modalidades: Tiempo completo 19.9%, tres cuartos de tiempo 9.8%, medio tiempo 11.5%, más de la mitad de los docentes se encuentran contratados por horas (58.7%) (INEE, 2019).

El número de horas lectivas que dedica un maestro de Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio en España, está alrededor de 693, mientras que en Europa la cifra se encuentra en 635 y el promedio de la OCDE en 657. En comparación, los docentes de educación tecnológica de Nivel Medio Superior en México, destina alrededor de 838 horas lectivas, lo cual rebasa en un 27.55% la media de la OCDE.

Formación inicial, novel y continua

El segundo Informe del PREAL, “Quedándonos atrás” (2001, citado en Vezub, 2007), concluye que, “en promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad”. En el presente trabajo de

investigación se hace referencia a tres tipos de formación: a) Inicial: disciplinar/pedagógica, b) Novel: docente principiante/en iniciación y c) Continua: en servicio/permanente.

En lo que respecta a la formación inicial para ejercer la docencia en el Nivel Medio Superior, en el caso de México, los profesores que laboran en los centros escolares tienen estudios de licenciatura en diversos campos profesionales, alineados a la asignatura o módulo profesional que impartirá en el centro escolar. Algunos cuentan con maestría y muy pocos tienen estudios de doctorado. Contados son los maestros, que, aunado a su formación profesional de licenciatura, cuentan con estudios pedagógicos, los cuales no son obligatorios para ejercer la docencia (Cruz Prieto, 2012).

A diferencia, en España, el profesorado puede ser universitario y no universitario. Es necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza. De acuerdo con Eurydice España-REDIE (INEE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente (2020), para ejercer la docencia dentro del nivel de Formación Profesional se requiere título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia; o bien formación pedagógica y didáctica de nivel Postgrado.

En cuanto a la formación de iniciación, en palabras de Imbernón (1994, citado en Fernández, 2016), “el inicio de la profesionalización en la carrera docente supone un salto muy importante, ya que enseguida se pasa de estudiante a profesional con plena responsabilidad, sin un tiempo intermedio que permita al recién titulado ir asumiendo los rasgos característicos de su profesión”. De acuerdo con Vezub (2007):

Estudios ya clásicos como los de Zeichner (1981), Terhart (1987), Contreras (1987) y otros un poco más recientes como el de Bullough (2000) han demostrado casi sin excepción que el contacto de los maestros recién recibidos con la práctica escolar lleva a la adaptación de los novatos a las estructuras y rutinas escolares vigentes. Estos autores muestran cómo, frente a la fuerza de la socialización profesional que ejercen las escuelas y a las malas condiciones laborales, la formación inicialmente recibida termina siendo una “empresa de bajo impacto”, con débiles consecuencias

sobre la configuración de las prácticas de enseñanza. Por ello es necesario realizar una revisión crítica de los modelos y dispositivos de la formación docente (pp.5-6).

La UNESCO (2014, citada en Merino, 2015), señala que pocos planes nacionales cumplen con el compromiso de un acceso equitativo a docentes bien capacitados: "En vez de tener una capacitación adecuada y buenas condiciones de trabajo, a los docentes se les echa la culpa por los malos resultados del aprendizaje. Muchos profesores no están suficientemente capacitados y tienen que enseñar en aulas superpobladas con escasos recursos. Como reciben una baja remuneración, pronto están descontentos, contribuyendo así a la disminución de la calidad de la educación".

Finalmente, en cuanto a la formación en servicio, en México, la educación tecnológica del nivel medio superior ha puesto a disposición de su plantilla docente una variedad de programas para su superación. Desde aquellos que les permiten continuar estudios de posgrado hasta los que favorecen el desarrollo profesional. Algunos de estos programas son instrumentados por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), tal es el caso del programa de formación docente de educación media superior, mejor conocido como PROFORDEMS, consiste en un diplomado o especialidad impartido por instituciones de educación superior (Cruz Prieto, 2012).

En España es un derecho y un deber del profesorado español de enseñanzas no universitarias. En este sentido, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD), a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), establece anualmente las líneas prioritarias a las que deben ajustarse los planes de formación permanente del profesorado. El Proyecto de Ley LOMLOE, 2020 subraya la necesidad de mejorar los procesos de formación inicial y acceso a la función docente, así como la formación permanente del profesorado (Eurydice, 2020f).

IV.8 Análisis comparado contextual de ambos casos

Considerando lo antepuesto, en lo que corresponde a las diferencias entre los países objeto de comparación: México- España, se pueden destacar también, la forma de gobierno, economía y que, en el caso de España, se rige por los estándares fijados por la Unión Europea, lo cual se puede contrastar en el caso de México al darle una perspectiva internacional diferenciada, de igual forma, es relevante conocer cuáles son las semejanzas y diferencias en los sistemas educativos de ambos países en la Educación de Grado Medio, debido a que son escasos los estudios comparados en torno a este tema.

A continuación, se presenta de forma resumida en la Tabla 14, indicadores generales de ambos países, para posteriormente realizar su análisis:

Tabla 14. Indicadores generales México-España

INDICADOR	MÉXICO	ESPAÑA
Nombre oficial	Estados Unidos Mexicanos	Reino de España
Forma de gobierno	República representativa, democrática y laica, conformada por 32 entidades federativas	Monarquía parlamentaria, compuesta por 17 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas
Población total (2024)	129,5 millones de habitantes	48 millones de habitantes
Extensión territorial	1,964,375 km ²	505,990 km ²
Idioma oficial	Español y 68 lenguas indígenas reconocidas	Español (castellano) y lenguas cooficiales como catalán, gallego y euskerá
Esperanza de vida	75 años	83 años
Institución rectora	Secretaría de Educación Pública (SEP)	Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD)
Edad de escolaridad obligatoria	De los 3 a los 17 años (Preescolar a Bachillerato)	De los 6 a los 16 años (Primaria y ESO)
Estructura del Sistema Educativo	Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria; Educación Media Superior: Bachillerato General, Tecnológico y Profesional; y Superior	Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria (ESO); Bachillerato y Formación Profesional (FP: Grado Básico, Medio y Superior) y Educación Superior

Educación tecnológica y profesional	Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico con vinculación a empresas y sectores productivos	Formación Profesional de Grado Medio y Superior con FP Dual, cuenta con alta inserción laboral y cooperación empresa-centro
Modelo de Educación Tecnológica Dual	Implementado desde el año 2013 Duración de 2 a 3 años Horas totales, entre 3600 y 4200, de las cuales 70% se dan en la formación escolar y 30% con prácticas en la empresa. Promueve el aprendizaje en entornos reales mediante convenios entre instituciones y empresas, combina teoría y práctica, fomenta empleabilidad y competencias laborales	Consolidado desde el año 2012 Duración de 2 académicos Horas totales, entre 2000 y 2400, de las cuales 25 al 35% se dan en la formación escolar y 65 al 75% con prácticas en la empresa. Basado en el Sistema dual alemán, integra aprendizaje en centros educativos y práctica profesional en empresas, es reconocido como uno de los más efectivos en Europa para la empleabilidad juvenil
Curriculum	Control centralizado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con reformas en cada período de gobierno Nacional y unificado, con adaptaciones regional, orientado al desarrollo integral y a la interculturalidad	Marco común con competencias clave, establecido por el Ministerio de Educación, adaptado por las comunidades autónomas y reformado en cada período de gobierno
Modelo educativo vigente	Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2019), centrada en inclusión, equidad, valores, pensamiento crítico y comunidad de aprendizaje	Ley Orgánica LOMLOE (2020), centrada en equidad, competencia global, ciudadanía democrática y sostenibilidad
Evaluación del aprendizaje	Evaluaciones estandarizadas (PLANEA, diagnósticos regionales) y evaluación formativa	Mixta, continua, formativa, integradora, inicial, continua y final, con peso en la autonomía escolar promoción basada en competencias, no en repetición de curso escolar
Formación docente	En el nivel básico predomina la formación normalista, con enfasis en la didáctica y la práctica escolar El nivel medio se caracteriza por contar con docentes de diferentes áreas disciplinares	Se realiza en universidades y centros de formación del profesorado, con fuerte base teórica y práctica profesional. En el nivel medio predominan la formación inicial universitaria y posgrados en educación

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2008, 2017, 2022), DOF (2013), INEE (2018b), CENEVAL (2021), USICAMM (2023) y de Gobierno de México (2024b), entre otros.

El estudio comparado entre los sistemas educativos de México y España permite observar tanto las convergencias derivadas de los procesos globales de modernización educativa como las particularidades históricas y estructurales que caracterizan a cada nación. En términos generales,

ambos países comparten la aspiración de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad, aunque su desarrollo institucional y los marcos normativos que los sustentan responden a contextos sociopolíticos distintos.

En el plano político-administrativo, México se organiza como una República representativa, democrática y federal, integrada por treinta y dos entidades federativas, mientras que España se configura como una monarquía parlamentaria, compuesta por diecisiete comunidades autónomas y dos ciudades autónomas. Esta diferencia estructural incide directamente en la descentralización educativa: en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece las bases del Sistema Educativo Nacional, mientras que, en España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes (MEFPD) comparte competencias con las comunidades autónomas, lo que otorga mayor flexibilidad curricular y adaptación a las realidades regionales.

En cuanto a la estructura y niveles educativos, México organiza su sistema en tres grandes tramos: educación básica, media superior y superior. La educación media superior, que incluye al Bachillerato General, el Bachillerato Tecnológico y el Profesional Técnico, constituye un espacio estratégico de transición hacia el ámbito laboral y la formación universitaria. En España, la estructura educativa se compone de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO), bachillerato y Formación Profesional (FP), dividida en Grado Medio y Grado Superior, con una marcada orientación hacia la empleabilidad y la formación dual. En ambos casos, la educación es obligatoria hasta los 16 ó 17 años.

Respecto al modelo educativo vigente, México implementa desde 2019 la Nueva Escuela Mexicana, que enfatiza la equidad, el pensamiento crítico, la ciudadanía y la vinculación comunitaria. Por su parte, España opera bajo la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), cuyo enfoque se centra en el desarrollo de competencias clave, la sostenibilidad y la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. Ambos modelos se orientan hacia un aprendizaje significativo y humanista, aunque España presenta una consolidación mayor en la educación por competencias y la evaluación formativa.

En materia de formación docente, ambos países reconocen la necesidad de fortalecer la profesionalización magisterial. En México, esta tarea se desarrolla principalmente a través de las Escuelas Normales y las Universidades Pedagógicas Nacionales, mientras que, en España, la formación del profesorado tiene carácter universitario, complementada con estudios de posgrado y programas de desarrollo profesional continuo. Sin embargo, la evaluación del desempeño docente y las políticas de actualización difieren: México mantiene un modelo centralizado (USICAMM), mientras que España otorga mayor autonomía a las comunidades autónomas y a las instituciones formadoras.

En relación con la educación técnica y profesional, ambos países reconocen la importancia de la formación tecnológica como motor de competitividad y empleabilidad. México ofrece el Bachillerato Tecnológico y el Profesional Técnico (a través de DGETI y CONALEP), que integran contenidos científicos, humanísticos y tecnológicos. España, en cambio, cuenta con la Formación Profesional de Grado Medio, orientada a la adquisición de competencias profesionales específicas y con un fuerte componente práctico. Aunque ambos modelos buscan la inserción laboral de los jóvenes, sin embargo, la estructura española destaca por su alto grado de vinculación con el sector productivo.

Un aspecto central de la comparación es el modelo de educación tecnológica dual, que articula la formación escolar con la práctica en entornos laborales reales. En México, este modelo se implementa desde 2013 con la participación de la SEP, la COSDAC, el CONALEP y la DGETI. Su estructura combina períodos escolares y estancias en empresas, con una duración promedio de 2 a 3 años, sumando entre 3,600 y 4,200 horas, de las cuales cerca del 30% se desarrollan en espacios productivos. En España, la Formación Profesional Dual está regulada por el Real Decreto 659/2023, y su duración es de 2 años académicos con un promedio de 2,000 a 2,400 horas, donde el 65% o más del tiempo corresponde a formación en empresas. Esta diferencia refleja el grado de institucionalización del sistema español, así como su reconocimiento internacional como una práctica formativa altamente efectiva.

En cuanto a la evaluación y certificación del aprendizaje, México mantiene un sistema mixto que combina pruebas nacionales estandarizadas, como PLANEA, con procesos formativos

internos. España privilegia la evaluación continua, basada en competencias, donde tanto el docente como el tutor empresarial participan en la valoración del desempeño del estudiante. Esta metodología fomenta una retroalimentación más directa y un enfoque más integral del aprendizaje.

En conjunto, la yuxtaposición de estos indicadores muestra cómo tanto México como España avanzan hacia una educación técnica y tecnológica más flexible, incluyente y vinculada al empleo, aunque cada uno en etapas diferentes de consolidación. La experiencia española ofrece un referente útil para fortalecer el sistema mexicano, particularmente en lo que respecta a la regulación del modelo dual, la colaboración público-privada y la formación de tutores empresariales, mientras que el enfoque mexicano aporta una perspectiva humanista y comunitaria que enriquece la dimensión social de la educación técnica contemporánea.

IV.9 Marco histórico, normativo-legal y referencial de la Educación Tecnológica de Nivel Medio

Con el objetivo de contar con elementos que permitan comprender lo que ocurre en la Educación Tecnológica de Nivel Medio, bajo un estudio descriptivo que recoge información documental, se presenta en este espacio, una perspectiva histórica general de la Educación Media Superior en México y de Grado Medio en España en relación con el marco normativo-legal y referencial que ha sido relevante en la conformación y reestructuración del mismo.

Panorama general de la Educación Media Superior en México

El desarrollo de la Educación Media Superior (EMS) en México ha estado asociado a los acontecimientos políticos y sociales de cada época (SEMS, 2013). Partiendo de lo anterior, se hace necesario presentar un panorama general acerca del origen, las características y la diversidad de la composición y funcionamiento de este nivel educativo, desde el período colonial hasta la actualidad.

Asimismo, dada la importancia que tienen en los cambios y transformaciones de este nivel educativo, destacan entre otras, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), implementada en el año 2008; la emisión del decreto que otorga la obligatoriedad en el año 2011,

la Reforma Constitucional en torno a la calidad del año 2012, la implementación de la Reforma Educativa del año 2013, que trajo consigo la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el Nuevo Modelo Educativo (2017) y la Nueva Escuela Mexicana (2019).

Período colonial (1521-1821)

En este período de la historia de México, conocido como Virreinato o Colonia, la cual comprende de los años 1521 a 1821, es donde se sentaron los primeros antecedentes de un nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior (SEMS, 2013).

El origen de la educación tecnológica del nivel medio superior en México estuvo marcado por el conocimiento y la organización que de los talleres gremiales se tenía en España cuando arriban y se instalan en tierras mexicanas los colonizadores españoles. Fundamentalmente fueron órdenes religiosas las que, con la intención de integrar a los nativos a los patrones culturales españoles, fundaron talleres de oficios y con ello la semilla de la educación técnica (Cruz Prieto, 2012).

Se cuenta con los antecedentes, de que, en 1537, se funda el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco; y, en 1543, el Colegio de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos. Destaca también que, en 1551, se estableció la Real y Pontificia Universidad de México, en la cual, se encontraba la Facultad de Artes, como instituciones educativas preparatorias para las licenciaturas existentes (SEMS, 2013).

Méjico Independiente (1821-1854)

Posterior a la consumación de la Independencia de México en el año 1821, se establecen las metas que comenzaron a gestar la educación como proyecto nacional. De acuerdo con Bolaños (2001:2021 citado en Dander, 2018) entre ellas se encontraba el establecimiento del control estatal sobre la educación por medio de la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, la separación del clero de las actividades educativas y la fundación de escuelas normales.

En cuanto a la creación de escuelas de formación profesional, no es sino hasta 1843 que se tiene conocimiento del establecimiento de centros escolares que brindan una formación tecnológica: una escuela de artes y oficios –que desaparece dos años después de fundada– y otra de agricultura, durante el gobierno del presidente Antonio López de Santa Anna (Larroyo, 1956, citado en Cruz Prieto y Egido, 2014).

Reforma (1854-1876)

En este período histórico, que comprende de los años 1854 a 1876 se destaca la promulgación de la Constitución Política de 1857, que vino a consolidar el proyecto de nación, bajo la forma de gobierno democrático y federal, y como puntos principales la libertad de credo y de enseñanza, así como también, la facultad de la autoridad competente para determinar qué profesiones necesitaban título para poder ejercerse (Dander, 2018).

La Escuela de Artes y Oficios que sentó los fundamentos de la actual educación técnica, fue creada en 1856, por Ignacio Comonfort y operó precariamente hasta 1868, año en que fue restablecida por decreto del presidente Juárez asignándole el exconvento de San Lorenzo (Allende y Belisario Domínguez) donde permaneció casi un siglo hasta que, en 1959, ya como ESIME, pasó a Zacatenco (Mendoza, 2001). En la escuela de Artes y Oficios se establecía la enseñanza de español, francés e inglés, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, física y nociones de mecánica, química general, invenciones industriales, química aplicada a las artes, economía y legislación industrial, práctica de artes y oficios en los talleres que se establecieran conforme a los reglamentos que se dictaran (Cruz Prieto y Egido, 2014).

En diciembre de 1865, se dio a conocer la Ley de Instrucción Pública, que establecía tres características fundamentales: gratuidad, obligatoriedad y que sería supervisada por los ayuntamientos, bajo la dirección del Ministerio de Instrucción Pública, quien comisionó a un grupo de expertos para analizar el problema educativo del país, entre los cuales se destacó Gabino Barreda, principal representante del positivismo en México (Dander, 2018).

En palabras de Mendoza (2001), “La evolución educativa..., ha tomado desde el punto de vista institucional dos grandes caminos: el de la educación universitaria y el de la educación técnica, Se ha considerado a la primera expresión humanística y a la segunda expresión tecnológica”. Derivado de esta concepción se crean las siguientes instituciones:

En el mismo año de 1867, se fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), considerada como un cimiento de la enseñanza superior. Los planes de estudio, fundamentados en una enseñanza científica que permitiera reformar a la sociedad, se organizaron con el propósito de cubrir las asignaturas de cultura general que preparaban a los futuros profesionales para su ingreso en las escuelas de enseñanza superior. Se planteaba la necesidad de dar una educación integral, uniforme y completa al estudiante (SEMS, 2013). Es en el año 1868, que el presidente Benito Juárez García, nombra como primer director de esta institución, a Gabino Barreda y en el mes de febrero, da inicio el primer ciclo escolar con una matrícula de 900 estudiantes (Dander, 2018).

En 1871 se fundó la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Señoritas, donde se impartían asignaturas centradas en actividades domésticas y artesanales. En el caso de los varones, la enseñanza se orientaba hacia la formación técnica en talleres de herrería, carpintería, tornería, alfarería, cantería, tipografía, litografía y galvanoplastia (Mendoza, 2001). Tanto la Escuela Nacional Preparatoria como la Escuela Nacional de Artes y Oficios representan los orígenes del Sistema de Educación Tecnológica en México, además de constituir el antecedente directo del bachillerato tecnológico (DGETI, s.f.).

Porfiriato (1876-1910)

A finales del siglo XIX, el número de escuelas preparatorias se incrementó: en 1878 había 59 escuelas en total, mientras que para 1900 ya sumaban 77 (Moreno y Kalbtk, 2001, citado en Dander, 2018).

En cuanto a la educación media superior de tipo tecnológico, en 1901, se crea la Escuela Mercantil para mujeres “Miguel Lerdo de Tejada”, que a la fecha se conoce como CETIS No.7, ubicado en el Distrito Federal, de acuerdo con Mendoza (2001) en ella se contaba con

departamentos de enseñanza primaria superior, enseñanza primaria comercial, prácticas comerciales y cursos libres nocturnos. En 1903, se establece, con la misma estructura, la escuela primaria y comercial para Varones Doctor Mora. En 1910, se fundaron otras seis escuelas tecnológicas, dos comerciales y cuatro de artes y oficios (Mejía, 2001, citado en Cruz Prieto y Egido, 2014). Ese mismo año se inauguró la Escuela Primaria Industrial para mujeres “Corregidora de Querétaro”, destinada a la formación de confección de prendas de vestir, enseñanza de oficios e industrias domésticas, hoy CETIS No.9 “Puerto Rico”, ubicado también en el Distrito Federal.

Revolución mexicana (1910-1920)

Aunque cronológicamente la Revolución Mexicana se inició en 1910, su periodo de estructuración jurídica empieza con la expedición de la Constitución de 1917, documento de gran trascendencia hasta nuestros días. Del vasto articulado, tres fueron los artículos más discutidos por ser los más relevantes, ya que constituyen la base jurídica a través de la justicia social: el 3º, el 27 y el 123, es decir, educación, tierra y trabajo. Es en el 3º en el que se sustenta la doctrina educativa nacional y de él parten muchas y muy importantes acciones de gobierno (Mendoza, 2001).

El 26 de febrero de 1916, el presidente Venustiano Carranza dispuso la reorganización de la Escuela de Artes y Oficios para Varones, la cual pasó a denominarse Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME). Posteriormente, esta institución adoptó el nombre de Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EIME), y en 1932 evolucionó hasta convertirse en la actual Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) (DGETI, s.f.).

Méjico Postrevolucionario (1919-1980)

El 25 de julio de 1921, durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón se decretó la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), siendo José Vasconcelos el primero en estar al frente y es cuando se le dio gran impulso a la enseñanza industrial, estableciendo escuelas con esta orientación. En su informe de gobierno de 1924, Álvaro Obregón, recalca su prioridad, al considerar que: “La enseñanza industrial, teniendo más importancia aún que la literaria, conviene

que se declare obligatoria”. De ahí deriva que en esa época proliferaron las escuelas industriales, aunque algunas de ellas de manera improvisada y sin estudios previos ni programas definidos (Mejía, 2001).

Por lo anterior, surgió en ese mismo año, la Dirección de Enseñanzas Técnicas, con la finalidad de orientar y controlar la apertura de las escuelas con este enfoque, cuyo objetivo consistía en “formar hombres útiles a la sociedad no sólo por sus conocimientos sino por la aplicación práctica que de los mismos hagan al comercio, la agricultura, industria y demás recursos” (Rodríguez, s/f, citada en Cruz y Egido, 2014).

En 1922 se estableció la Escuela Técnica de Maestros Constructores cuyo fundador fue Manuel de Anda y Barredo. En dicha escuela se establecieron las carreras cortas de: constructor técnico, montador eléctrico, carpintero, plomero constructor, herrero constructor, cantero, marmolista, maestro en albañilería, maestro de obras, fundidor, decorador, escenógrafo, ebanista, vitrista, perforador de pozos petroleros y capitán de minas. Esta Escuela, abocada a la enseñanza profesional teórico-práctica de la construcción, constituyó el antecedente de la actual Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del Instituto Politécnico Nacional (Mendoza, 2001).

En 1925, la Dirección de Enseñanzas Técnicas adoptó el nombre de Departamento de Educación Técnica Industrial y Comercial (DETIC), organismo que operó hasta 1958, año en que se creó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior. El DETIC impulsó de manera significativa el desarrollo de la educación tecnológica, promoviendo la creación y reorganización de un número creciente de escuelas dedicadas a la formación industrial, doméstica y comercial. Entre estas instituciones destacan las escuelas para señoritas Gabriela Mistral, Sor Juana Inés de la Cruz y Dr. Balmis, el Centro Industrial para Obreras, la Escuela Técnica Industrial y Comercial para Señoritas (ETIC) ubicada en Tacubaya, así como las Escuelas Centrales Agrícolas, que más tarde se convirtieron en Escuelas Regionales Campesinas (DGETI, s.f.).

Durante el mandato del general Plutarco Elías Calles (1924-1928) quedaron establecidas 27 escuelas técnico-industriales, 15 en el Distrito Federal y 12 en los Estados. De acuerdo con Mejía (2001, citado en Cruz Prieto y Egido, 2014, p.103), en estas escuelas se impartía una

enseñanza que permitía a los alumnos continuar estudios en escuelas de nivel superior. Tal es el caso del Instituto Técnico Industrial (ITI), que puede alimentar a la Escuela de Ingenieros Mecánicos Electricistas (EIME), de la misma manera que las escuelas comerciales propician el paso a la Escuela Superior de Comercio y Administración. En esta forma se impulsa la educación tecnológica a niveles medios y populares pues, por ejemplo, el Instituto Técnico Industrial que inicia sus labores con 61 alumnos en 1924, acoge 1335 en 1928, lo cual significa que en cuatro años registra un aumento de 2188.36 por ciento, en su población escolar (Mejía, 2001).

A comienzos de la década de 1930, surgió la iniciativa de organizar e integrar un sistema nacional de enseñanza técnica en sus distintos niveles educativos. En este proceso destacaron las contribuciones de Narciso Bassols, entonces secretario de Educación Pública, y de Luis Enrique Erro, quien se desempeñaba como jefe del Departamento de Enseñanza Técnica (Dander, 2018). A partir del marco organizativo que estructuraba los diversos niveles y modalidades de formación, se definieron dos conceptos clave: la Institución Politécnica y la Escuela Politécnica (DGETI, s.f.).

En 1931, como eje central de la Escuela Politécnica, se fundó la Escuela Preparatoria Técnica, con una duración de cuatro años y cuyo requisito de ingreso era haber concluido la educación primaria. Esta institución se convirtió en el antecedente de las escuelas especializadas en estudios técnicos superiores, de tres años de duración, que formaban ingenieros directores de obras técnicas (DGETI, s.f.). Entre las principales áreas de estudio figuraban las Matemáticas, Mecánica, Física, Química, Dibujo y las prácticas de laboratorio y talleres, consideradas las actividades fundamentales del alumnado (Larroyo, 1956, citado en Cruz Prieto y Egido, 2014). En 1935, estas escuelas se reorganizaron en dos niveles: el prevocacional, de dos años, equivalente al nivel de educación media básica (secundaria), y el vocacional, también de dos años, correspondiente a la educación media superior. Posteriormente, el nivel prevocacional fue reestructurado y su duración se amplió a tres años.

La Escuela Politécnica sentó las bases para la creación, en 1936, del Instituto Politécnico Nacional (IPN) durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas del Río. Este nuevo instituto integró en su estructura a la mayoría de las escuelas dependientes del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, lo que, junto con la rápida expansión de la educación técnica, llevó

en 1941 a la división del sistema de enseñanza técnica industrial. A partir de entonces, se establecieron dos instancias: el propio IPN y el Departamento de Enseñanzas Especiales, encargado de las escuelas de artes y oficios, comerciales y técnicas elementales (DGETI, s.f.).

Dentro de la Escuela Politécnica y bajo su acción ordenadora y orientadora, se ubican las escuelas de maestros técnicos, las escuelas de artes y oficios para varones y las escuelas nocturnas de adiestramiento para trabajadores, entre ellas podemos mencionar la Escuela Nacional de Artes Gráficas, actualmente CETis 11, ubicado en el Distrito Federal, fundada en 1938 (Cruz Prieto y Egido, 2014).

Después que la Universidad obtuvo su autonomía (1929), en 1931 se implementó una reforma con la que se crearon los bachilleratos especializados: Filosofía y Letras, Ciencias Biológicas, Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias y Letras, Ciencias Físico-Químicas y Naturales, con lo que se confirmó la orientación propedéutica de la Escuela Nacional Preparatoria. Estos bachilleratos especializados son el antecedente de lo que ahora se conoce como bachillerato universitario, bachillerato general o bachillerato propedéutico (Dander, 2018).

A partir de la Segunda Guerra Mundial, México adoptó la política de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), la cual buscaba lograr la autosuficiencia industrial mediante el fortalecimiento de la producción nacional. Esta estrategia incrementó la demanda de mano de obra calificada y motivó un mayor presupuesto para el sector educativo, lo que impulsó la expansión de la educación técnica en todo el país (DGETI, s.f.). En su informe de gobierno de 1944, el presidente Manuel Ávila Camacho destacó que la Secretaría de Educación Pública había establecido vínculos con industriales y sindicatos para diseñar un programa de educación técnica basado en las necesidades reales del país, el cual se materializaba en centros técnicos regionales a partir de 1945 (Rodríguez, s.f., citada en Cruz Prieto y Egido, 2014).

En 1958, ante el auge de la formación técnica, el presidente Adolfo López Mateos creó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior. Un año más tarde, en 1959, la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales, separados del IPN, se unieron para conformar la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales

(DGETIC). Ese mismo año, se implementó el modelo de Secundaria Técnica, incorporando la enseñanza tecnológica en el nivel secundario (DGETI, s.f.).

En 1966, se fundó la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENAMACTI), con el propósito de formar docentes especializados en áreas tecnológicas. En ese mismo periodo, se modificaron los planes de estudio de la preparatoria técnica y de las carreras profesionales de nivel medio, unificando las escuelas de enseñanza general, prevocacionales y técnicas. Dos años después, en 1968, surgieron los Centros de Estudios Tecnológicos (CET), orientados a ofrecer formación profesional de nivel medio superior en el ámbito industrial (DGETI, s.f.).

En 1971, tanto la UNAM como el IPN llevaron a cabo una reestructuración de sus planes de estudio. Como resultado, la UNAM fundó los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y el IPN creó los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), ambos pertenecientes al nivel medio superior. Para coordinar a los CECyT, la DGETIC adoptó el nombre de Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, la cual pasó a denominarse en 1976 como Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. Esta dependencia permaneció con dicha denominación hasta 2005, cuando se transformó en la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), encargada también de los CET de carácter terminal (Cruz Prieto y Egido, 2014).

En 1973, el nivel bachillerato adquirió una nueva definición con la creación del Colegio de Bachilleres, cuya función principal fue proporcionar una formación general integral a los egresados de secundaria, preparándolos tanto para continuar estudios superiores como para integrarse al ámbito laboral. Su estructura académica se organizó en tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo, además de un área paraescolar optativa. La duración de los estudios era de tres años, y su plan de estudios cumplía una doble función: terminal, para quienes buscaban insertarse en el trabajo, y propedéutica, para los que aspiraban a continuar su educación superior (DGETI, s.f.).

Entre 1975 y 1976, se celebraron en Querétaro y Guanajuato diversas Reuniones Nacionales de Directores de Educación Media Superior, con el propósito de definir un tronco común que estableciera una identidad unificada para el bachillerato. En 1975 también se creó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), que impulsó la formulación de un tronco común para la educación media superior tecnológica, implementado a partir de 1981. Posteriormente, en 1979, se fundó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con el objetivo de fortalecer la educación técnica terminal adaptada a los contextos regionales (DGETI, s.f.).

Finalmente, en 1978, los planteles que impartían educación secundaria técnica se integraron a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, dejando a la DGETI la responsabilidad exclusiva del nivel medio superior. Para ese momento, el Bachillerato Tecnológico se impartía en 106 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) distribuidos en el país (DGETI, s.f.).

México moderno (1980- a la fecha)

Durante el surgimiento de la globalización económica, a partir de los ochenta, en México se redefine y crece considerablemente el subsistema de educación tecnológica del nivel medio superior y es precisamente entre 1978 y 1980 cuando se empieza a gestar su concepción actual. (Cruz Prieto, 2012). Es en la década de los ochenta cuando se registra su mayor desarrollo cuantitativo; incrementando, tan sólo para el caso de la DGETI, el número de centros escolares con formación terminal y propedéutica de 145 existentes en el ciclo escolar 1980-1981 a 381 para el ciclo escolar 1988-1989 (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, 2007 citado en Cruz Prieto, 2012).

En 1981, los planteles adscritos a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas que impartían el nivel de bachillerato adoptaron la denominación de Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT), añadiendo una especificación según su área tecnológica: agropecuaria, forestal, industrial o de servicios. A partir de ese momento, los planteles de la DGETI que ofrecen una formación bivalente, es decir, con salida tanto propedéutica como

terminal, comenzaron a conocerse como CBTIS (Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) (DGETI, s.f.).

En 1984, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) inició un proceso de desconcentración administrativa, creando las Coordinaciones Regionales, las cuales en 1987 se transformaron en Subdirecciones Regionales y, posteriormente, en 1990, adoptaron el nombre de Coordinaciones Estatales. Un año más tarde, en 1991, y en el marco del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se estableció que el crecimiento en la demanda educativa sería atendido mediante la creación de nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal, promoviendo una mayor participación de los gobiernos estatales y una vinculación más estrecha con el sector productivo regional (DGETI, s.f.).

El objetivo educativo del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), fue el de modernizar el sistema escolar, para ello dio a conocer el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, y puso en marcha en mayo de 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En 1993, se da a conocer la Ley General de Educación, cuyo objetivo tenía elevar la calidad, equidad y cobertura educativa; además se enfatiza la necesidad de desarrollar competencias científicas, tecnológicas y laborales (Dander, 2018).

Al concluir el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006), se reconoció que los principales desafíos del sistema educativo nacional eran la equidad y la calidad, aspectos señalados en el Programa de Educación 2001-2006. En este contexto, en 2002 se estableció la Coordinación General de la Educación Media, y en 2004 se publicó el Acuerdo Secretarial 345, mediante el cual se definió el plan de estudios del bachillerato tecnológico (Revista INEE). Posteriormente, el 22 de enero de 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), tras la entrada en vigor del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicado el 21 de enero en el Diario Oficial de la Federación (DOF). A través del Acuerdo 351, emitido el 4 de febrero de 2005, se adscribieron a la SEMS diversas direcciones generales: la de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), Bachillerato (DGB), Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y Educación Secundaria Técnica (DGEST) (DGETI, s.f.)

En este período presidencial, tomó auge el llamado enfoque por competencias, lo cual “implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes), …, que ahora proponía desarrollar de manera articulada todos los componentes del aprendizaje en los estudiantes (SEP, 2011 citado en García, 2019).

En el año 2006, se aplica por primera vez la Prueba Enlace (Evaluación de Logro Académico en Centros Educativos), cuestionario cerrado que se aplicó cada año, hasta el año 2014, cuando cambió por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), a todos los alumnos de tercero a sexto de primaria y de los tres grados de secundaria, con la cual “se tuvo una mirada de los avances educativos, haciendo comparativos entre escuelas, regiones, estados y con la media nacional (García, 2019).

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008)

La RIEMS, tiene la intención de contribuir a la resolución de los principales problemas de la educación media superior en nuestro país, así como responder a las demandas de la dinámica mundial (Santillana, s.f., p.6). Por lo cual, en el año 2008, bajo el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con la cual se pretende dar orden a la estructura y operación.

Los cuatro pilares o ejes de la RIEMS son: I. El establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. II. La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta. III. Los mecanismos de gestión que definen los estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta específicas en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y IV. La certificación complementaria de los egresados del SNB (Dander, 2018).

En cuanto al Marco Curricular Común (MCC), responde a una triple necesidad a la educación media: ser el vínculo entre la educación básica y la educación superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan puedan desempeñarse como ciudadanos y, en su caso, en la

educación superior, y responder a la necesidad de una buena parte de los estudiantes de prepararse para el mundo laboral.

El marco curricular común ha permitido articular los programas de distintas opciones de Educación Media Superior a través de competencias genéricas - que definen el perfil de egreso-, competencias disciplinares básicas y extendidas y competencias profesionales (Cruz Prieto, 2012).

Cabe resaltar que el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) es una pieza fundamental de la RIEMS, porque permitirá ir acreditando la medida en la cual los planteles y los subsistemas realizan los cambios previstos en la reforma. Los planteles que ingresan al SNB son los que han acreditado un elevado nivel de calidad. Para ello se someten a una evaluación exhaustiva por parte del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), que es el organismo con independencia técnica creado para ese efecto (SEMS, 2022).

Reforma Constitucional en torno a la obligatoriedad (2011)

La educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos, por tal motivo dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se proponen 17 objetivos, en los cuales se plantea una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino para mejorar la vida de todos. ·En lo que respecta a su objetivo 4, se refiere a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, citado en INEE, 2018)”. En este sentido se han implementado diversas políticas que responden a organismos internacionales en torno a estos preceptos, tal es el caso de la Educación Media Superior (EMS), que en el caso de México se instituyó como obligatoria en el año 2011, con lo cual se plantean retos importantes para el Estado con el objetivo de garantizar una educación obligatoria de calidad en este nivel educativo.

El 2 de febrero de 2012, se publica el decreto que reforma los artículos 3 y 31 constitucional para hacer obligatorio el nivel bachillerato. Para el cumplimiento integral y pleno de la misma y alcanzar la cobertura universal del bachillerato, la ley otorga un plazo límite hasta el 2022 (DGETI, s.f.).

Reforma Constitucional en torno a la calidad (2012)

De acuerdo con el INEE (2018), a partir de 2012 se presentaron modificaciones en las leyes del sector educativo, las cuales establecieron como principales objetivos brindar educación de calidad, así como garantizar mayor equidad educativa y ampliar la cobertura principalmente en la EMS y la educación superior. Dichos objetivos se vieron reflejados en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (DOF, 2013, 20 de mayo) y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013), documentos en los cuales se menciona como punto en común que se deberá asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa en todas las regiones y sectores de la población en distintos contextos. Además, la estrategia 3.2 del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) hace referencia al impulso de nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la EMS y la educación superior.

Con la firma del Pacto por México, en 2012, es en el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012- 2018), que el enfoque de la evaluación estandarizada se reforzó, pero ahora con miras a su implementación en los procesos relacionados con el trabajo docente, contemplando objetivos para lograr una educación de calidad y con equidad (García, 2019).

Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) / Modelo Educativo SEP 2016/ Nuevo Modelo Educativo (2017)

El 26 de febrero de 2013, bajo el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), como consecuencia del Pacto por México, se pone en marcha una nueva reforma al artículo 3º Constitucional, con la cual se dio paso a una renovación curricular en 2016, la cual reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente; y al Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, que se concretó en el 2017 (García, 2019), la cual replanteo los programas de toda la educación obligatoria (preescolar a media superior) con base en los denominados aprendizajes clave.

En este mismo año, se pone en marcha el marco normativo que se sustenta en la Ley

General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), bajo el cual, el personal docente que labora en el servicio público de Educación Media Superior (EMS) deberá apegarse a los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio (Dander, 2018).

A partir del ciclo escolar 2014-2015, se puso en operación el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que implementó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación obligatoria (PLANEA, 2019). En Educación Básica se aplica a los alumnos de 6º de primaria y 3º de secundaria y, en el caso de la Educación Media Superior, se aplica a alumnos de último grado, con el objetivo de conocer la medida en que los estudiantes de distintos niveles de la educación obligatoria logran un conjunto de aprendizajes clave establecidos en el currículo en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas –por cuestiones derivadas de la pandemia por COVID-19, la aplicación de la prueba programada para el 31 de marzo y 1 de abril de 2020 se pospuso hasta nuevo aviso- (PLANEA, s.f.).

Para el año 2015, la DGETI es la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, con una infraestructura física de 452 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETIS y 284 CBTIS; ha promovido además la creación de al menos 288 CECyTE's, mismos que operan bajo un sistema descentralizado (DGETI, s.f.).

Para lograr la transformación de la educación se requiere de una revisión de la formación y el desarrollo profesional docente. La profesionalización de los maestros debe comenzar desde su formación inicial y ser continua durante toda su vida laboral. Además, exige que los maestros cuenten con apoyos necesarios para facilitar su quehacer como educadores y contribuir a su desarrollo profesional, también que tengan acceso a recursos pedagógicos innovadores, una formación continua y asesoría técnica-pedagógica para trabajar de manera planeada, actualizada, orientada al aprendizaje de los alumnos y a la solución de problemas diarios y diversos que se presentan en el aula.

Con el fin de ordenar este proceso de profesionalización del magisterio y construir un nuevo sistema basado en el mérito, se creó el Servicio Profesional Docente (2013) el cual define los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros.

Los concursos para el ingreso al Servicio Profesional Docente deben asegurar la idoneidad de los nuevos maestros. Todos los docentes deben presentar periódicamente una evaluación de su desempeño con el fin de fortalecer y actualizar su desarrollo profesional y así, a lo largo de su trayectoria laboral, los maestros que acrediten un buen desempeño serán beneficiados de promociones y reconocimientos que estimulen su desarrollo profesional.

La Nueva Escuela Mexicana (2019)

Sin haberse consolidado aún la aplicación del modelo educativo 2017, en el ciclo escolar 2019-2020 inicia el proyecto de la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador denominado Nueva Escuela Mexicana, derivada de la Reforma al artículo 3º Constitucional del 15 de mayo del año 2019. Actualmente, el sistema educativo mexicano se encuentra en un proceso de revisión y consulta a lo largo y ancho del país con la intención de analizar los cambios al plan y programas de estudio bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, que se desarrollará durante los siguientes años (García, 2019).

En junio de 2021, derivado del resultados académicos obtenidos en las diversas pruebas de desempeño de los estudiantes, como lo son la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y el Programme for International Student Assessment (PISA), los cuales han sido desfavorables, se plantea como meta no solo aumentar los puntajes de estos instrumentos de evaluación, sino proponer un modelo integral y permanente de la escuela y del proceso educativo, cuyos resultados serán palpables en el Acuerdo Educativo Nacional (2019), que permitirá reconstruir el sistema educativo nacional, a partir del “Plan SEP 0 a 23” (Trayectoria integrada en las etapas de formación desde educación inicial hasta la Universidad) . Actualmente, se encuentra en proceso de revisión el Marco Curricular Común (MCC) de la Educación Media Superior (EMS) en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), (SEMS, 2021).

Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS, 2022)

El MCCEMS reconoce la diversidad docente de EMS, por su formación, experiencia y formas de contratación. El enfoque pedagógico coloca al centro del proceso educativo el desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes que cursan la educación media superior.

A través de la transversalidad del conocimiento, recursos sociocognitivos y socioemocionales se logran los aprendizajes de trayectoria; en donde las y los estudiantes adquieren el rol protagónico del proceso educativo, bajo el acompañamiento, orientación y conducción de las y los docentes en consonancia con su nuevo perfil, en el cual se revaloriza y redignifica su función como agente de transformación social.

En él, se reconoce a la y el docente como un profesional, un académico que investiga el avance de su propia disciplina y de otras ciencias, abierto al conocimiento didáctico y pedagógico, con una pasión por compartir sus saberes con sus estudiantes y guiarlos en el desarrollo de sus propios aprendizajes. Es un profesional que comparte sus experiencias con sus pares para reflexionar continuamente sobre sus prácticas.

El Perfil docente, considera los siguientes rasgos: a) Contextualiza su práctica docente, b) Vincula su contexto con los aprendizajes de su trayectoria, c) Planea con una visión transversal y centrada en la y el estudiante, d) Trabaja colaborativamente, e) Participa en comunidades de aprendizaje, f) Enseña contenidos de forma transversal, g) Identifica la importancia de la formación socioemocional y la integra en su enseñanza y, h) Se forma, capacita y actualiza constantemente (SEP, 2022).

El perfil profesional del profesorado “está asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas” (Bozu y Canto, 2009, citados en Canto & Imbernón, 2013).

Panorama normativo general de la educación en España

La situación política actual de España deriva de la Transición, período histórico en el que se desarrolla un proceso de reformas sociales y políticas que culminan con la promulgación de la Constitución de 1978, momento que representa la consumación del paso de un régimen dictatorial hacia la democracia. En la Constitución, España se configura como un Estado social y democrático de Derecho cuya forma política es la monarquía parlamentaria.

Los antecedentes históricos del Sistema Educativo español se encuentran en la Ley General de Educación, de 1970, promulgada durante la dictadura y que estuvo vigente hasta 1985. Ya en democracia, la alternancia en el Gobierno de los dos principales partidos políticos, Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Partido Popular (PP), ha tenido como consecuencia cambios legislativos de mayor o menor intensidad dentro de las enseñanzas no universitarias:

- la Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros escolares (LOECE), derogada.
- la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en vigor desde 1985.
- la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), derogada. Hasta la entrada en vigor de esta ley la escolarización era obligatoria hasta los 14 años. Con esta ley la escolarización obligatoria se amplió de los 14 a los 16 años.
- la Ley Orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), derogada.
- Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y la de la Formación Profesional (LOCFP), en vigor.
- la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), derogada sin aplicación.
- la Ley Orgánica 2/2002 de Educación (LOE), en vigor con modificaciones introducidas por la LOMLOE.
- la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modificó la LOE y actualmente está derogada.
- la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la LOE (LOMLOE), en vigor.

La reforma más reciente del sistema de educación y formación se ha llevado a cabo a través de la Ley Orgánica 3/2020 que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE). Esta ley parte de la búsqueda de la calidad y la excelencia del sistema educativo y se apoya en 5 pilares básicos: 1) Los derechos del niño, tal como lo establece la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), reconociendo el interés superior de los niños, su derecho a la educación y la obligación del Estado de asegurar el efectivo cumplimiento de sus derechos. 2) La igualdad de género a través de la coeducación. Esta ley promueve, en todas las etapas del aprendizaje, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. 3) Mejora de los resultados de todos los estudiantes con una mayor personalización del proceso de aprendizaje. 4) Importancia de abordar el desarrollo sostenible según lo establecido en la Agenda 2030 y 5) Desarrollo de la competencia digital del alumnado de todas las etapas educativas (Eurydice, 2021).

Cabe recalcar también la importancia que tienen el desarrollo de competencias, concepto que se encuentra plasmado tanto en el contexto mexicano como español. Entendiendo por competencia, “un conjunto diversificado de saberes cognitivos, afectivos, conativos y prácticos. Si bien concuerdan con esta diversidad, otros autores prefieren aludir a saberes de carácter conceptual, procedimental y actitudinal” (Letor, 2003, citado en Galaz, 2011). En el caso de los estudiantes, por medio de ellas podrán enfrentarse en mejores condiciones a evaluaciones internacionales, tal es el caso del Programme for International Student Assessment (PISA), pero, sobre todo, mayor será su desarrollo personal y mejor su incorporación a la vida activa (González, 2015). En el caso de los docentes las competencias docentes, son de vital importancia, ya que a partir de ellas podrá resolver problemas asociados a su ejercicio profesional.

Es importante mencionar también que, en los años 80 se produjo un hito histórico que ha marcado profundamente el ulterior desarrollo político y social español: la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea, actual Unión Europea. El proceso de integración culminó con la firma del Tratado de adhesión el 12 de junio de 1985, que entró en vigor el 1 de enero de 1986.

Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo largo de la vida (EQF)

El 23 de abril de 2008, el Parlamento y el Consejo Europeo aprobaron la Recomendación relativa a la creación del Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (European Qualification Framework, EQF), un marco europeo de referencia que permite relacionar las cualificaciones de los Estados miembros en torno a una referencia común, e insta a la creación de los marcos nacionales de cualificaciones.

Marco Español de Cualificaciones (MECU)

En el año 2009 el Gobierno español encomienda la elaboración del Marco Español de Cualificaciones (MECU) al Ministerio de Educación. En el 2011, la Ley de Economía Sostenible demanda la creación de este marco para favorecer e incrementar la movilidad de los estudiantes y de los trabajadores. El MECU es un marco nacional de cualificaciones (títulos, diplomas, certificados) que comprende el aprendizaje a lo largo de la vida. Se trata de una estructura de organización de las cualificaciones por niveles que abarca desde los aprendizajes más básicos a los de mayor complejidad. Los ocho niveles del marco cubren todos los tipos de cualificaciones que hay en España. Los descriptores de nivel son definidos en términos de conocimientos, habilidades y competencias. Los cuatro niveles superiores son compatibles con los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), basados en los descriptores de Dublín (Eurydice, 2021c).

IV.10 Comparación entre el Bachillerato Tecnológico en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España

La comparación entre el Bachillerato Tecnológico en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España permite analizar dos modelos educativos que, aunque responden a contextos sociopolíticos distintos, comparten el propósito de articular la educación media con el mundo laboral y la formación profesional. Ambos sistemas representan una vía intermedia entre la educación general y la especialización técnica, orientada a desarrollar competencias productivas, tecnológicas y sociales que favorezcan la empleabilidad y la continuidad académica. Mientras que el modelo mexicano se inscribe dentro de la educación media superior, con una estructura

curricular que combina formación básica, propedéutica y tecnológica, el sistema español se ubica dentro de la educación secundaria postobligatoria, integrando módulos teórico-prácticos bajo el enfoque de la Formación Profesional Dual (LOMLOE, 2020).

El análisis comparado de estos programas permite identificar convergencias y divergencias en su finalidad, dependencia institucional, duración, edad promedio de ingreso, componentes curriculares, flexibilidad curricular, certificación, posibilidad de continuidad, vinculación con el sector productivo y grado de inserción laboral de sus egresados. A continuación, se presenta en la Tabla.15 los indicadores en cuestión:

Tabla 15. Comparativa de la Educación Tecnológica de Grado Medio, México-España

INDICADOR	MÉXICO	ESPAÑA
Finalidad	Formar estudiantes con competencias científicas, tecnológicas y humanísticas para continuar estudios superiores o incorporarse al sector productivo	Capacitar en el desempeño cualificado en el campo profesional específico y permitir el acceso al mercado laboral o a la Formación Profesional (FP) de Grado Superior
Dependencia institucional	Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los subsistemas tecnológicos: DGETI, DGETA, CECyTE, CONALEP, entre otros	Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), junto con las Comunidades Autónomas
Duración	3 años 6 semestres	2 años académicos Alrededor de 2000 horas
Edad promedio de ingreso	15 a 16 años	16 años cumplidos Al concluir la ESO
Componentes curriculares	a) Formación básica común: Matemáticas, Comunicación, Ciencias, Humanidades b) Formación profesional tecnológica: módulos específicos del área técnica c) Formación para el trabajo: practices y proyectos tecnológicos	a) Módulos profesionales teórico-prácticos propios de la familia profesional b) Módulo de formación y orientación laboral (FOL) c) Módulo de empresa e iniciativa emprendedora d) Formación en Centros de Trabajo (FCT)
Flexibilidad curricular	Limitada, con planes definidos por subsistemas, algunos permiten optativas	Alta, con adaptación por Comunidades Autónomas y posibilidad de convalidaciones y pasarelas
Certificación	Título de Bachiller Tecnológico con opción a certificado de competencia laboral	Título de Técnico en la especialidad cursada

Posibilidad de continuidad	Acceso a educación superior universitaria o tecnológica	Acceso a Formación Profesional de Grado Superior o, con prueba, a la Universidad
Vinculación con el sector productivo	Moderada, varía por subsistema	Fuerte, colaboración empresarial a través de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y la Modalidad Dual
Grado de inserción laboral	Media, con concentración en sectores industriales y/o servicios	Alta, especialmente en áreas técnicas y administración

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2019), COSDAC (2016), DOF (2013), INEE (2018c), DGETI (2023), UNESCO (2019), ANUIES (2020), OCDE (2021b), MEFP (2019, 2020, 2021b), Gobierno de España (2023), entre otros.

El análisis comparativo entre el Bachillerato Tecnológico de México y la Formación Profesional de Grado Medio de España permite comprender dos modelos educativos con propósitos convergentes: formar jóvenes con competencias técnicas, científicas y sociales que les permitan integrarse al mundo laboral o continuar estudios superiores. A pesar de esta coincidencia de fines, cada sistema responde a tradiciones históricas, políticas y socioeconómicas diferentes que se reflejan en su estructura, duración, organización curricular y relación con el entorno productivo.

En México, el Bachillerato Tecnológico forma parte de la educación media superior, nivel que se ubica entre la educación básica y la superior, y cuya cobertura es obligatoria desde la reforma constitucional de 2012. Su estructura curricular se organiza en tres componentes: el básico común, que busca consolidar las competencias generales; el propedéutico, orientado a la preparación universitaria; y el profesional o tecnológico, centrado en la adquisición de habilidades específicas para el trabajo. Este modelo es administrado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de subsistemas como la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Su duración promedio es de tres años, con una carga global de entre 3,600 y 4,200 horas, de las cuales aproximadamente el 30% corresponde a formación práctica o estancia en entornos laborales.

Por su parte, la Formación Profesional (FP) de Grado Medio en España constituye una de las modalidades de la educación secundaria postobligatoria, integrada dentro de la estructura de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). Este nivel está dirigido a estudiantes que han completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y desean acceder a una formación técnica cualificada.

La FP de Grado Medio tiene una duración de dos años académicos, con una carga aproximada de 2,000 a 2,400 horas, distribuidas entre los centros educativos y las empresas colaboradoras. Su estructura se compone de módulos profesionales que combinan teoría, práctica y formación en centros de trabajo, lo que permite un aprendizaje vinculado directamente con las necesidades del mercado laboral.

Una diferencia sustancial entre ambos sistemas radica en el grado de institucionalización del modelo dual. En México, la educación tecnológica dual se implementó en 2013 como parte del esfuerzo por vincular la formación escolar con la práctica empresarial. El Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD), desarrollado por la SEP y la COSDAC, articula el aprendizaje en aula con la práctica supervisada en empresas, bajo convenios específicos entre instituciones educativas y el sector productivo. Sin embargo, su cobertura aún es limitada y su aplicación depende en gran medida de la capacidad regional de generar alianzas empresariales. En cambio, en España la Formación Profesional Dual se encuentra plenamente regulada por el Real Decreto 659/2023, que establece una estructura flexible de participación entre el centro educativo y la empresa. En este esquema, el estudiante dedica entre el 65% y el 75% de su tiempo formativo en la empresa, lo que facilita su inserción laboral inmediata tras la titulación.

En términos de evaluación del aprendizaje, el Bachillerato Tecnológico mexicano mantiene un sistema híbrido que combina la evaluación formativa con exámenes nacionales, como el PLANEA o pruebas de diagnóstico institucionales. Por su parte, la FP de Grado Medio en España adopta una evaluación continua y competencial, centrada en los resultados de aprendizaje y en la valoración conjunta del desempeño por parte del profesorado y el tutor empresarial. Esta diferencia metodológica refleja el grado de consolidación del enfoque por competencias en el sistema español, mientras que México se encuentra en un proceso de transición hacia modelos más integrales de evaluación.

Respecto a la formación docente, ambos sistemas promueven la profesionalización y la actualización pedagógica, aunque difieren en su organización. En México, la docencia técnica se realiza principalmente a través de instructores formados en Escuelas Normales, Universidades Pedagógicas y planteles tecnológicos. En España, el profesorado de Formación Profesional

requiere una titulación universitaria y formación específica en metodología didáctica, lo que refuerza el carácter profesional y especializado del cuerpo docente.

En cuanto a la vinculación con el sector productivo, tanto México como España comparten la intención de articular la educación con el empleo. No obstante, España presenta una red de colaboración público-privada más sólida, donde las empresas participan activamente en la definición de los perfiles profesionales y en la evaluación de los estudiantes. En México, la articulación varía según el contexto económico regional y la disposición de las empresas para participar en la formación dual.

A nivel curricular, ambos modelos promueven la formación integral del estudiante, pero con enfoques diferenciados. El Bachillerato Tecnológico mexicano busca equilibrar la formación académica general con la capacitación técnica, permitiendo tanto la continuidad universitaria como la inserción laboral. En contraste, la FP española prioriza la especialización y la empleabilidad inmediata, articulando las cualificaciones profesionales con el Catálogo Nacional de Cualificaciones y los estándares europeos de competencias.

Tanto el Bachillerato Tecnológico mexicano como la Formación Profesional de Grado Medio española representan estrategias nacionales orientadas a fortalecer la educación técnica y a vincular el aprendizaje con las necesidades del sector productivo. Sin embargo, el modelo español evidencia un mayor grado de institucionalización y madurez, especialmente por la consolidación de la Formación Profesional Dual, que permite una integración efectiva entre el aula y la empresa mediante prácticas formativas reguladas y evaluadas de manera conjunta.

En contraste con lo anterior, el sistema mexicano, aunque ha avanzado en la implementación de esquemas duales desde 2013, mantiene una estructura más escolarizada y enfrenta desafíos relacionados con la equidad territorial, la actualización docente y la articulación con el mercado laboral. Ambos modelos coinciden en promover la formación integral y la empleabilidad juvenil, pero divergen en la intensidad de la práctica profesional, la autonomía institucional y los mecanismos de certificación. Así, la comparación evidencia que la experiencia española puede ofrecer referentes útiles para el fortalecimiento de la educación tecnológica

mexicana, especialmente en lo relativo a la colaboración público-privada y la orientación vocacional temprana.

IV.11 Análisis comparado de las reformas y políticas educativas relacionadas con la formación docente en México y España

Al abordar el tema de las reformas educativas, se reconoce que estas constituyen procesos deliberados y sistemáticos orientados a transformar las políticas, normativas y estructuras vigentes, con el propósito de optimizar la eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia de los sistemas educativos. Diversos estudios señalan que dichos procesos se ven impulsados por tendencias globales como la irrupción tecnológica —que incluye el aprendizaje digital, la inteligencia artificial y la automatización—, la competencia internacional basada en el conocimiento y la innovación, el incremento de las desigualdades socioeconómicas y la creciente escasez de personal docente cualificado. Sin embargo, estas reformas también enfrentan desafíos significativos, entre los que destacan las limitaciones presupuestarias y la resistencia política o social de distintos actores involucrados, factores que pueden obstaculizar su adecuada implementación y sostenibilidad a largo plazo (Hernández, 2025).

De acuerdo con Fullan (2016), las reformas educativas constituyen intentos intencionales de modificar las estructuras, políticas o prácticas existentes, con el objetivo de mejorar la efectividad, equidad y pertinencia de los sistemas educativos. Estas transformaciones suelen estar motivadas por fenómenos como la globalización, el avance tecnológico, la presión por mantener la competitividad económica y la necesidad de dar respuesta a los nuevos retos sociales. En la misma línea, Bolívar (2012) afirma que las reformas educativas implican no solo modificaciones normativas, sino también transformaciones culturales y organizativas que reconfiguran la concepción del aprendizaje y redefinen el papel del Estado en la formación ciudadana.

En este contexto, resulta pertinente precisar el concepto de política educativa, Latapí (1980, citado en Hernández, 2025) la define como el conjunto de acciones emprendidas por el Estado con la finalidad de orientar y regular el sistema educativo. Dichas acciones abarcan desde la definición de los objetivos y la organización estructural del sistema hasta la ejecución de las decisiones adoptadas. Toda política educativa expresa una determinada visión de la educación y de la

sociedad, al tiempo que identifica los principales problemas del sector y las soluciones priorizadas por cada gobierno. Además, debe responder de manera concreta a interrogantes fundamentales relacionadas con las acciones a realizar, las estrategias de ejecución y los recursos necesarios para alcanzar los fines propuestos.

Con base en lo anterior, la presente investigación realiza una comparación de las reformas y políticas educativas vinculadas con la formación en México, tomando como punto de partida la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008). A partir de esta, se analizan tres reformas o modelos educativos que han respondido a distintos contextos políticos, económicos y sociales en diversos períodos presidenciales (véase Tabla 16).

Tabla 16. Comparación de las reformas y políticas educativas relacionadas con la formación en México, a partir de la RIEMS (2008)

Dimensión	Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008)	Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO, 2013)	Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2019)	2o. Piso de la Cuarta Transformación (2024)
Período presidencial	2006-2012	2012-2018	2018-2024	2024-2030
Contexto de origen	Implementada durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, buscó unificar la Educación Media Superior (EMS) bajo un Marco Curricular Común (MCC) de competencias	Creada en el gobierno de Enrique Peña Nieto, como continuación de la Reforma Educativa de 2013, estipulando el derecho a una educación de calidad por rango constitucional	Surge con el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, tras la abrogación de la Reforma anterior, fin de un “ciclo neoliberal en la educación”	Propuesta con el gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo, como continuación y ampliación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), dentro del “Segundo piso” de la 4T
Nivel educativo principal	Educación Media Superior	Educación Básica y Media Superior	Educación Básica: Preescolar a Bachillerato	Todos los niveles del Sistema Educativo Nacional
Propósito central	Unificar la Educación Media Superior (EMS) y elevar su calidad mediante el Sistema Nacional	Transformar los métodos de enseñanza y evaluación, promover aprendizajes clave y	Formar ciudadanos críticos, solidarios y con identidad nacional, reducir desigualdades educativas	Consolidar un modelo científico-tecnológico y socialmente justo, fortalecer la educación pública,

	de Bachillerato (SNB)	flexibilidad curricular		digital y ambiental
Currículo	Estructura modular basada en competencias	Campos disciplinares: Matemáticas, Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Humanidades Ejes: aprendizajes clave, autonomía curricular y desarrollo personal-social Se incorporan las habilidades socioemocionales	Campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento crítico, ética, naturaleza y sociedad Se establece el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS, 2022), considerando el currículum fundamental y el currículum ampliado	Curriculum flexible con integración tecnológica, ambiental y humanista, impulse a ciencia e innovación nacional
Enfoque pedagógico	Basado en competencias genéricas, disciplinarias y profesionales	Aprendizaje significativo, autonomía curricular y desarrollo de habilidades socioemocionales	Educación humanista, inclusiva y comunitaria; énfasis en la formación integral y valores sociales	Profundiza en la educación humanista y científica con enfoque de innovación, justicia social y sustentabilidad
Evaluación del aprendizaje	Por competencias	Evaluación formativa y de logro de aprendizajes clave	Evaluación cualitativa, centrada en procesos y contextualizada	Evaluación continua e interdisciplinaria con apoyo tecnológico
Formación docente	Capacitación en competencias y programas de certificación docente a través de PROFORDEMS (Programa de Formación Docente de Educación Media Superior) y CERTIDEMS (Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior)	Evaluación del desempeño docente y personalización obligatoria; pruebas para el ingreso, permanencia y promoción del magisterio	Eliminación de evaluaciones punitivas, revalorización del magisterio	Fortalecimiento del magisterio con enfoque en investigación, tecnología y sabereres comunitarios
Organismos evaluadores	CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la	INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la	USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las	Desaparición deUSICAMM.

	Educación Superior) con evaluaciones de ingreso y egreso en Educación Media Superior (EMS)	Educación) y SEP (Secretaría de Educación Pública) a través de PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes)	Maestras y los Maestros) Extinción del INEE y creación de Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) Desaparición de Mejoredu	SEP con nueva Agencia Nacional para la Evaluación Formativa (se encuentra en diseño)
Servicio Profesional Docente (SPD)	No existía formalmente, la evaluación docente era interna y por programas de calidad	Creado por la Reforma Educativa de 2013, reguló el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal docente mediante evaluaciones obligatorias coordinadas por el INEE	Derogado en 2019, sustituido por USICAMM, privilegia la formación y desarrollo profesional, eliminando la evaluación punitiva	Eliminación de USICAMM, por lo que no se tiene claro hasta el momento, cual será el rumbo para el ingreso, permanencia y/o promoción docente
Normatividad (Leyes y Acuerdos)	Plan Sectorial de Educación (2007-2012) Acuerdo 442 (SEP, 2008): crea el Sistema Nacional de Bachillerato Ley General de Educación (LGE, 1993 reformada en el 2009)	Reforma Constitucional en material educativo (DOF, 2013) Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) Ley del INEE, 2013 Nuevo Modelo Educativo, 2017	Reforma Constitucional al Artículo 3o. (DOF, 15 de mayo de 2019) Leyes Secundarias, 2019 Ley General de Educación, 2019 Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) Ley de Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) Acuerdo 14/08/22: Plan de estudios NEM	100 Compromisos para el Segundo Piso de la Cuarta Transformación (2024). Reforma proyectadas al Artículo 3o. (2024-2025) Actualización de la LGE y LGSCMM (en discusión) Programa Nacional de Educación, Ciencia y Humanidades 2024-2030 Decreto de creación de la Agencia Nacional de Evaluación Formativa (en proceso)
Papel de los sindicatos	Acompañamiento institucional limitado. Participó en programas de formación y evaluación voluntaria,	Conflicto abierto con el gobierno, el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y la CNTE (Coordinadora	Reconciliación y fortalecimiento del magisterio, el SNTE se reposiciona como actor clave en el diseño e	Colaboración estratégica, el SNTE participa en la transición hacia la educación digital y en la nueva política de formación docente.

	mantuvo estabilidad laboral de docentes federales	Nacional de Trabajadores de la Educación) se opusieron al SPD por considerarlo punitivo y laboralmente injusto, su resistencia marcó el inicio de la crítica al modelo neoliberal	implementación de la NEM. Colabora en capacitación, difusión del Plan 2022 y defensa de derechos laborales	Se prevé se integren consejos consultivos para la evaluación formativa y la innovación educativa
--	---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández (2025), SEP (2017, 2022), DOF (2013, 2019), INEE (2018b), SNTE (2022), USICAMM (2023) y de Gobierno de México (2024b), entre otros.

Este análisis se contrasta con el caso de España, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), considerando las dos leyes aprobadas posteriormente (véase Tabla 17).

Tabla 17. Comparación de las reformas y políticas educativas relacionadas con la formación en España, a partir de la LOE (2006)

Dimensión	Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) “Ley Wert”	Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) “Ley Celaá”
Período presidencial	2004-2011	2011-2018	2018-a la fecha
Contexto de origen	Implementada durante el gobierno José Luis Rodríguez Zapatero del Partido Socialista Obrero Español (PSOE)	Creada en el gobierno de Mariano Rajoy Brey del Partido Popular (PP)	Promovida durante el gobierno de Pedro Sánchez Pérez-Castejón del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Unidas Podemos (UP)
Propósito central	Busca consolidar la educación obligatoria Establecer etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, FP), principios curriculares, evaluación continua, autonomía de los centros y educación en valores	Reforma con orientación neoliberal y de rendimiento académico Introdujo las evaluaciones de fin de etapa, la FP Básica, y reestructuró la Educación Primaria y las modalidades de Bachillerato	Reacción ante la LOMCE Mejorar la calidad y equidad del sistema educativo, haciendo hincapié en la inclusividad, los derechos de la infancia, la igualdad de género y el desarrollo de competencias clave

Currículo	Aprendizajes clave por competencias básicas	Curriculum centralizado y evaluaciones externas	Curriculum basado en competencias clave europeas, incorpora Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible
Enfoque pedagógico	Aprendizaje por competencias y calidad educativa	Enfoque meritocrático y evaluativo, primacía de resultados	Enfoque competencial, inclusivo, sostenible, feminista y digital
Evaluación del aprendizaje	Evaluación diagnóstica y formativa	Evaluaciones finales y reválidas nacionales	Eliminación de reválidas, evaluación integral, formativa e inclusiva Busca reducir la repetición de curso escolar
Formación docente	Desarrollo profesional continuo y evaluación interna	Incentiva la competencia docente y rendición de cuentas	Formación docente obligatoria en competencias digitales, sostenibilidad e igualdad
Organismos evaluadores	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE-ES)	Evaluaciones externas por el Ministerio y comunidades autónomas	Reforzamiento del INEE, cooperación con organismos europeos (Eurydice, OCDE)
Servicio Profesional Docente (SPD)	No existe como tal	No existe como tal	No existe como tal, sin embargo, plantea un programa de apoyo para docentes noveles, guiados por docentes con experiencia con un pago extra durante un período de 1 ó 2 años
Normatividad (Leyes y Acuerdos)	Ley Orgánica 2/2006 Real Decreto 1631/2006 Detallar el contenido curricular y los criterios de evaluación para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Ley Orgánica 8/2013 Real Decreto 1105/2014 Desarrollar el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato	Ley Orgánica 3/2020 Real Decreto 217/2022 Establece la ordenación y las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
Papel de los sindicatos	Negociación en la LOE para la mejora profesional	Críticas a la LOMCE por pérdida de derechos y control externo	Participación activa en la reforma, impulso de igualdad de género y educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia a partir de BOE (2006, 2013, 2020), MEFP (2020), Consejo Escolar del Estado (2021), INEE-ES (2022) y de Eurydice (2023), entre otros.

A partir de lo anterior podemos concluir que el desarrollo histórico de los sistemas educativos de México y España refleja un proceso paralelo de búsqueda por consolidar modelos formativos más democráticos, inclusivos y de calidad social. Aunque ambos países parten de contextos sociales y políticos distintos, sus reformas educativas han respondido a tensiones similares: centralización del poder, demandas de equidad, exigencias de calidad y presiones internacionales derivadas de la globalización del conocimiento.

En el caso mexicano, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y la creación del Servicio Profesional Docente (SPD, 2013) representaron intentos por modernizar el sistema educativo bajo los principios de la gestión por competencias y la evaluación del desempeño. No obstante, tales políticas fueron percibidas como instrumentos de control laboral más que de mejora pedagógica, lo que generó descontento magisterial y una sensación de pérdida del sentido social de la educación (Latapí, 2015).

A partir de 2019, la creación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) marca un cambio de paradigma hacia un modelo humanista, comunitario y con enfoque de derechos. Esta propuesta busca revalorizar la función docente y reconocer la diversidad cultural del país, sustituyendo los mecanismos punitivos de evaluación por estrategias de mejora continua y formación profesional, a cargo de instancias como MEJOREDU y USICAMM. Dicho viraje representa una transición desde un enfoque tecnocrático y de mercado hacia una pedagogía crítica, centrada en la justicia social y el fortalecimiento del tejido comunitario (MEJOREDU, 2023).

En España, la evolución normativa ha transitado de modelos centralizados hacia un sistema educativo descentralizado y participativo. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) respondieron a una visión neoliberal de la educación, enfocada en la evaluación, la competitividad y la eficiencia administrativa. Sin embargo, la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) implicó un retorno a los principios de equidad, inclusión y sostenibilidad, en coherencia con los objetivos de la Agenda 2030 y con el enfoque competencial europeo (MEFP, 2020; BOE, 2020). Esta reforma refuerza la autonomía de los centros, la participación de la comunidad educativa y la atención a la diversidad como ejes del aprendizaje.

De manera comparativa, puede observarse que tanto México como España han alternado entre ciclos de tecnocratización y humanización de la educación. En México, la centralización estatal ha sido una constante que busca garantizar la unidad nacional del sistema educativo, mientras que en España la descentralización autonómica ha favorecido una mayor diversidad territorial y flexibilidad curricular. Aun así, las reformas recientes, la NEM en México y la LOMLOE en España, convergen en la aspiración de construir una educación equitativa, inclusiva y con sentido social. Sus estrategias, no obstante, difieren en el énfasis: México prioriza la vinculación comunitaria y la revalorización del magisterio, mientras España promueve la sostenibilidad, la participación ciudadana y la innovación pedagógica.

En resumen, las reformas educativas más recientes de México y España evidencian una convergencia conceptual en torno a la educación como bien público y derecho humano. Tanto la NEM como la LOMLOE representan respuestas contemporáneas a un desafío común, transformar los sistemas educativos para que sean más humanos, democráticos y sostenibles, capaces de articular la equidad social con la excelencia formativa y la pertinencia cultural.

IV.12 Análisis comparado de los perfiles profesionales, criterios e indicadores docentes para ingresar, permanecer y/o promoverse en México y España

El ejercicio comparativo entre los sistemas docentes de México y España permite identificar las convergencias y divergencias en torno a los perfiles profesionales, criterios e indicadores que regulan el ingreso, la permanencia y la promoción del magisterio. Ambos países comparten la visión de que la profesionalización docente es un elemento esencial para garantizar la calidad educativa, la equidad social y la mejora continua de los aprendizajes.

No obstante, cada nación ha desarrollado marcos normativos y mecanismos distintos, derivados de sus contextos históricos, políticos y administrativos. Mientras México ha reformado su legislación reciente para fortalecer la revalorización del magisterio y la evaluación formativa mediante la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019), España consolida una estructura de acceso y promoción basada en el sistema de oposiciones regulado por la LOMLOE (2020).

A continuación, se presentan en la Tabla 18, los Perfiles, criterios e indicadores docentes requeridos para el ingreso, permanencia y/o promoción tanto en México como España, lo cual nos permite observar sus similitudes y diferencias:

Tabla 18. Perfiles, criterios e indicadores docentes en México y España

INDICADOR	MÉXICO	ESPAÑA
Marco normativo	Artículo 3º Constitucional Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019) Acuerdos y lineamientos de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM)	Ley Orgánica 3/2020 de 29 de Diciembre (LOMLOE) Real Decreto 276/2007, de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades de los cuerpos docentes Normativa complementaria de las Comunidades Autónomas
Perfil profesional docente	Formación inicial normalista o universitaria con orientación pedagógica, dominio del enfoque humanista, inclusivo e intercultural, competencias pedagógicas, disciplinares y socioemocionales	Título universitario o Máster habilitante (Máster en Formación del Profesorado), dominio del currículo, competencia digital y lingüística, compromiso ético, social e innovador
Ingreso al servicio docente	Mediante procesos públicos de selección organizados por la USICAMM, valoración de conocimientos, aptitudes, experiencia y formación continua. Basado en principios de equidad y transparencia	Sistema de concurso-oposición: fase de oposición (pruebas teóricas y prácticas) y fase de concurso (valoración de méritos, experiencia, formación y resultados previos)
Criterios de ingreso	Cumplimiento del perfil profesional establecido por la SEP Resultados satisfactorios en la valoración integral Ausencia de sanciones administrativas	Titulación específica Superación de todas las fases de la oposición Cumplimiento de los requisitos lingüísticos (cuando aplique) Evaluación favorable en el período de prácticas
Indicadores de ingreso	Exámenes estandarizados de conocimientos y habilidades Evidencias de formación continua Trayectoria académica y profesional Prácticas pedagógicas supervisadas	Calificación en pruebas escritas y orales Evaluación de la programación didáctica Presentación de unidad de aprendizaje ante tribunal

		Valoración del expediente académico
Permanencia en el servicio	Evaluación diagnóstica y formativa, centrada en la mejora continua, obligación de actualización permanente	Evaluación continua del desempeño docente y formación permanente obligatoria supervisada por la inspección educativa
Criterios de permanencia	Participación en programas de formación y actualización Cumplimiento de responsabilidades laborales y éticas Resultados en evaluaciones formativas	Evaluación positiva en desempeño docente Participación activa en planes de mejora del centro Formación continua y colaboración institucional
Indicadores de permanencia	Evidencias de prácticas inclusivas y colaborativas Resultados del aprendizaje de los alumnos Cumplimiento de programas de desarrollo profesional	Informes de la inspección educativa Evaluación de proyectos innovadores Participación en formación reconocida oficialmente
Promoción horizontal	Incentivo económico y reconocimiento por mérito sin cambio de función, valoran experiencia, formación y resultados del desempeño	No existe una figura equivalente, la Carrera docente se basa en escalafones y oposiciones a nuevos cuerpos o especialidades
Promoción vertical	Acceso a cargos directivos, supervisión o asesoría técnico-pedagógica mediante concursos de promoción	Promoción a puestos directivos o de inspección mediante concursos específicos convocados por cada administración educativa
Criterios de promoción	Trayectoria profesional acreditada Evaluaciones de desempeño Competencias de liderazgo y gestión escolar	Méritos académicos y experiencia Competencias de gestión y liderazgo educativo Evaluación de Proyecto de dirección o inspección
Indicadores de promoción	Puntuación en convocatorias USICAMM Resultados en procesos formativos Evidencias de liderazgo y mejora institucional	Valoración de méritos y experiencia Evaluación de proyectos de gestión Informe del tribunal de selección
Enfoque general	Promueve la profesionalización docente con equidad regional y desarrollo continuo, reconoce el mérito profesional	Enfatiza la Carrera profesional basada en mérito, estabilidad y formación permanente, con gestión descentralizada por Comunidades Autónomas

Fuente: Elaboración propia a partir de MEFP (2007, 2022), UNESCO (2018), OCDE (2018), BOE (2020), SEP/USICAMM (2021) y de Cámara de Diputados (2019), entre otros.

El estudio comparado de los perfiles, criterios e indicadores docentes en México y España permite observar cómo ambos países conciben la actualización como un eje estratégico de la calidad educativa. Aunque parten de contextos históricos, institucionales y normativos distintos, las políticas de formación, evaluación y desarrollo docente en ambos sistemas buscan garantizar que la práctica pedagógica responda a los principios de equidad, inclusión y calidad.

En México, el perfil docente se ha definido progresivamente a través de reformas normativas orientadas a profesionalizar la carrera magisterial y fortalecer su reconocimiento social. La creación del Servicio Profesional Docente (SPD) en 2013 estableció criterios estandarizados para el ingreso, promoción y permanencia del profesorado, basados en la evaluación de competencias pedagógicas, conocimientos disciplinares y resultados de desempeño. Sin embargo, este modelo fue ampliamente cuestionado por su carácter punitivo y por colocar el énfasis en la medición del rendimiento antes que en el acompañamiento formativo.

Con la Reforma Educativa de 2019, se suprime el SPD y se crea la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), la cual redefine el perfil docente desde un enfoque humanista y de mejora continua. En este nuevo paradigma, el perfil profesional docente se concibe como un conjunto de saberes integrados: pedagógicos, disciplinarios, didácticos, éticos y comunitarios, que se articulan con la misión social de la escuela. En lugar de una evaluación punitiva, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) impulsa procesos de observación, acompañamiento y formación continua basados en evidencias cualitativas del desempeño docente.

Por su parte, en España, el perfil del profesorado se enmarca en una estructura profesional consolidada por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), actualizada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y posteriormente reformada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). El perfil docente español se sustenta en un modelo de competencias profesionales que combina el dominio disciplinar con la innovación metodológica y el compromiso ético. Para ejercer la docencia, se requiere una formación universitaria específica, complementada con el Máster en Formación del Profesorado, que integra la práctica pedagógica y la reflexión crítica sobre la enseñanza.

En cuanto a los criterios de desempeño, el sistema español enfatiza la autonomía docente, la innovación educativa y el trabajo colaborativo en equipos pedagógicos. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (MEFPD) y las comunidades autónomas definen marcos de evaluación continua que valoran la práctica en aula, la actualización profesional y la participación institucional. En la Formación Profesional Dual, además, se exige la figura de tutores capacitados que acompañan el aprendizaje de los estudiantes en entornos laborales, lo que refuerza la profesionalización y la vinculación del profesorado con el sector productivo.

La evaluación del desempeño docente constituye otro punto de contraste. En México, tras la reforma de 2019, se sustituye la lógica sancionadora por una de acompañamiento pedagógico. El desempeño se valora mediante instrumentos cualitativos como portafolios de evidencias, observaciones y participación en comunidades de aprendizaje. En España, la evaluación docente está integrada a la gestión institucional y a los sistemas autonómicos, con énfasis en la autoformación y la innovación didáctica, más que en la supervisión centralizada.

El análisis comparado evidencia que México y España comparten la finalidad de consolidar una carrera docente basada en el mérito, la formación continua y la evaluación profesional. Ambos países reconocen la docencia como pilar de la calidad educativa y de la equidad social, aunque difieren en sus mecanismos administrativos.

En México, los procesos de ingreso y promoción gestionados por la USICAMM priorizan la idoneidad contextual y la equidad regional, mediante evaluaciones formativas que promueven la mejora continua. En España, el sistema de oposiciones garantiza la transparencia y estabilidad laboral, sustentado en la formación universitaria y la evaluación de méritos.

Mientras México avanza hacia un modelo flexible con reconocimiento horizontal y vertical, España mantiene una estructura jerárquica más consolidada. Ambos enfrentan el reto de fortalecer la formación permanente y vincular la evaluación con el desarrollo profesional auténtico para responder a las demandas educativas del siglo XXI.

En conclusión, los perfiles, criterios e indicadores docentes de México y España muestran una convergencia sustancial en su orientación hacia la profesionalización, la equidad y la calidad educativa. México avanza en la democratización de los procesos de carrera y la revaloración del magisterio como actor comunitario, mientras España consolida un sistema docente estructurado en torno a la formación universitaria, la evaluación meritocrática y la estabilidad laboral. Ambos países, desde sus particularidades institucionales, asumen el desafío común de fortalecer la educación pública a través de una docencia competente, reflexiva y comprometida.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS CUALITATIVO COMPARADO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA DE NIVEL MEDIO: LOS CASOS MÉXICO-ESPAÑA

Los hallazgos del presente trabajo de investigación fueron recogidos por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas a seis docentes de Educación Tecnológica del Nivel Medio en el estado de Hidalgo, México -específicamente de los municipios de Mineral de la Reforma y Pachuca de Soto- y seis docentes de Formación Profesional de Grado Medio en Asturias, España -concretamente de Oviedo y Gijón-.

Al caracterizar a los informantes clave (Ver Tabla 10. Características generales de los informantes clave), resulta fundamental incorporar el análisis de su trayectoria profesional, pues esta constituye un elemento esencial en la (re)construcción de la identidad docente. Las experiencias acumuladas a lo largo de su recorrido académico, laboral y personal —así como los acontecimientos, contextos y relaciones que lo conforman— influyen directamente en la configuración de su identidad profesional, otorgándole sentido y significado a su práctica educativa. Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la trayectoria profesional del profesorado es un eje central para comprender los procesos de desarrollo y construcción de la identidad docente.

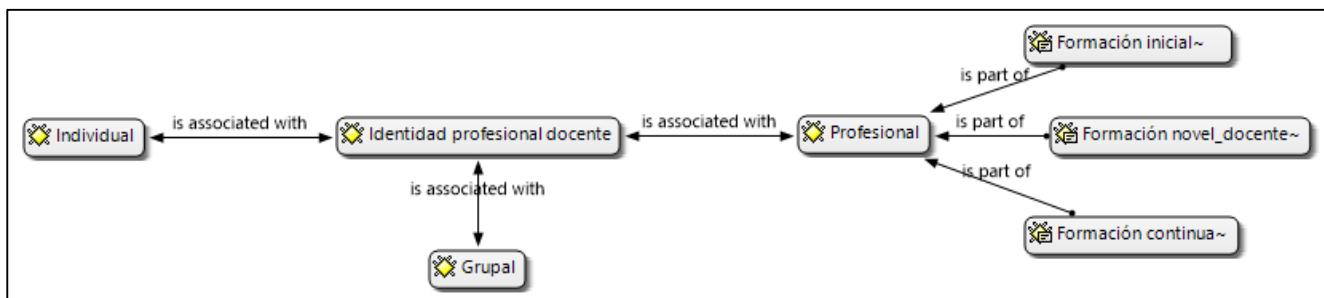
Es por ello y con dichos instrumentos, aunados a las técnicas de observaciones en campo y análisis de información documental, se recogió información amplia y detallada con respecto a los sentidos y significados que los docentes dan a su identidad profesional en relación con su formación en dos modalidades de Educación de Nivel Medio: Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y Formación Profesional de Grado Medio en España, sustentado en un estudio comparado en el ámbito de la RIEMS (2008)-LOMLOE (2020).

Durante el período comprendido de mayo a junio del año dos mil veintitrés se realizó una estancia de investigación internacional, con el objetivo de comparar la educación media de tipo técnico profesional, en el contexto español, con el caso mexicano; para que a partir del análisis de las convergencias y divergencias en ambos países y del conocimiento acerca de los propios sistemas educativos así como de los ajenos, pudiéramos reconocer las semejanzas y diferencias a partir de la contrastación de los hallazgos.

De acuerdo con Calderón (2000, citado por Molina y Munguía, 2015), mediante el estudio de los procesos convergentes y divergentes entre los sistemas educativos, es posible conocer los alcances y limitaciones de nuestra realidad educativa y, de este modo, afrontar con racionalidades más fundamentadas, los actuales y previsibles problemas y desafíos educativos.

Partiendo de la matriz conceptual construida para la presente investigación (Tabla 11) y con el fin de ser tomados como ejes de análisis cualitativo, se consideró a la identidad profesional docente asociada a las tres dimensiones que la conforman de acuerdo con Bolívar (2006) –individual, grupal y profesional-, siendo esta última configurada en parte, por la formación en tres tipos destacables, inicial, novel y continua, como podemos observar a continuación, en la Figura 19:

Figura 19. Conceptos clave como ejes de análisis cualitativo



Fuente: Elaboración propia en ATLAS.ti con base en los conceptos presentados en el Capítulo II

Con base en las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron en ambos países y a partir de lo considerado en el Capítulo II. Aproximación al constructo teórico como andamiaje conceptual, se identificaron las siguientes categorías: *motivaciones para elegir la docencia, rasgos que distinguen a un buen docente de educación tecnológica de nivel medio, grado de satisfacción, compromisos con la profesión docente, actitud ante el cambio por reformas y políticas educativas, actitud durante y post pandemia por Covid-19, ambiente laboral y relaciones sociales; competencias profesionales, así como, expectativas a futuro.*

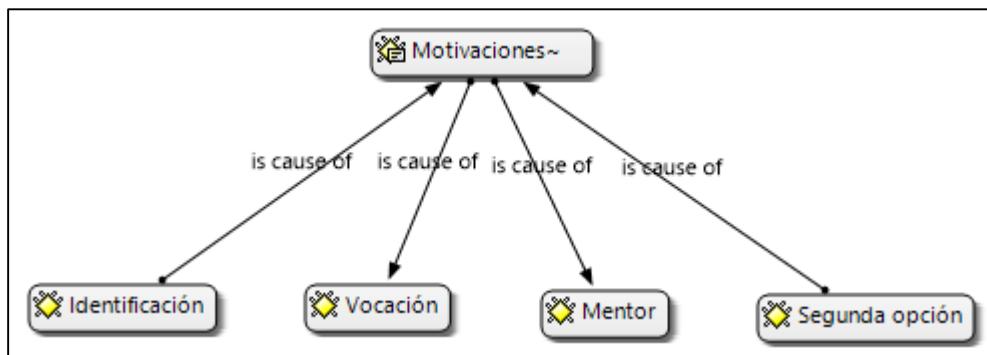
A continuación, se exponen los hallazgos:

1) Motivaciones para elegir la docencia

El término *motivaciones* hace referencia al conjunto de razones, impulsos o fuerzas internas y externas que orientan el comportamiento de una persona hacia la consecución de determinados objetivos o metas. En el ámbito educativo, Schunk et al. (2014) definen la motivación como el proceso por el cual se inicia y se mantiene una conducta orientada a un objetivo, enfatizando su papel en el aprendizaje, la perseverancia y el rendimiento académico. Así, las motivaciones pueden entenderse como el motor que impulsa a los individuos a actuar, aprender y desarrollarse personal y profesionalmente.

Es con base en lo anterior, que en lo que respecta a la primera categoría *motivaciones para elegir la docencia*, distinguimos a quiénes eligieron a) ser docente por identificación con personas, b) ser docente por vocación, c) ser docente como mentor, d) ser docente como segunda opción; lo anterior lo podemos observar en la Figura 20:

Figura 20. Motivaciones para elegir la docencia



Fuente: Elaboración propia en ATLAS.ti con base en las entrevistas semiestructuradas

Una de las motivaciones para elegir ser docente está vinculada con la identificación con figuras significativas, como padres o antiguos maestros, que marcaron positivamente la experiencia educativa. Estos modelos se convierten en referentes que orientan el sentido de la práctica profesional. Bolívar (2006) destaca que la identidad del profesorado se nutre de las experiencias pasadas y de las relaciones que influyen en la manera en que los docentes conciben su papel y su responsabilidad formativa.

Al respecto, Bianchi (1983) menciona que “no nos identificamos con carreras, sino con personas que cumplen funciones realizadas con esas carreras, porque la elección depende de las identificaciones con esas personas que fueron para nosotros significativas”.

En cuanto a los informantes clave, estos refieren que la primera motivación para ser docente tiene que ver con la identificación e influencia que tuvieron de un familiar directo, en especial de los padres, quiénes son ejemplo desde temprana edad, ya que en las tareas cotidianas del hogar se comentan y viven los acontecimientos escolares de una forma natural, como podemos observar a continuación:

Decidí ser docente porque mis papás son licenciados en Educación Especial, entonces, ya analizando la situación pues uno de los factores es que a la hora de la comida pues se ponían a platicar de los alumnos, de los casos, de las situaciones que tenían especiales, platicaban sobre esas personas, casos en donde tenían dificultades de aprendizaje y pues era parte de la conversación a la hora de la comida (IM1).

Yo creo que eso es hasta genético, ...mi papá y mi mamá eran docentes, entonces yo creo que, por la línea de mis padres todos son docentes, por la línea de mi mamá todos son docentes, y yo pienso que sé que no es serio esto, pero yo siempre he dicho que ya es hasta genético (IM2).

Mi mamá fue docente, mi mamá estuvo treinta..., como 37 años siendo docente, mi papá también en algún momento fue docente, en sus primeros años, pues tengo familia también que se han dedicado a la docencia, este, pues sí de toda la vida (IM3).

Yo creo que mucho ver a mi familia que eran felices, que era muy satisfactorio para ellos poder compartir sus conocimientos, entonces, también a mi me llamó (IM3).

En mi familia tengo grandes ejemplos a seguir, empezando por mi madre que tiene 40 años de servicio en nivel medio superior, tíos y tíos en educación básica (IM6).

De igual forma podemos reconocer a través del discurso algunas figuras con las cuáles se identifican los docentes entrevistados y que fueron ejemplos para decidir en cierta forma dedicarse a esta labor profesional, como se presenta a continuación:

Otra, fueron los obstáculos que tuve en Bachillerato y que recurrió a asesoría adicional y conocí a un Ingeniero que tuvo un problema, un derrame cerebral y se dedicaba a dar asesorías y entonces vi cómo me ayudó él para salir adelante, por ejemplo, en Cálculo, Geometría Analítica, y de ahí fue como que me fue llamando la atención la enseñanza. ... Esa cercanía con ese docente, en cuanto a que te platicó sus experiencias de la vida profesional, pues te van contagiando, van formando para que decididas en cierto momento tomar cierto camino (IM1).

Otro docente que daba física, muy dinámico, hacía sus manuales, se llama Roque, y este, entonces él impartía, hacía sus manuales de física, alguna vez creo que escribió un libro de física para la DGETI, entonces este, pues también me llamaba la atención los materiales que hacía, sus manuales, y con él hice servicio social, entonces en el laboratorio de física, pues compartiendo con él la plática, pues me llamó la atención también la docencia, o esa fue una de las razones, y también el docente que me impartió clases extra, o sea fuera del plantel, es decir las asesorías, eso también fue un punto de partida para decidir que quería ser docente (IM1).

Tuve un maestro, bueno de hecho era mi jefe (en el CETIS 8), ..., me agradó su forma de dar su clase, era una persona muy inteligente, él era muy visual, veía algo y no se le olvidaba tan fácilmente, entonces él con eso, enseñaba, ... (IM4)

Otra de las motivaciones para ser docente tiene que ver con la vocación. Ser docente implica mucho más que ejercer una profesión; es una elección vocacional, un llamado interno que motiva a contribuir en la formación de otros y en la transformación de la sociedad a través del conocimiento. Según Day (2006), la vocación docente se sostiene en la pasión por enseñar y en el compromiso personal que impulsa al profesorado a guiar y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes, incluso frente a los desafíos del contexto educativo. En este sentido encontramos el siguiente hallazgo:

Siempre tuve inclinación por enseñar (IE2).

Day (2006, citado en Jarauta, 2017) menciona la pasión como eje fundamental en la construcción y manifestación de la identidad profesional, resaltando la necesidad de autoconocimiento de su sistema de valores, sentimientos y desarrollo emocional, lo cual delimita sus formas de conocer, aprender y, por consiguiente, de construirse a sí mismo en relación con su entorno.

Si, nací con ello, lo ví, lo viví, entonces pero además no solo me gusta, me apasiona, puedo decirle así con toda la certeza de que me apasiona (IM2).

Ser docente significa también asumir el rol de mentor, alguien que no solo transmite conocimientos, sino que también acompaña, escucha y orienta a los estudiantes en su proceso de crecimiento personal y académico. Marcelo (2008) subraya que el docente mentor promueve el desarrollo profesional y la autonomía de sus alumnos, construyendo relaciones pedagógicas basadas en la confianza y el aprendizaje mutuo. Es decir, un profesor que se propone transmitir valores se convierte en un mediador necesario entre la sociedad y el individuo y no es un mero transmisor de contenidos (Rodríguez y Andrade, 2016).

En cuanto a ser docente como mentor, por compartir y ayudar a los demás, históricamente ha sido considerado como una figura importante, que de forma desinteresada aporta a la construcción de una mejor sociedad, tal es el caso de los siguientes informantes:

Yo creo que aparte de que siempre he estado muy unida a la educación por parte de mi familia, ...mucho de ver a mi familia que eran felices, que era muy satisfactorio para ellos el poder compartir sus conocimientos (IM3)

El hecho de compartir conocimiento nos lleva a esa situación de, si lo sé, lo comarto... (IM4)

Me gusta interactuar con los jóvenes, transmitir los conocimientos que poseo y aconsejarlos para que tengan un buen desarrollo académico y personal (IM5).

Me gustaba siempre, yo creo que desde pequeñita enseñar, transmitir, dejar huella a algún alumno, a ver si eres capaz de eso, transmitir al alumnado, la enseñanza (IE2).

Aquí se trata de hablar y tratar a la gente, entonces personas ayudando a personas, que yo creo que es lo más bonito que puede haber en cualquier trabajo (IE6).

Finalmente, ser docente como segunda opción profesional es una realidad frecuente y, lejos de restarle valor, puede convertirse en una oportunidad de crecimiento y redefinición personal. Muchas personas llegan a la docencia después de haber explorado otros ámbitos laborales, descubriendo en ella un espacio donde pueden integrar sus conocimientos previos, su experiencia y su deseo de contribuir al desarrollo de otros. Según Marcelo (2008), el ingreso a la profesión docente puede darse en distintos momentos de la trayectoria vital, y este proceso de transición implica una reconstrucción de la identidad profesional orientada hacia la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, quienes eligen la docencia como segunda opción suelen encontrar en ella un sentido vocacional renovado. Day (2006) señala que, más allá del origen de la elección, la pasión y el compromiso por enseñar se fortalecen a través de la práctica y la reflexión sobre el propio quehacer. En este sentido, la enseñanza se transforma en un proyecto de vida que combina satisfacción personal, interacción humana y propósito social.

Bolívar (2006) destaca que la identidad docente no es fija, sino que se (re)construye a lo largo del tiempo mediante la experiencia, las relaciones y las circunstancias. Así, ser docente como segunda opción no implica menor legitimidad, sino una decisión madura y consciente que puede enriquecer el campo educativo con nuevas perspectivas y saberes profesionales.

La elección de la profesión docente como segunda opción está compuesta por múltiples variantes, que pueden ir desde decisiones personales, hasta de índole económico, social, familiar, entre otras. Lo anterior, se ve reflejado en los siguientes discursos:

Es algo que siempre me gustó, aunque no fue mi primera opción, yo vengo de la empresa privada, he trabajado 14 años en una constructora, y, la verdad que una vez que pues la crisis, obviamente, cierra la empresa en donde trabajaba, pues la opción de trabajar en educación pues siempre me atrajo y bueno pues, me dejé ir por ello, tenía los requisitos que era un poco lo complicado, ¿no?, tener el Master del Profesorado, haber hecho los estudios que sí que lo había cursado cuando en mi etapa de Universidad, y bueno pues fue una oportunidad al final (IE1).

Se dió una circunstancia de que llevaba muchos años en esa empresa, más de 18, y la empresa entró en un concurso de acreedores. No sé si el concepto allá es igual que aquí. Eso quiere decir que la empresa entra en problemas económicos y se tiene que disolver. Con lo cual yo de repente vi que me quedaba sin trabajo. Ya con la edad que yo tengo, pues bueno, lo que tenía en ese momento, me pareció que cambiar a otra empresa, pues bueno, que podía hacerlo, pero que volver a hacerme el hueco que yo tenía era un poco complicado. Y la docencia siempre me había gustado, tenía la formación adecuada, era un momento en el que aquí en Asturias había bastante demanda, me pareció que no me iba a costar mucho subirme a este tren. Y dije, bueno, pues lo puedo intentar ahora, si no sale bien, vuelvo a la empresa y si sale bien, pues me quedo, me apetecía probar. Y así fue (IE3).

Porque cuando dejé de navegar no sé, era lo único que me gustaba y que veía así más relacionado con el sector, el dejarlo no fue una decisión fácil la verdad y bueno, después de que dejé de navegar, pues bueno, la docencia era una salida más (IE5).

Las motivaciones para ser docente suelen entrelazarse en una red de sentidos y significados personales y sociales que configuran la identidad profesional docente. En algunos casos, la elección surge de la identificación con figuras familiares, padres, madres o parientes, quiénes ejercieron la docencia y transmitieron el valor del compromiso educativo. Para otros, la vocación se presenta como una inclinación genuina hacia el servicio, la enseñanza y el acompañamiento formativo de las nuevas generaciones, sustentada en el deseo de ser guía o mentor en los procesos de aprendizaje y desarrollo humano. No obstante, también existen trayectorias en las que la

docencia se convierte en una segunda opción profesional, descubierta en el camino y que, con el tiempo, se transforma en una fuente de sentido, realización personal y contribución social. En cualquiera de estos casos, el ingreso a la profesión docente refleja la convergencia entre experiencias personales, aspiraciones éticas y oportunidades contextuales que moldean la decisión de dedicarse a educar.

2) Rasgos que caracterizan a un buen docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio

Un buen docente se caracteriza por una serie de rasgos que integran tanto competencias profesionales como cualidades personales y éticas. En primer lugar, destaca su compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, reflejado en la pasión por su labor, la responsabilidad ante el proceso educativo y la búsqueda constante de mejora, por medio de la actualización continua. Day (2006) señala que la pasión y el compromiso son el motor que sostiene la identidad profesional docente y que permiten mantener la motivación incluso frente a los desafíos del contexto escolar.

En segundo lugar, un buen docente se caracteriza por su capacidad reflexiva y de adaptación, lo que le permite analizar críticamente su práctica, innovar en sus estrategias pedagógicas y responder de manera flexible a las necesidades de sus estudiantes. Según Schön (1992), la reflexión en y sobre la acción es esencial para el desarrollo profesional, ya que fomenta una enseñanza consciente y contextualizada.

Finalmente, un rasgo fundamental de un buen docente es su capacidad relacional y empática. Esta habilidad implica establecer vínculos de confianza, comunicación y respeto con los estudiantes, creando un clima emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje. Bolívar (2006) sostiene que la identidad docente se construye también en la interacción con los otros, por lo que la dimensión humana del profesorado es tan importante como su competencia técnica.

Entre los *rasgos que distinguen a un buen docente de educación tecnológica de nivel medio*, los docentes entrevistados mencionaron los siguientes:

La paciencia, actualizarse continuamente, que le guste seguir aprendiendo, que le guste el conocimiento, que tenga hasta cierto punto como adicción al conocimiento, a aprender,

porque si no, este, ya se quedan estancados y ya, creo que eso es lo principal (IM1).

Pues primero, yo creo que base, paciencia; debemos tener paciencia porque si estos chicos, nuestras nuevas generaciones pues vienen un poquito, hay no sé como decirlo, pero a raíz de la pandemia como que ya no son los mismos niños de antes, ya vienen más revolucionados, ya el a veces he notado que ese respeto al docente, también se ha perdido, entonces principalmente paciencia, empatía, eee, qué más, pues saber manejar mucho esta parte de las tecnologías, porque ellos ya son chicos que te manejan todo en forma digital, ahora vemos todo esto de las redes, ellos ya son chicos muy tecnológicos, nosotros digo que hay muchos aspectos ellos han sobrepasado lo que nosotros tenemos, entonces esa parte de actualización también necesitamos tener (IM3).

Yo siempre lo voy a resumir a aquella persona que se prepara en lo que le comentaba, aquella persona que se prepara en el cómo enseñar y el qué enseñar, ese equilibrio es básico para que tengamos buenos docentes... Bueno, en ese sentido los discursos educativos dicen que es tan importante el saber, como el enseñar, entonces si yo me quiero autoproclamar como docente, tengo que formarme en la parte docente, que no piensen que estoy habilitada o no, o sea, cuando yo decidí dedicarme a esto dije “vamos haciéndolo serio, me voy a formar como docente, me voy a preparar en cómo voy a enseñar, no nada más en el qué, en la especialidad... (IM2)

Apasionado, sí que le gusté, que verdaderamente le gusté, que no vea esto como la alternativa Z, eso si no me gusta, porque nosotros le restamos seriedad, y si yo le resto seriedad, todos los demás le restan seriedad, si queremos ver esto como una profesión seria, una profesión que se profesa, profesionalmente seria, entonces si estamos haciendo lo indicado, si nosotros mismos soslayamos la importancia que tiene esta profesión, entonces nadie nos va a tomar en serio (IM2).

Son muchas las características que en la actualidad demanda la comunidad estudiantil, pero las principales serían flexible, empático, crítico, cercano, con habilidades socioemocionales, consejero; con manejo de grupo, pero más que disciplina o buen manejo

de los conocimientos, que sea cercano a sus alumnos permeando el diálogo, concientización, buen ambiente grupal y convivencia sana (IM6).

Yo creo que, pues sean dinámicos, que sepan transmitir, la comunicación es muy importante, que te faciliten los recursos necesarios, que te dejen también un poco el espacio para aprender a aprender, de una forma autónoma y que bueno, que sean empáticos... Para ser un buen docente, eso, tienes que saber transmitir, saber comunicar, empatizar con el alumno, respetarlo, saber escuchar, tener, ser flexible, es buen profesor, preocuparse de su progreso, de que entienda, de que termine, de que consiga, eso para mí es un buen profesor (IE1).

Para grado medio, creo que hay que adaptar más el lenguaje a ese tipo de alumnos. Es una cosa que a mí me costó, quizás también por eso lo veo como importante, a lo mejor es una cosa que no otras personas le dan tanta importancia, pero, yo como venía de un mundo empresarial y llevo pocos años en la docencia y ya tengo una edad, no es como la gente joven cuando empieza que a lo mejor está más cercana por edad a ellos y tienen un lenguaje común les resulta más fácil entenderse (IE3).

En primer lugar, que te guste y que valores a la gente joven o a la gente que se matricula, es decir, que consideres a la persona la aprecies, en segundo lugar, la actualización, estar actualizado... O sea que básicamente yo resumiría esos tres, la capacidad de comunicación, la actualización y también la empatía y la cercanía o el intento de comprensión con las personas a las que te diriges (IE6).

Con el fin de contrastar y triangular lo anterior, se cuestionó también acerca de los rasgos que distinguen a un mal docente de educación tecnológica de nivel medio, al respecto los docentes entrevistados mencionaron los siguientes:

Yo creo que un mal docente, es aquel que no prepara las clases, es que no atiende a la diversidad del alumnado, que no es empático (IE1).

Saber muchísimo, tener muchísimo conocimiento, pero no saber transmitirlo o no saber transmitirlo de forma en la que se perciba adecuadamente para los alumnos. Creo que hay que adaptar ese conocimiento al tipo de alumnado que tenemos, que además ahora es numeroso y es muy dispar. Es complicado hacerlo, pero desde luego intentarlo lo máximo posible (IE3).

No comprender o no tener un poco de empatía con la gente o con la cual das clases. No manejar, y esto no lo comenté antes, pero bueno, evidentemente, no manejar un poco las herramientas y las capacidades de comunicación para ser un buen docente, hay que saber comunicar bien... Muchas veces puedes tener mucho conocimiento, pero si no lo sabes comunicar o explicar es como si no lo tuvieras. (IE6).

Un mal docente, yo creo que sería, es una persona que no encontró su vocación y pues está ahí simplemente por obtener ingresos y ya, esto pasa en todas las profesiones, no concibo que nada más como docente, puede ser médico, enfermera, enfermero, obrero, ingeniero, cualquier profesión puede haber que no encontraste tu vocación y nada más estás ahí por el dinero, y pues no te satisface, a lo mejor no quieres aprender más sobre tu área, no investigas más, te quedas estancado (IM1).

Que no toma en serio la profesión, que la veo como la última opción, como que el relleno a aquellas actividades que habrían de complementar, porque no complementa su salario, aquella persona que no lo ve con esa seriedad que amerita la profesión, entonces a mi se me hace un mal profesor, que eso se evidencia, tarde que temprano, sale a relucir, entonces si para mi eso se me hace un mal profesor, empezó mal, y como empezó mal, va a terminar mal, no va a tener esos resultados esperados al interior del aula (IM2).

A lo mejor no hay malos maestros, sino que la situación de que por la forma académica que se llega a tener, por ejemplo, algunos ingenieros no llevan esta parte de la didáctica, que llevamos nosotros como normalistas, entonces, no es que sean malos, simplemente no tienen esa formación, porque saben y saben muchísimo, pero el detalle aquí es que, no tiene ese expertise para decir, sabes que, esto sale de aquí, esto sale de acá, y hay que hacerlo así; darle alguna aplicación (IM4).

Que no escuches a tus alumnos, ese sería uno de los rasgos, que des tu clase y no te importe si aprenden o no aprenden, vienes das tu clase, ahí está, oiga, pero es que no le entendemos, resuelvanlo; yo creo que eso sería si ser un mal docente, no que no sepas, sino que no les interesan sus alumnos (IM4).

Falta de atención, falta de empatía, aquellos que no se prestan al diálogo, que no son flexibles, desactualizados y con un desinterés en sus materias y alumnos (IM6).

En conclusión, los rasgos que distinguen a un buen docente de educación tecnológica de nivel medio son diversas, implican ir más allá del dominio del contenido y significan poner en juego una gran cantidad de cualidades, como lo son la pasión por enseñar, paciencia, empatía, habilidades de comunicación, comprensión, adaptabilidad, liderazgo, gusto y compromiso con su actualización, entre otras.

3) Grado de satisfacción

El grado de satisfacción docente constituye un indicador clave del bienestar profesional y de la calidad educativa, pues refleja el nivel de motivación, reconocimiento y sentido que los profesores encuentran en su labor cotidiana. La satisfacción se vincula tanto con factores intrínsecos, como la vocación, la autonomía pedagógica y la relación con los estudiantes, como con factores extrínsecos, tales como las condiciones laborales, el apoyo institucional y las oportunidades de desarrollo profesional.

Day (2006) sostiene que la satisfacción del profesorado está profundamente relacionada con la pasión por enseñar y con la posibilidad de mantener un equilibrio entre las demandas del trabajo y los valores personales. Cuando los docentes perciben coherencia entre lo que hacen y lo que consideran valioso, su compromiso y bienestar aumentan significativamente.

Por su parte, Bolívar (2006) resalta que la satisfacción también depende del reconocimiento social de la profesión y del sentido de identidad que los profesores logran construir en contextos de cambio educativo. Un alto grado de satisfacción contribuye no solo al desempeño individual, sino también a la estabilidad emocional y a la calidad de las interacciones pedagógicas.

Finalmente, Marcelo (2008) subraya que promover la satisfacción docente requiere políticas y entornos escolares que valoren la formación continua, el trabajo colaborativo y la participación en la toma de decisiones. En suma, un docente satisfecho es un profesional más comprometido, innovador y capaz de generar aprendizajes significativos.

En cuanto al *grado de satisfacción*, se encontraron en los discursos que esta categoría se encuentra relacionada principalmente con el reconocimiento de sus alumnos, padres de familia y sociedad en general, ya que en muchas ocasiones no son reconocidos por parte de las autoridades educativas, meramente en el sentido de contar con un trabajo digno y remunerado:

Cuando ves, es quizás algo subjetivo, que no se puede cuantificar pero cuando un alumno te dice “sí le entendí”, cuando te esforzaste en explicarle dos o tres veces y lo ves reflejado en su cara,... y ves esa satisfacción de “lo logré, ya sé porque es esto”, como que se ve iluminado, entonces esa es una satisfacción tal vez personal, de que lo que estás haciendo está impactando a esta persona, a que confíe en ella misma, o que por ejemplo, descubra algún talento, por alguna exposición, algún ejercicio, alguna práctica, descubre que es bueno para eso, y eso es lo que podría llenar de satisfacción personal (IM1).

Con la aceptación de algunos alumnos, cuando se acercan a ti, cuando te piden algún apoyo, algún consejo o te saludan simplemente en los pasillos, tal vez reconocen tu labor (IM1).

Yo te puedo decir que de los trabajos más satisfactorios ha sido éste, el hecho de tú poderles compartir a los alumnos, ya ahorita de repente con mis 5 años te encuentras a tus alumnos y te dicen, miss. que cree, que esto que me enseñó si lo ocupo, y esto que nos había platicado, sí apenas lo estamos viendo en el Tec, entonces esa es una muy bonita satisfacción (IM3).

La principal es el compartir el conocimiento, yo pienso que si el conocimiento no se comparte, se echa a perder, sea bueno o sea malo, no hay que limitarnos a la hora de compartir ese conocimiento con los jóvenes, porque al final ellos son los que se lo llevan y ellos son los que lo van a externar y van a salir a seguir estudiando ¿no?, bueno los que

quieran, los que no ahí terminarán; pero de alguna manera de algo les han de servir, yo creo que es una de las principales satisfacciones y que los exalumnos regresen y te saluden con agrado (IM4).

El agradecimiento de los alumnos y familias, cuando termina un curso y te mandan un email y te dicen que, pues les ha gustado mucho, que está muy satisfecho, muy agradecidos, y bueno, cada que te llega un correo o te lo dice personalmente para mi es la mejor satisfacción (IE1).

Son muchas satisfacciones y la labor docente, si pues eso, he podido dejar un poquito de huella, que te acuerdas de alumnos que has podido transmitirles además de las enseñanzas, valores, porque quieras que el alumno, vaya consiguiendo valores, un aprendizaje como persona también, eso sí es muy satisfactorio, si, si (IE2).

Es muy gratificante ver que los alumnos aprenden. Eso para mí es lo principal. Cuando llegan y no saben y nunca oyeron hablar de sistemas operativos, bueno, conocen Windows, lógicamente, pero no tienen conceptos técnicos o creen que saben, pero cosas que ven por ahí en un par de películas o en un par de vídeos, ¿no? (IE3).

Resulta muy reconfortante, cuando vienen exalumnos a verte, se acuerdan de ti y vienen te saludan y te dicen pues estoy haciendo esto, estoy haciendo lo otro, a lo mejor no tiene nada que ver con la navegación, pero a lo mejor sí, pues se acuerdan de ti, bueno (IE5).

Creo que tengo un trabajo que está bien remunerado, que tiene unas buenas condiciones y calidad de vida. Eso es una satisfacción (IE6).

De lo anterior, podemos concluir que, el grado de satisfacción es una actitud emocional que puede favorecer o afectar el desempeño laboral, ya que la percepción que los propios docentes tengan de su labor, es fundamental en el disfrute del mismo. Se puede observar que más allá de ser percibido como un trabajo estable, digno y bien remunerado, las principales satisfacciones vienen de fuentes externas, en este caso, del reconocimiento de alumnos, padres de familia y/o colegas, y asociados

principalmente al progreso y desarrollo de sus estudiantes.

4) Compromisos con la profesión docente

El compromiso con la labor docente es uno de los pilares fundamentales de la identidad profesional del profesorado y se manifiesta en la dedicación, responsabilidad y sentido ético con que el docente asume su tarea educativa. Este compromiso no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que abarca la formación integral de los estudiantes, la mejora continua de la práctica pedagógica y la participación activa en la comunidad educativa.

Según Day (2006), el compromiso docente está estrechamente relacionado con la pasión por enseñar, entendida como una fuerza interior que impulsa al profesorado a perseverar, innovar y mantener la motivación incluso frente a las dificultades. Este compromiso emocional y moral fortalece la resiliencia del docente y da sentido a su quehacer profesional.

Por otro lado, Bolívar (2006) señala que el compromiso implica una dimensión identitaria, ya que el profesor se reconoce como agente de cambio social y constructor de conocimiento. Asumir esta responsabilidad requiere reflexionar continuamente sobre la práctica, promover valores democráticos y fomentar el pensamiento crítico en el aula.

Asimismo, Marcelo (2008) subraya la importancia del compromiso con el desarrollo profesional, que se expresa en la disposición a aprender de manera permanente, participar en procesos de formación continua y adaptarse a los cambios educativos. De este modo, el compromiso docente se traduce en una actitud de mejora constante orientada a garantizar una educación de calidad.

En cuanto a los *compromisos con la profesión docente*, los informantes clave mencionan que la formación continua o actualización es un compromiso constante con la labor profesional, y que en muchos casos ésta es costeada con recursos propios:

De tiempo, hay invertirle tiempo para las actualizaciones, esfuerzo, en muchas de las ocasiones, ya que muchas de las actualizaciones las tomo de manera particular, es decir,

no me espero a que la escuela las promueva, de hecho, todas mis especialidades han sido al margen de los apoyos que brinda la DGETI, han sido a título personal (IM2).

Yo creo que los compromisos son personales ¿no?, el hecho de seguir estudiando constantemente y seguirte preparando te lleva a esa situación de estar al día, al día con los jóvenes, porque cada generación es diferente, no es la misma, cada año que ingresan siempre traen diferentes situaciones y hay que irse adaptando a ellos, nosotros nos tenemos que adaptar a ellos, no ellos a nosotros; entonces, hay que estudiar mucho y estar al día con ellos (IM4).

El compromiso mayor es estar actualizado y formarte constantemente. Es una profesión en la que, o por lo menos en los módulos de mis materias, tienes que estar actualizado constantemente, formándote con nuevas metodologías, sobre todo el uso de las tecnologías, formación constante (IE1).

Por supuesto que actualizarse es imprescindible y sobre todo digitalmente estar al día para poder para poder transmitir y continuar que los alumnos tengan un proceso de aprendizaje relativo y otro compromiso, pues los buenos resultados de los alumnos, que tus alumnos sean capaces de promocionar con una buena con un buen permiso también (IE2).

Tienes que intentar actualizarte un poco, porque hay ciertas cosas que no cambian, por ejemplo, la navegación astronómica, por ejemplo, no cambió sustancialmente, pero, a lo mejor en los equipos electrónicos que van saliendo nuevos, si que tiene que haber información nueva, que tienes que buscar, para quedar un poco actualizada, no ahí obsoleta (IE5).

Participar en proyectos de innovación y de investigación, que participamos aquí en el centro alguno de ellos, el actualizarte un poco por propia motivación personal también, pero bueno, sobre todo el compromiso es no solo se trata de dar clases, sino que hay que intentando estar actualizado, estar en proyectos de innovación o de investigación, que son voluntarios, pero que al meterte se entiende que lo haces porque mejoran la calidad de la

ausencia y al mismo tiempo porque a ti te generan pues un aspecto también motivador es algo nuevo y es algo que hace evitar la monotonía de a lo mejor tener que dar siempre lo mismo (IE6).

Podemos observar también, que existe una parte administrativa que se debe cumplir, tal es el caso de los siguientes discursos encontrados:

Entregar toda la parte administrativa, las planeaciones, cronogramas, pues llevar el programa, tratar de cubrirlo lo más que se pueda, porque a veces depende del grupo, a veces se puede, a veces no se puede, hay que reforzar algunas cosas y, a veces no se puede cumplir por completo... lo que es parte del trabajo, ya que existen cosas que quizás quisiéramos evitar, pero las tenemos que hacer (IM1).

Yo noté muchísimo el cambio de la empresa a la docencia, porque yo antes trabajaba mucho en la empresa y bueno, hacíamos a veces horas extra y cuando teníamos una entrega con un cliente se hacían muchas horas, pero yo normalmente tenía los fines de semana libres y desde que llegué a la docencia, no. Eso se acabó... Mucho, mucho. Preparar las clases lleva tiempo, por supuesto (IE3).

De igual forma se encontró que, el docente tiene un compromiso fundamental con sus alumnos y sociedad, al ser un agente de cambio y modelo de ejemplo, como lo podemos observar a continuación:

Sobre todo, el compromiso con los alumnos y la sociedad, es decir ser una buena persona en general, ya que muchos alumnos nos pueden tomar como buenos o malos ejemplos (IM5).

De lo anterior podemos concluir que, los compromisos de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio, son varios y que responden principalmente a un deber personal y profesional, en el cual la formación continua para adaptarse a los cambios y responder a las demandas contemporáneas, principalmente de índole tecnológicos, son una constante en los

discursos de los informantes clave; de igual manera, mencionan que, es fundamental el compromiso con sus alumnos y la sociedad en general, ya que pueden ser considerados como modelo o referente ante ellos. En sentido adverso, mencionan que la carga administrativa, en muchos casos es tediosa, cansada y que puede desviar la atención de la labor educativa principal, que es enseñar.

5) Actitud ante el cambio por reformas y políticas educativas

En cuanto a la *actitud ante el cambio por reformas y políticas educativas*, las reacciones son diversas, ya que se mencionan aspectos tanto a) positivos como b) negativos, como lo podemos evidenciar a continuación.

En lo que corresponde a las cuestiones favorables los informantes mencionaron que el principal beneficio en México, fue el concurso de oposición para el ingreso al nivel, el cual anteriormente no operaba en el país, lo cual garantiza la transparencia y objetividad en la selección del personal docente, asegurando la idoneidad, al evaluar que los aspirantes cuenten con los conocimientos, habilidades y el perfil profesional necesarios para desempeñarse efectivamente en el área disciplinar específica, garantizando con ello la calidad de la enseñanza:

Creo que la RIEMS fue una buena, tenía sus aspectos positivos, porque podrían acceder personas con gusto por la docencia a dar clases, sin necesidad de que fueran hijos de alguien más o por palanca ... (IM1)

Lo positivo fue que pues tuve la oportunidad de poder estar aquí dando clases y también lo que a veces veo un tanto complejo es esta manera de nosotros poder crecer, eso me parece un poquito complicado (IM3).

Sin embargo, las reformas y políticas educativas, también tuvieron sus impactos negativos, en el sentido de la promoción docente, ya que como lo mencionan los siguientes informantes, en México no quedan claros los criterios para poder tener una plaza de tiempo completo (40 horas), como lo podemos observar a continuación:

...sin embargo, creo que al principio (con la RIEMS) no hubo reglas claras para adquirir horas sobre todo, para subir, para crecer en horas, a veces daban de más, hay docentes que tenían menos horas, tiempo completo, era muy desordenado, las horas que te cayeran o que hubiera te daban, ya después hubo un mejor procedimiento y todos fueron de 20 horas, que creo nos perjudicó porque partían las de 40 horas en 20 horas, y nada más había una plaza, entonces para Hacienda creo que hubo problemas, eso fue un aspecto negativo (IM1).

Tema similar ocurrió con la permanencia, ya que los docentes evaluados en este sentido mencionan que no se consideran el problema y, que participaron de manera proactiva en las pruebas que se aplicaron en su momento en México, las cuales fueron polémicas en el sentido de considerarse punitivas para el gremio docente:

Así es, pero mira, nunca nos hemos negado, ni cuando nos iban a evaluar; al menos nos tocó la evaluación docente y de principio nos habían dicho que somos de lo peor y que por nuestra culpa la educación estaba así, les demostramos que no somos nosotros, son las políticas y pues nunca nos hemos negado (IM4).

Podemos observar también que, las reformas y políticas educativas son percibidas por los docentes, como algo negativo, ya que responden a intereses políticos, y la falta de continuidad entre un gobierno a otro para evaluar objetivamente los resultados, prueba de ellos son los siguientes discursos encontrados:

Las reformas son buenas siempre y cuando no queden en papel, desde mi punto de vista mientras no se invierta en infraestructura y en salarios dignos para el personal educativo, podrán implementar muchas reformas que no impactarán de manera considerable en la educación (IM5).

Influyen de manera negativa, puesto que no se termina por medir los resultados de la reforma en cuestión cuando ya están implementando y cambiando a otra (IM6).

En cuanto a la Nueva Escuela Mexicana, considero que es como un experimento, sé que tiene que evolucionar la educación o cambiar todo, pero creo que están experimentando

totalmente, y pues me parecería que no se sabe que se vaya a obtener de ello, lo que si me incomoda es que se experimente con alguna generación, y ya pues experimentaste con esa generación, con personas como si experimentaras con un ratoncito, en un laboratorio, y dijeras ah, le voy a dar cierta dosis pero, ya después lo desechas y ya, y no te interesó que ocurrió más allá adelante con ese ratón de laboratorio, entonces no considero válido que se haga esto con personas, o sea, debiste haber agarrado un grupo piloto, una escuela piloto y aplicar el modelo, no aplicarlo a todos y haber qué sucede, eso no lo concibo (IM1).

Yo pienso que, responden a momentos históricos y a necesidades particulares ¿no?, eeee, por objetivos respondió a un momento histórico y a ciertas demandas de buscar por ahí una educación post-industrial, ¿no?, este, y cada una yo creo que obedece no quiero textualizar, decir que responde a los intereses de los grupos hegemónicos en el poder, porque ese es discurso ya muy gastado, pero que no es tan disparatado, pero lo diré de manera suave, que responde a los momentos históricos, responden a los momentos históricos y a las diferentes necesidades; las competencias vinieron precisamente por este mundo globalizado, en donde tú tenías que ser competente aquí, allá y en cualquier parte, ¿si? este, no se logró, pero esa era la pretensión filosófica, entonces yo siempre he dicho que estos modelos responden a momentos históricos y dicho de manera elegante eee, conozco perfectamente el discurso de que obedecen a los grupos hegemónicos en el poder (IM2).

No hay quien diga “ay, qué bien”, mira, las perspectivas son muy buenas y que objetivos estupendos y mira los alumnos van a mejorar. Entonces creemos que bueno, es un poco suponemos que por mejorar los resultados los resultados de promoción de los alumnos para prepararnos más a Europa, pero todos pensemos que igual la calidad de la enseñanza baje un poquito, pero eso se verá (IE1).

La veremos a ver cómo opera en la práctica. En la práctica es lo que pensamos. Es que ahora mismo, ahora mismo casi todo el mundo lo ve negativo. No ves nada positivo, pero bueno, ¿qué pasa? Estábamos bien, conseguimos todo esto, ahora vuelta (IE2).

Yo claro, no viví mucho tampoco la formación anterior, llevo pocos años en la docencia. Me preocupa ahora más que la LOMLOE, que quizá bueno, la LOMLOE a nosotros no

nos afectó quizás tanto como al final son unas mejoras o unas modificaciones respecto a la legislación anterior que teníamos. Me preocupa más el cambio que va a haber ahora exclusivo en la nueva Ley de Formación Profesional, porque esa ley se aprobó hace poquito, pero está sin desarrollar los Reales Decretos, no nos dicen realmente cómo tenemos que aplicarla y ahora con las elecciones que se convocan ahora anticipadas, no sé muy bien qué va a pasar con esa ley. La ley está en vigor, pero no tenemos manera de aplicarla y realmente no creo que hasta que haya..., no sé si las personas que estaban trabajando en esta ley van a seguir trabajando en ella para desarrollarla (IE3).

Ese creo que es el gran problema que vive la docencia en general desde siempre en este país, no sé si en otros, el que no hay suficiente estabilidad en las leyes docentes, no hay un gran acuerdo de todos los partidos políticos para tener una legislación que piense siempre en el beneficio del alumno y en que la docencia es una docencia de calidad a medio plazo, no solo pensar en las legislaturas, sino pensar en algo a más largo plazo que de una garantía (IE3).

No lo sé, no sé qué pensar, porque además ahora que tenemos las elecciones anticipadas y a cada gobierno le gusta hacer su propia ley educativa y parece ser que vamos a tener cambio de gobierno, no lo sé, no lo sé... Es que yo pienso que la educación debería estar por encima de los diferentes colores de los gobiernos, tendría que haber una normativa de educación y hombre, partiendo de que esa a lo mejor luego pueda tener sus fallos, hacer áreas de mejora sobre ella, pero no andar cambiando la ley cada vez que cambiamos de gobierno, es que no, que nos perdemos los docentes, los padres, los alumnos. (IE5).

De igual manera, encontramos que los docentes perciben que los nuevos modelos educativos, derivados de las reformas y políticas educativas, presentan un reto en la forma de operarlos en el aula, ya que los consideran muy extensos, con poca gradualidad en cuanto a los contenidos y en el cual, el factor tiempo, falta de capacitación docente y sobrecarga administrativa, afectan su adecuada implementación, como lo mencionan los siguientes informantes:

Que hace falta tiempo, que hace falta tiempo, está muy carrereado, una progresión desarrollarla en una semana y aplicarla en cuatro horas es muy difícil, mucho muy difícil, deja muchas lagunas, deja mucho espacio para que ellos crean que pueden hacer muchas cosas cuando realmente se tienen que aterrizar y pues realmente el tiempo es el que no nos deja avanza... Espero que ya no haya tantos cambios, porque cuando llega a haber cambios, que normalmente se dan cada sexenio, siempre nos hacen sufrir con respecto a cómo le vamos a entrar, no tanto porqué no lo queremos hacer, sino cómo lo vamos a hacer; cuando eran las competencias, ya le habíamos entendido cómo estaba el proceso y de qué era lo que teníamos que hacer y llega el nuevo proceso y ahora, progresiones (IM4).

Si impacta ya que ahora no son planeaciones, más bien progresiones, hay que atender un nuevo formato que realmente en lo práctico muchas no son necesarias y que consume tiempo que el docente podría utilizar para capacitaciones y realización de material didáctico. Así mismo nos hablan de habilidades socioemocionales pero muchos planteles ni siquiera cuentan con personal capacitado para atender a los jóvenes (IM5).

Yo creo que con la LOMLOE no han dado tiempo suficiente para implantarla bien, que nos deberían haber formado primero, haber dado más formación, más recursos y luego implantarla, lo han hecho demasiado, todo rápido... El borrador salió, pero no está ahora... Estará saliendo estos meses. Yo, según dijeron, era para empezar el año el 24-25 fijo, pero para el 23, 23-24 ya se preveía, entonces estará el borrador salió, pero tenía que matizar y a ver hay bastantes cambios (IE1).

En conclusión, desde la perspectiva de los docentes, las reformas y políticas educativas generan un balance de ventajas potenciales y desventajas operativas significativas. Aunque los nuevos modelos buscan mejorar la calidad, equidad y desarrollar habilidades del siglo XXI, su implementación en el aula a menudo presenta desafíos que impactan directamente la práctica y el bienestar del profesorado.

6) Actitud durante y post pandemia por Covid-19

En lo que respecta a la *actitud durante y post pandemia por Covid-19*, las reacciones que se generaron fueron diversas, hay a quiénes se les dificultó la parte del uso de las tecnologías y otros docentes que lo vieron como una oportunidad para aprender nuevas formas de enseñar, ya que en el caso de México, a partir de estrategias innovadoras con recursos adquiridos por iniciativa y cuenta propia pudieron generar formularios, ejercicios, materiales audiovisuales, videos, para que el aprendizaje no se detuviera y los estudiantes pudieran comprender en la medida de lo posible los contenidos, como lo muestra el siguiente discurso:

Pues era algo nuevo para todos, yo creo por mi formación como Ingeniero pues le entro a la tecnología, dije qué necesito para dar mis clases, ya sé que con una cámara como la que tengo no es suficiente, entonces compré una cámara, pues investigué si podía dar con esa cámara en pizarrón blanco, y no, o sea que no se va a ver muy bien, el pizarrón, la letra, va a reflejar, la iluminación, entonces dije, qué hay más, y vi que había tabletas gráficas para los diseñadores gráficos y dije, ah me voy a comprar una, compro una con el lápiz y todo, y busqué que software existía para las pizarras digitales y con eso, generé mi material, audiovisual, después dije, pues necesito reforzar por si ellos no pusieron atención, porque puede ser que no puedan prender su cámara o estén dormidos, porque eran muy temprano las clases de matemáticas, de 7:00 a 9:00, entonces dije voy a grabar videos, grabé videos para reforzar y los compartía en la plataforma educativa (Classroom), pero para generar esos videos igual requería de un equipo de audio, entonces compré un micrófono, que suprimiera parte del ruido y pues investigué que software podía utilizar para hacer las grabaciones, para editar los videos... (IM1)

Nosotros usábamos aquí en la escuela, estaba la plataforma de Zoom, este, ya habían hecho como una escuelita virtual, entonces cada quien entrabamos a una plataforma principal y ya de ahí nos iban dirigiendo a diferentes aulas, eso por medio, bueno para estar dentro de las clases, y yo, la que estaba trabajando, era con Classroom, entonces ahí subía mis actividades, además de que, pues el teléfono fue de mucha ayuda, teníamos ya nuestros grupos de apoyo, teníamos ahí el grupo, cualquier situación (IM3).

Luego el Zoom, el Classroom, este, el Meet, dices ¿con cuál imparto mi clase?, no que, con este profe, con este funciona, entonces los mismos alumnos de repente te dan los tips para que tú digas, bueno vamos a trabajar en Zoom, pero también van por tiempos, que cuarenta minutos, que, si quieras el tiempo completo, pues lo tienes que contratar, hijole y entonces pues acomodar y ajustar esos tiempos para que pudieras impartir tu clase; ahora, necesitas un pizarrón, ¿dónde lo pongo?, buscar un espacio en tu casa para que entonces tú te pudieran ver, si necesitaban un micrófono porque no te escuchan; entonces, sí hubo muchas situaciones en las que sí tuvimos que trabajar para poder impartir la sesión, porque sino... Los gastos fueron propios, sí dicen es que les estuvimos pagando, sí, pero tuve que contratar mi internet, mi computadora, mi casa y un espacio para poder trabajar, que eso mi trabajo no me lo da, no pero sí, entonces lo que me pagaron me sirvió precisamente para poder organizar mi trabajo (IM4).

Caso contrario a México, en España, la Consejería dio directrices claras y habilitó una plataforma educativa para ser usada por la comunidad escolar, el Microsoft Teams, lo cual dio certidumbre en cuanto a la forma de trabajar on-line, aunque reconocen que, por la premura del tiempo, existió la necesidad de aprender de forma autodidacta, intuitiva y/o colaborativa entre pares, el manejo de la misma:

La docencia on-line, pues el primer reto fue enfrentarse a la docencia a distancia, a través de qué herramientas lo ibas a hacer, porque al principio estábamos un poco perdidos, no te daban instrucciones, ahora mismo ya tenemos implantado el Microsoft Teams, con lo cual ya lo tenemos más fácil, pero en aquel momento, no había nada, yo por ejemplo, utilizaba el Classroom de Google, pues me parecía la plataforma muy cómoda y que me gustaba y que bueno con mi alumnado fue la que fuimos, nos soluciono digamos la presencialidad, las clases a distancia; y bueno, adaptarte a dar las clases, tanto nosotros como el alumnado al estar detrás de una cámara, es complicado, yo creo que la docencia a distancia es muy complicada (IE1).

Gracias a Dios la Consejería plantó el sistema, una aplicación de Teams de 365, de Microsoft y de ahí estábamos todos todos en comunicación con algunos alumnos ya lo estábamos haciendo por correo Gmail o por Mail, pero con esa otra ayuda bastante. Y porque bueno te podías ver en la cámara también si tenías que hacer un... Tenías que buscar cómo prepararlo tú para ponerlo en la pantalla que lo viese o cómo hacerlo la foto en el (IE2).

Yo usé muchos vídeos, la verdad. Les dejaba los vídeos allí puestos para que ellos en la plataforma online que teníamos, usábamos Microsoft Teams, que tiene aquí la licencia la consejería de Educación, tiene de todas estas licencias y las tienen los alumnos y las tenemos los profesores (IE3).

Digamos que el Teams ya estaba, pero por ejemplo aquí no lo usábamos, tenemos una intranet interna, en donde colgabamos pues los archivos que compartimos o la información así, genérica, y el Teams había llegado yo creo que el curso anterior y estaba ahí, con el resto del Office, teníamos correo, que era también un arroba CIF del Mar, pero claro, luego cuando llegó la pandemia, dijeron, no, no, no, aquí todo a través de Educastur, y entonces ya, a pasos agigantados, tuvimos que familiarizarnos con el Teams desde casa, o sea, ¿cómo hiciste esto?, ¿cómo convoco la reunión?, pues mira has tal, tal, no sé qué, ¿cómo agrego a los alumnos?, pues, tal, tal, tal; los alumnos también, ee, ¿cómo ahora de repente manejo la contraseña de Teams o me conecto o acepto la reunión? (IE5).

En cuanto a los principales problemas durante el tiempo de confinamiento, fue la sobrecarga laboral, que se percibió como estar trabajando 24 horas del día, los 7 días de la semana en casa:

En sentido negativo, pues que lo mismo, pues compartir mucha documentación, información y actividades también estás como 24 horas 7, tienes que saber desconectar y eso es poco difícil, porque si te manda un alumno el fin de semana o te escribe; eso el saber desconectar, compaginar la vida personal y laboral con las herramientas digitales estás como mucho más conectado (IE1).

Prepararlo en otra forma, pero bueno, le tocó a todo el mundo y ahí sí que fue una dedicación exclusiva, 24 horas al día, siete días a la semana. Claro, todos esos son después de ver cómo se hace un Forms, mirar vídeos, mirar cómo se hace. Tienes tiempo para estar todo el día en casa, en algunos casos hasta el pijama porque no te da tiempo, puede ser las 2:00 de la tarde estoy en pijama. (IE2).

Yo intentaba responderlos a todos, pero ya llega un momento en que ya, yo voy a responder en mi horario, o sea me da igual que me lo mandes a las 5:00 de la tarde que a las 8:00, te esperas hasta la mañana siguiente, porque yo no voy a estar a las 9:00 de la noche respondiéndote correos, aunque esté en mi casa, no, es la hora de la cena, por ejemplo, no tengo que estar... Luego era todo como corre, corre, ya, pero que esté en mi casa, no significa que tenga que trabajar 24 horas al día y luego aparte, pues si todo mundo está en su casa, no entiendo tanta prisa, no sé. Bueno, creo que fue un poco caótico. Yo lo que veo es que la empatía va en una sola dirección, o sea, la gente no entiende que tú también estás en tu casa, con tu familia y que a las 3:00 de la tarde tienes que comer. Y tengo que preparar la comida, no tengo que estar contestando un e-mail que me mandaste a las 2:05 de la tarde cuando sabes que las clases terminan a las 2:00, ¿no?, o lo mandas a las 13:58, entonces llegó un momento en que ya llegaba 13:59 fuera, mañana. (IE5).

Caso interesante de mencionar, es el que respecta a la formación profesional a distancia, ya que, por la misma naturaleza del modelo, el docente pudo continuar con sus clases en forma adecuada, solo haciendo ajustes en algunos aspectos, como el tema de la evaluación, que no podía ser presencial por el confinamiento impuesto por las autoridades sanitarias y educativas:

Durante la pandemia, a mí no alteró el seguimiento de las clases porque yo ya estaba con la formación profesional a distancia. Cuando los alumnos estaban matriculados telemáticamente en un aula virtual y entonces yo pude continuar con las clases. Desde el punto de vista profesional, casualmente a mí, en FP a distancia no me interrumpió nada. Interrumpió en que los exámenes sí que eran presenciales y tuve que adaptar en junio cuando llegó la final de curso a la manera de evaluación que estableció, pero eso no fue único para mí, fue en general para todo el sistema (IE6).

Otro de los retos, consistió en la falta de recursos tecnológicos durante la pandemia, lo cual se tradujo en un impacto profundo en la continuidad y equidad del aprendizaje:

El primer reto, yo vivo en una zona rural, en dónde la conexión a internet es o era por aquel entonces, ahora que ya mejoró, pero era por aquel entonces bastante mala (IE5).

Lo que pude identificar es que en principio nosotros no andábamos tan activos con las redes, ni con la tecnología, eso sí es bien cierto, pero también encontré que los alumnos, y luego también cuando no todos los alumnos tenían los equipos necesarios para conectarse y todo eso, también, luego partimos del supuesto de que los trabajan y los dominan, y descubrimos que tampoco, que los alumnos también tienen esas deficiencias, y nosotros creemos que, por ser jóvenes, ya nacieron con ellas, no es cierto, si tuvimos carencias en todos, pero a todos nos agarró en serio desprevenidos, sin las condiciones tanto tecnológicas, tanto ellos como nosotros, con los conocimientos del manejo de la tecnología, entonces, esa es la cuestión que nosotros encontramos, que los alumnos no estaban preparados en tecnología, ni con equipo, ni con conocimientos al respecto, y eso mismo pasó con el docente (IM2).

Hay, la tecnología, la tecnología, el internet, estábamos acostumbrados a que ¿hay internet?, sí, ¿sí funciona?, sí, pero con la pandemia nos dimos a la tarea de investigar qué tipo de internet es el que necesitas en tu vivienda para que puedas impartir tu clase, porque no todos los internets funcionaban en ese momento, entonces crecen las compañías de internet hasta que encuentras la que satisface tus necesidades, porque hay quienes trabajan, quiénes estudian y luego tú todavía dando clases, entonces se saturaba el internet y ya nadie podía trabajar, entonces ese fue uno de los retos más difíciles que tuvimos con respecto a la pandemia, aprender qué capacidad, ahora sí ya sé que son 100 gigas de internet, para qué me sirven los 100 megas (IM4).

La pandemia por COVID-19 dejó grandes aprendizajes, pero también enormes retos para todos los actores educativos. La falta de acceso a internet y a computadoras se convirtió en una barrera que muchos no pudieron superar fácilmente. De un día para otro, docentes y estudiantes

tuvieron que adaptarse a un modelo virtual sin estar preparados, aprendiendo a usar plataformas y herramientas digitales de manera autodidacta, con mucho esfuerzo y, en muchos casos, con recursos muy limitados.

Aunado a ello, el trabajo docente se volvió prácticamente sin descanso. Las tareas, reuniones, clases en línea y mensajes a toda hora transformaron los días en jornadas interminables. El hogar dejó de ser un espacio de descanso para convertirse en una extensión del aula. Esta sobrecarga no solo afectó el ritmo de trabajo, sino también la salud emocional y el equilibrio personal de muchos docentes.

Si bien, esta etapa evidenció tanto la resiliencia como el compromiso del magisterio, ya que a pesar de las carencias tecnológicas y del cansancio, se demostró una enorme capacidad de adaptación y un profundo sentido de responsabilidad con los estudiantes. Sin embargo, también quedó claro que es urgente garantizar mejores condiciones digitales, capacitación adecuada y un reconocimiento real al esfuerzo docente para construir una educación más justa, humana y sostenible en el futuro.

7) Ambiente laboral y relaciones sociales

El ambiente laboral y las relaciones sociales en los centros educativos son factores determinantes para el bienestar del profesorado, la calidad de la enseñanza y el funcionamiento institucional. Un entorno laboral positivo se caracteriza por la cooperación, el respeto mutuo, la comunicación abierta y la existencia de redes de apoyo entre docentes, directivos y personal administrativo. Según Day (2006), el clima emocional y social de las escuelas influye directamente en la motivación, el compromiso y la satisfacción de los docentes, lo cual repercute en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bolívar (2006) destaca que las relaciones interpersonales en los centros educativos son un componente clave de la identidad profesional docente, ya que la interacción con colegas y estudiantes contribuye a construir significados compartidos sobre la enseñanza y a generar sentido de pertenencia. Cuando las relaciones se basan en la confianza y la colaboración, se fomenta el desarrollo de

comunidades de práctica que fortalecen el aprendizaje colectivo y la innovación pedagógica.

Por su parte, Marcelo (2008) subraya la importancia de promover culturas escolares colaborativas, donde los docentes puedan intercambiar experiencias, reflexionar de manera conjunta y participar en la toma de decisiones. Estos espacios de trabajo cooperativo no solo mejoran el clima institucional, sino que también favorecen la cohesión del equipo y el desarrollo profesional continuo.

En lo relativo al *ambiente laboral y relaciones sociales*, de igual manera encontramos contrastes en los discursos de los informantes, como podemos observar hay quién percibe un ambiente poco propicio para el intercambio de ideas entre colegas:

Actualmente yo lo siento muy politizado, yo siento un ambiente con cierto grado de efervescencia, si me queda claro porqué, pero si lo veo un poquito politizado, y eso hace que algunos de nuestros compañeros no estén enfocados a lo que nos contrataron, allá en nuestra gestión docente, no en andar por allá en otras cosas, que no le suman al resultado de la escuela (IM2).

Hay gente con la que te llevas mejor, gente con la que te llevas peor, gente con la que trabajas más a gusto y hay gente con la que trabajas y bueno... aquí somos pocos, pero eso también implica que cada quien, en sus cosas, lo personal, personal (IE5).

Sin embargo, hay quienes consideran que el ambiente, es bueno, agradable y favorece el trabajo colaborativo entre docentes, como podemos observar en los siguientes discursos:

Es muy bueno, realmente yo que tengo 20 horas, entonces prácticamente yo lo que hago es venir, doy mis clases e irme, porque pues sí son casi todas frente a grupo, entonces pues yo veo que las relaciones con todos son buenas, digo no me ha tocado ver algún conflicto entre el personal (IM3).

Yo creo que es muy agradable. Hay buen ambiente, un centro grande, hay 97 profesores, entonces ahí hay buen ambiente, siempre hay entre todos, pues siempre hay algo que,

pero bueno, en general y momentos puntuales al final de curso, en principios que hay más nerviosismo, y más agobio, pero el resto del año muy bien. hay buen ambiente en general, hay buen ambiente de profesores (IE1).

Yo estoy muy, muy contenta. Estoy muy contenta en el departamento de informática, la verdad con mis compañeros, por eso quería volver, estuve muy a gusto también el año pasado en el Centro en el que estuve, pero el primer año que venía tan nerviosa, aquí se portaron genial conmigo, me acogieron muy bien los compañeros, podía recurrir a ellos cuando tenía problemas, me ayudaron mucho. El tamaño del departamento, pues bueno, está bien porque somos debemos, no sé, veinti pico somos pasamos de 20 y bien nos organizamos bien, está bien estructurado, me entiendo muy bien con la jefa de departamento, me gusta mucho su estilo (IE3).

Somos un centro pequeño, 20 profesores, ya te habrán dicho el resto de compañeros, ¿no? Bien, sin ningún problema (IE6).

Consideró que hay un ambiente laboral positivo con algunas excepciones, siempre se busca trabajar por el bien de los alumnos y el plantel (IM5).

El ambiente laboral y las relaciones sociales dentro de una escuela influyen profundamente en la forma en que se vive y se disfruta la docencia. Cuando existe un verdadero trabajo colaborativo, basado en el respeto, la comunicación y el apoyo mutuo, el entorno se vuelve más agradable y productivo. Compartir ideas, ayudarse entre compañeros y sentirse parte de un mismo propósito genera motivación y fortalece la identidad profesional docente. En esos espacios se respira un sentido de comunidad que beneficia tanto a los maestros como a los estudiantes.

Sin embargo, no todos los entornos laborales son así. En ocasiones, los ambientes se tornan politizados, llenos de divisiones, donde las relaciones se vuelven tensas y el trabajo se convierte en una competencia constante. También existen escuelas donde cada quien se limita a cumplir con lo que le corresponde, sin interés por colaborar ni crear vínculos. En estos casos, el aislamiento profesional y la falta de diálogo terminan afectando el clima institucional y la calidad educativa.

Desde esta perspectiva, construir un ambiente laboral sano y colaborativo no depende solo de las normas o directivos, sino del compromiso personal de cada docente por mantener relaciones basadas en el respeto, la empatía y la cooperación. Un entorno donde se valore el trabajo en equipo no solo mejora la convivencia, sino que fortalece la vocación y el sentido de pertenencia que dan sentido a la profesión docente.

8) Competencias profesionales

Las competencias profesionales docentes constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al profesorado desempeñar su labor de manera eficaz, ética y reflexiva. Estas competencias abarcan tanto aspectos pedagógicos como comunicativos, tecnológicos, sociales y de gestión, integrándose en un enfoque integral del quehacer educativo. Según Marcelo (2008), las competencias docentes no se limitan al dominio de contenidos, sino que implican la capacidad de diseñar ambientes de aprendizaje significativos, fomentar la participación y adaptarse a la diversidad del alumnado.

Day (2006) destaca que las competencias profesionales se fortalecen a través del compromiso personal y la pasión por enseñar, pues la docencia requiere de un equilibrio entre la competencia técnica y la dimensión emocional. Un docente competente no solo domina estrategias didácticas, sino que también comprende las necesidades de sus estudiantes y actúa con empatía, responsabilidad y creatividad.

Por su parte, Bolívar (2006) señala que las competencias están estrechamente ligadas a la identidad profesional docente, entendida como un proceso en constante construcción. Esto implica que el desarrollo de competencias no es un punto de llegada, sino un proceso continuo de aprendizaje y autoevaluación, en el que el docente reflexiona sobre su práctica y se adapta a los cambios sociales y educativos. En suma, las competencias profesionales constituyen la base del ejercicio docente comprometido, innovador y orientado a la mejora permanente.

Partiendo de lo anterior, a partir de la reflexión de su práctica, se indagó en las entrevistas acerca de las fortalezas y debilidades de la profesión docente, así como de los principales retos y

problemáticas que se le han presentado a lo largo de su trayectoria profesional y de qué manera los han solucionado.

A continuación, se presentan los discursos encontrados en torno a las fortalezas como docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio, los cuales coinciden con actitudes y emociones, tales como pasión por la docencia, empatía, paciencia, flexibilidad, cercanía con sus alumnos; así como también, con el despliegue de habilidades comunicativas, interpersonales y en el uso de las herramientas tecnológicas:

De entrada, las fortalezas son que me gusta y si yo pudiera estar todo el tiempo frente al grupo, sería fascinante, pero, desgraciadamente no se puede, tendrían que pasar algunos procesos (IM4).

A veces los alumnos lo dicen, de que soy paciente, a veces siento que me paso de paciente, pero este, esa sería una de las características, la paciencia, la empatía con los alumnos, saber, yo digo que también el haber padecido eso, la dificultad con la matemática, esas dificultades durante mi bachillerato, creo que también forman parte de una, de algo que genera en mí de que tenga empatía con ellos, yo también estuve en ese lugar en algún momento, lo sufri y sé por dónde atacarlo, por donde salir adelante ¿no? (IM1).

Trato de tener muchísima paciencia con ellos, explicar, así lo pueda repetir dos, tres veces para tratar de que el tema sea entendido (IM3).

Respecto a mis fortalezas serían, serían: uso de herramientas digitales para mejorar mi práctica docente, empático, flexible, cercano a mis alumnos (IM6).

Creo que les intento transmitir, que comunico bien, que les intento transmitir los conocimientos de una forma dinámica, para que ellos, sobre todo, bueno intento utilizar las nuevas tecnologías, la gamificación, hacerles el aprendizaje entretenido y práctico (IE1).

Yo creo que sí que se transmitir a los alumnos, pues como me gusta, tienes vocación, soy flexible con ellos, les escucho (IE2).

Fortalezas, quizás en la fortaleza esté también la debilidad, porque me considero una persona empática y me fijo mucho en esas necesidades de los alumnos, que muchas veces traspasan lo que es la propia materia, sino que son necesidades más de ellos desde el punto de vista psicológico o desde el punto de vista familiar, de brechas que tengan en las necesidades (IE3).

Otra de las fortalezas que mencionan los entrevistados, tiene que ver con la formación continua, evidenciada en una actualización constante y permanente, así como la preparación de clases, programaciones y materiales didácticos gamificados, tal es el caso de los siguientes testimonios:

Yo pienso que mis fortalezas son que, si me actualizo, me apasiono, yo creo que el primero, me encanta, me encanta, no solo me gusta, me encanta, número uno, que siempre me actualizo, soy muy receptiva en ese aspecto ¿no?, yo sé que me falta y tengo que actualizarme (IM2).

Yo creo que mi fortaleza es que intento preparar todos los módulos lo mejor que puedo y les doy toda la información y cuando daba el módulo de navegación hacíamos ejercicios y ejercicios (IE5).

A mí me gusta mucho actualizar y preparar los materiales y estar pendiente de todas las novedades que hay y de ir adaptando sobre todo a los materiales. Yo creo que también la empatía también o la capacidad de comunicación y no veo tampoco grandes puntos débiles, aunque pueda parecer soberbio poco humilde (IE6).

En sentido contrario, en cuanto a las debilidades de los informantes clave, encontramos que, en el caso de México, los grupos son numerosos y eso complica el acompañamiento adecuado a los estudiantes, como lo podemos observar a continuación:

Mis debilidades pudieran ser que cuando ya hay mucha cantidad de alumnos, ahí me cuesta un poquito atender a todos, eee, por ejemplo, porque quisiera darles la misma atención a todos,

y a veces no se puede, entonces con cincuenta alumnos es muy complicado, porque no puede uno estar monitoreando, darle seguimiento a cada uno en particular... (IM1).

Otra situación que se presenta es en cuanto al uso de tecnologías y herramientas digitales, ya que, como observamos a continuación es un área de oportunidad por atender:

Mis deficiencias, pues puede ser esta parte, de que estoy tratando de llevar un poquito, es la tecnología, por decir, ahorita que doy geometría, había un programa que si me estaba costando, pero pues ya, este actualizarme si ha sido una como de esas partes, mis retos si, ahí voy poco a poco, y también una de mis deficiencias sería organizar mis tiempos, porque si como te digo entre esa parte de llevarme el trabajo a la casa, de poder organizar mis tiempos como mamá, como pues si como también este, en las labores de la casa, entonces esa parte como que siento que tengo que organizarla (IM3).

Una de las principales debilidades encontradas en los relatos de los entrevistados corresponde a la sobrecarga administrativa, la cual se percibe como algo rutinario, pesado y en la cual se pierde tiempo, que bien podría ser empleado en la propia intervención en el aula, como se puede observar a continuación:

Las debilidades son que el trabajo administrativo es muchísimo, la carga administrativa es fuerte y pierdes mucho tiempo en ello (IM4).

A veces quieres ir más rápido de lo que ellos necesitan, las debilidades son las programaciones, el tener que ir muy ajustado a lo que la normativa establece, que a veces pues te gustaría dedicar más tiempo a unas cosas, a unas actividades, y pues bueno, de pronto hay que ir ajustado a los contenidos que establece la normativa, y bueno a veces eso es un poco más complejo, ¿no? (IE1).

Podría ser, pues el trabajo burocrático que es tedioso, que no te gusta, trabajo burocrático... Pero la mayor es eso, porque los otros problemillas de los alumnos los vas solucionando, pero no. En cuanto a la profesión docente, pues eso, yo creo que no con los alumnos no y con eso

lo que supone el papeleo, que te quita tiempo y te gustaría dedicarlo más al alumno directamente que no (IE2).

Todo el papeleo, exacto. No pensé que había tanto papeleo, la verdad. Eso me sorprendió y me costó, me costó adaptarme ahí al principio (IE3).

En cuanto a los retos y problemáticas que han enfrentado a lo largo de su trayectoria profesional y el cómo los han resuelto, encontramos que la falta de recursos en cuanto a infraestructura y equipamientos, hacen difícil la tarea educativa:

Uno de los mayores problemas yo creo que son los equipamientos, principalmente los equipamientos tecnológicos, yo por ejemplo siempre uso ordenador, siempre uso Power Point, presentaciones para mis clases y la verdad es que lo soluciono trayendome el mío, con recursos propios (IE1).

De hecho, una dificultad también que tengo con estos de este grupo de los 30 es que, por ejemplo, no tiene un ordenador para cada uno de forma individual. Tenemos que compartir ordenadores (IE3).

Las carencias y limitantes a las que me enfrentaba, dado que éramos un plantel de nueva creación (nuevo), teníamos muchas necesidades en todos los aspectos tanto de infraestructura como de recursos materiales y humanos ni se diga (IM6).

De igual manera, es importante considerar que cada vez hay grupos más diversos, aunado a la edad e intereses particulares de los jóvenes y en algunos casos, estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual requiere un despliegue de habilidades cada vez más especializadas en el tema, situación que debe fortalecerse con políticas educativas acordes y en el interior de las escuelas, tal es el caso:

Tuve alumnos con déficit de atención, alumnos hiperactivos, que encima están como eso, pues bueno, que a veces las dos cosas tienen, alumnos con autismo, un alumno con Asperger

también. Había varias casuísticas diferentes, incluso uno que tenía hasta brotes de agresividad y que teníamos que tratarle como de una forma un poco especial. Este año para mí ha supuesto un cambio muy grande en, creo que yo he avanzado mucho en paciencia (IE3).

Son problemáticas que han sucedido de pronto que, con los alumnos y este, pues si por la edad a veces vienen con algunas situaciones y por pertenencia de grupo, a veces pueden llegar a caer en comportamientos este que a veces pues tienes que levantar un reporte y esas situaciones que quisieramos que todo fuera así tranquilo, pero a veces si hay que sacar un reporte, sancionar, ejercer la autoridad, y pues hay que hacerlo (IM1).

Los alumnos menores enseguida se les va la atención. Son alumnos, además que por la circunstancia social que tenemos ahora están acostumbrados a tener muchísimos estímulos, tienen muchísima dependencia del teléfono móvil, les cuesta muchísimo y me ha pasado este año, no son capaces a no ver el móvil, necesitan tener el móvil encima de la mesa ya o sea el conseguir que no lo toquen es un triunfo, pero por lo menos tenerlo ahí que lo vean, que está cerca (IE3).

Yo creo que los mayores problemas que tuve fue con alumnos muy irrespetuosos, muy mal educados, que no sólo no prestan atención en clases sino que te revientan las clases, te contestan, ponen en duda lo que dices, están todo el día como queriendo, no sé demostrar que lo que tú estás diciendo es mentira, eso es muy complicado de gestionar, sobre todo cuando estabas empezando y lo llevabas peor, ¿no?, porque cuando estás empezando tienes tus inseguridades de cómo lo tengo que hacer, qué debo hacer, lo echo de clase, no lo echo de clase, huy pues esto no lo tengo muy bien preparado, ¿tendrá razón?, no, no tiene razón, porque tú ya lo sabes, ya lo viviste, ya lo estudiaste; y yo creo que lo que peor llevé fue eso, las faltas de respeto o la grosería en clase (IE5).

Lo que podemos observar es que los informantes expresan una serie de competencias profesionales, entendidas como el conjunto de saberes, habilidades y actitudes que dan sentido al quehacer docente. Desarrollarlas no solo implica dominar los contenidos o manejar estrategias didácticas, sino también saber comunicarse, adaptarse a los cambios y actuar con ética y compromiso.

Durante los últimos años, especialmente después de la pandemia, quedó claro que el docente necesita ser flexible, creativo y capaz de aprender de manera constante. Sin embargo, estas competencias no se construyen de un día para otro; requieren formación continua, reflexión sobre la práctica y acompañamiento institucional.

9) Expectativas a futuro

Las expectativas a futuro del profesorado reflejan las aspiraciones, metas y proyecciones personales y profesionales que orientan su desarrollo dentro del ámbito educativo. Estas expectativas suelen estar relacionadas con el deseo de mejorar la práctica docente, continuar la formación académica, asumir nuevos roles o contribuir de manera más significativa al cambio educativo. Según Marcelo (2008), las expectativas profesionales son parte del proceso de desarrollo docente y están vinculadas a la motivación por aprender, innovar y adaptarse a los desafíos que plantea la educación contemporánea.

Day (2006) señala que mantener expectativas positivas hacia el futuro es fundamental para conservar la pasión y el compromiso con la enseñanza, especialmente en contextos de cambio o incertidumbre. La visión de crecimiento y mejora personal actúa como un motor que impulsa la resiliencia del profesorado y su capacidad para afrontar los retos educativos con esperanza y sentido.

Asimismo, Bolívar (2006) destaca que las expectativas se relacionan con la reconstrucción continua de la identidad docente, en tanto los profesores proyectan su quehacer hacia horizontes de transformación personal y social. En este sentido, las expectativas a futuro no solo expresan metas profesionales, sino también el compromiso ético con la educación y con la formación de las nuevas generaciones.

Las expectativas a futuro es un tema que ocupa a los docentes que cuentan con un plan, en el cual consideran el crecimiento laboral y/o profesional como prioritarios para tener una mejor calidad de vida, en este sentido podemos observar que la incertidumbre que se deriva al no tener un tipo de nombramiento completo (en el caso de México, 40 horas docentes y en el caso de España, funcionario de carrera), provocan que sea una de las principales metas a conseguir en la trayectoria profesional;

así mismo, destacan el interés por cursar estudios de posgrado:

Pues crecer en horas, probar algunas otras áreas, tal vez de mi carrera técnica en algún momento dar clases en la Universidad, tal vez probarme ahí (IM1).

Una de mis metas es cubrir horas e impartir clases en otra escuela de nivel profesional o poder tener algún día aquí mis 40 horas. Mi intención es también poder estudiar en un Doctorado, pero bueno pues ahorita igual necesito un poquito más de tiempo, yo espero que ya en unos pocos años ya pueda empezar (IM3).

Estudiar para poder conseguir ser Funcionaria de Carrera, pues intentar sacar la oposición en algún momento, que se complica con trabajo, familia, estudios (IE1).

Dichas aspiraciones también tienen que ver con la formación profesional, ya que los docentes lo ven como la posibilidad de mantenerse actualizados y vigentes ante los retos que se presentan en su práctica:

Seguir capacitándome para estar actualizado en pro de mis alumnos. Así, como seguir a la vanguardia educativa (IM6).

Yo creo que, no hay muchas expectativas así a futuro, aparte de seguir con los cursos, pues si hay leyes nuevas pues ir adaptándonos a las leyes nuevas, si Marina Mercante hace cambios justificados, pues estar atentos para mejorar eso también en el Centro o actualizarlo por lo menos, y poco más, mi mayor expectativa sería que el alumnado fuera respetuoso y estudioso, que mostrara cierto grado de interés, cosa que a veces veo que hay mucho desinterés (IE5).

En los discursos, también encontramos que los docentes tienen como expectativas que sus alumnos sean exitosos, cuenten con la preparación adecuada para promoverse o incorporarse al sector productivo de una manera pertinente:

Mis expectativas de futuro, con mis alumnos, que los buenos resultados, que todos sean capaces de conseguir promocionar, si quieren seguir sus estudios que sigan en los estudios y quieren ir a la empresa que vayan a la empresa, pero con mis alumnos eso, que sean capaces de terminar y, pero bien, va que sean capaces de conseguir ese aprendizaje con el que iniciaron (IE2).

Expectativas, hombre, me gustaría seguir... haber, estoy muy contenta. Al principio esto para mí fue un experimento, la verdad, no sabía si tendría que volver a la empresa y estoy contenta, creo que da mucha satisfacción eso el ver que los alumnos aprenden, hay días malos, pero hay días muy, muy buenos también... por eso mi esperanza es afianzarme de tal manera que sí que mejore mi calidad de vida y mejore mi calidad de docente, sobre todo, claro. (IE3).

De igual manera, encontramos a quién se encuentra contento y pleno con la labor que realiza y cuya aspiración se centra en conservar lo que ya posee en estos momentos, en los cuales se percibe estable:

Ya he estado un poco de todo, como te he dicho, estuve dos años en la administración, por lo tanto, esa parte de gestión de la administración ya la conozco en diferentes perfiles y responsabilidades. Y la parte de administración en educación es seguir como estoy, quiero decir, seguir dando clase en ese centro, por ejemplo, o en el otro centro en el que estaba, que es el centro integral del CP de la laboral, sí en formación profesional, por supuesto. Como estoy en el desarrollo que tengo, o sea que la mejor expectativa es que se confirme lo que tienes en el presente, ¿no? (IE6).

En sentido negativo, la sobrecarga administrativa queda de manifiesto en el siguiente discurso, en donde un informante expresa su necesidad de contar con el tiempo para dedicarse a actividades más retadoras y diversas con los estudiantes, como lo podemos observar a continuación:

Me gustaría tener menos carga administrativa y más tiempo para poder preparar materiales y aplicar estrategias y diversas metodologías didácticas además de lúdicas con mis alumnos (IM5).

Finalmente, encontramos docentes que se encuentran cercanas al retiro por jubilación, en la cual se están preparando para realizar otras actividades de tipo personal, tal es el caso:

No lo estoy deseando como algo hay que me jubilo, que me libro de todo, no, me voy pues porque ya me tengo que ir, pero que nada (IE2).

Ya también por el tiempo que tengo por aquí, entiendo perfecto que vamos a dar paso al relevo, pero mientras yo esté aquí, mis expectativas es seguir viendo con pasión la educación (IM2).

En conclusión, podemos destacar que, pensar en el futuro como docente implica reconocer el camino recorrido y proyectar nuevos sueños personales y profesionales. Entre las principales expectativas se encuentra alcanzar una jubilación digna, después de años de esfuerzo, dedicación y compromiso con la enseñanza. También está el deseo de contar con mayor estabilidad laboral, al consolidar su plaza actual y el crecimiento en horas, lo que permitiría trabajar con tranquilidad y planificar el porvenir con seguridad. Otro anhelo importante es continuar actualizándose, ya que la educación está en constante cambio y exige preparación continua para responder a los nuevos desafíos.

De igual manera, muchos docentes aspiran a cursar estudios de posgrado, no solo para obtener un mejor nivel académico, sino para enriquecer su práctica y fortalecer su identidad profesional. Sin embargo, más allá de los logros personales, una de las mayores satisfacciones es ver a los alumnos alcanzar el éxito, cumplir sus metas y convertirse en personas íntegras. Ese reconocimiento silencioso, el saber que se contribuyó, aunque sea un poco, a transformar una vida, es lo que da verdadero sentido a la profesión docente y motiva a seguir adelante con pasión y esperanza.

CONCLUSIONES FINALES

El presente estudio da cumplimiento al objetivo general de analizar las identidades profesionales de los docentes en dos modalidades, la Educación Tecnológica del Nivel Medio en México y la Formación Profesional de Grado Medio en España, a partir de un enfoque comparado que considera los marcos normativos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020). Esta aproximación permite comprender cómo la formación, las condiciones laborales y las políticas educativas inciden en la configuración de la identidad profesional docente en ambos contextos.

En este sentido, el análisis comparado entre los sistemas educativos de México y España permite identificar una dinámica compleja de convergencias y divergencias en la manera en que ambos países configuran sus políticas educativas, sus modelos de profesionalización docente y la estructura de la educación media y profesional. Las similitudes y diferencias no solo revelan caminos institucionales diversos, sino también visiones de mundo que orientan la formación de ciudadanos y el papel social del profesorado. Este ejercicio comparativo demuestra que el valor de estudiar dos sistemas educativos distintos no reside en establecer jerarquías, sino en reconocer que cada uno aporta perspectivas que enriquecen la comprensión global de los desafíos educativos contemporáneos.

A partir de lo anterior, se presentan a continuación, los principales hallazgos, los cuales se encuentran alineados a las preguntas y objetivos que guían la presente investigación, para dar cuenta de la congruencia metodológica comparada empleada:

1. Dimensiones de la identidad profesional docente

Una de las principales contribuciones de este estudio fue evidenciar cómo la identidad profesional docente se configura a través de las dimensiones individual, grupal y profesional, lo cual responde directamente al primer objetivo específico. A nivel individual, se observó que en México la identidad del docente se ancla en una fuerte vocación y en valores de servicio social, pero también enfrenta tensiones debido a factores como la sobrecarga administrativa, la alta carga de grupos y alumnos, así como el escaso reconocimiento profesional, los cuales afectan el desarrollo pleno del

sentido de pertenencia y motivación. En España, por el contrario, la identidad docente se sustenta en una visión académica más consolidada, con un fuerte respaldo institucional y una cultura de colaboración que se expresa en los claustros y departamentos didácticos. La dimensión individual del docente tiende a manifestarse mediante una mayor profesionalización académica (grado + máster) y una cultura de innovación, lo cual fortalece el sentido de pertenencia.

La dimensión grupal en el contexto mexicano aún enfrenta retos para consolidar comunidades profesionales de aprendizaje y promover el trabajo colegiado, debido a estructuras jerárquicas y centralizadas que limitan la autonomía escolar, lo cual frena el desarrollo de una identidad docente fuertemente colectiva. Caso contrario, en el contexto español, el trabajo colaborativo y la pertenencia a comunidades profesionales se muestran más consolidados, donde los claustros y departamentos fortalecen la identidad colectiva y la percepción de corresponsabilidad educativa, favoreciendo con ello el intercambio de buenas prácticas. Esta diferencia estructural refuerza que la identidad profesional no es solo cuestión personal, sino un fenómeno relacional y contextualizado.

Finalmente, la dimensión profesional se consolida de manera más estructurada en España, donde el reconocimiento social de la docencia es mayor, el ingreso por oposición y la carrera profesional regulada permiten una identidad institucionalizada; en México, aunque la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) ha establecido mecanismos de ingreso y promoción más transparentes, aún se percibe una brecha entre los principios normativos y las condiciones reales del ejercicio docente.

2. Perfiles, criterios e indicadores profesionales para ingreso, permanencia y promoción

En coherencia con el segundo objetivo específico, se pone de manifiesto cómo ambos países establecen marcos institucionales distintos que moldean la identidad profesional docente. Los perfiles y criterios para el ingreso, permanencia y promoción reflejan visiones distintas del profesionalismo docente. En México, los perfiles definidos por laUSICAMM incluyen dominios de conocimiento pedagógico, práctica didáctica, colaboración y compromiso ético. No obstante, la implementación presenta desafíos administrativos y una articulación aún débil con el acompañamiento pedagógico efectivo. Por otro lado, en España los perfiles se determinan según especialidad y nivel educativo, con acceso mediante oposición y escalafón para promoción. Aunque el sistema español presenta

mayor estabilidad, también genera presión por evaluación competitiva, lo cual puede afectar negativamente la percepción de la profesión.

Las diferencias en criterios e indicadores también impactan la identidad profesional en términos simbólicos: mientras España establece mecanismos más rigurosos pero claros, México transita hacia mayor transparencia, pero aún con trayectorias más heterogéneas. Este aspecto evidencia que la identidad del docente no depende sólo de la formación inicial, sino de las condiciones de inserción, permanencia y reconocimiento que le ofrece su sistema educativo.

3. Sentidos y significados de la identidad profesional en relación con la formación

El tercer objetivo específico arrojó resultados significativos que iluminan cómo la formación (inicial, novel, continua) actúa como vínculo central entre la identidad profesional y su ejercicio real. En México, la formación inicial aún con fuerte tradición normalista convive con nuevos retos de actualización disciplinar y competencias tecnológicas. Durante la etapa novel, los programas de inducción aún requieren consolidación. La formación continua, promovida por los Centros de Actualización del Magisterio, presenta ofertas, pero debe ser más contextualizada y promover reflexión crítica. En España, la formación inicial mediante grado + máster se complementa con programas de inducción más consolidados y una formación continua articulada vía los Centros de Profesorado y Recursos (CPR) y la legislación de la LOMLOE, que señala que la formación permanente “constituye un derecho y un deber” para los docentes.

Los sentidos y significados que los docentes atribuyen a su identidad profesional revelan matices: en México, el docente se ve como agente de cambio social en contextos de desigualdad; en España, la noción se orienta más hacia la innovación, la investigación y la profesionalización académica. A pesar de estas diferencias, ambos contextos coinciden en ver la formación no como fin, sino como proceso constante que modela la identidad docente.

4. Políticas educativas, estructura del sistema y condiciones laborales

Con relación al cuarto objetivo específico, el cual permitió vincular los hallazgos con el contexto más amplio de reformas y estructura de la educación media y profesional en ambos países,

se destaca que, tanto la RIEMS (2008) como la LOMLOE (2020) representan esfuerzos de reforma orientados hacia una educación inclusiva, equitativa y centrada en el aprendizaje por competencias. Sin embargo, mientras México enfrenta el reto de articular sus subsistemas y reducir la desigualdad regional, España ha avanzado en la integración curricular y en la vinculación de la formación profesional con el mercado laboral mediante la modalidad dual.

En México, la RIEMS (2008) impulsó la creación de un sistema nacional de bachillerato con enfoque por competencias, pero persisten desigualdades regionales y retos de financiamiento que afectan la implementación efectiva. En España, la LOMLOE (2020) impulsa un currículo por competencias, autonomía escolar y formación profesional vinculada al mercado laboral.

Las condiciones laborales —como número de grupos, alumnos, horas docentes, jornada laboral, tipo de nombramiento, duración, estabilidad, centros de formación continua, entre otros— presentan diferencias significativas y condicionan el desarrollo de la identidad profesional. Por ejemplo, la carga docente en México genera mayor desgaste y reducen las posibilidades reflexivas; en España, aunque la jornada y grupos son más regulados, la presión evaluativa por rendimiento sigue siendo una preocupación. Estas condiciones configuran contextos distintos pero complementarios para la construcción de identidad docente. Las diferencias laborales y organizativas entre ambos países impactan directamente en la construcción de la identidad profesional:

Número de grupos y alumnos: En México, un docente de educación tecnológica puede atender entre 5 y 8 grupos, con un promedio de 50 estudiantes por aula, lo que supone una alta carga docente y administrativa. En España, el profesorado de Formación Profesional de Grado Medio suele tener 3 a 5 grupos, con alrededor de 10 a 30 alumnos por grupo, favoreciendo una atención más personalizada y el desarrollo de metodologías activas.

Tipo de nombramiento: En México predominan los nombramientos por horas-semana-mes, con plazas de base o interinas reguladas por la USICAMM. En España, el profesorado accede mediante oposiciones, lo que les otorga la categoría de funcionarios de carrera o interinos con 37.5 horas en forma homogénea; este sistema garantiza mayor estabilidad laboral y previsibilidad en la trayectoria profesional.

Número de horas docentes y jornada laboral: En México, los docentes de educación tecnológica con tiempo completo suelen tener entre 20 y 30 horas frente a grupo, más tiempo adicional destinado a actividades administrativas o de tutoría, que no siempre se reconocen formalmente; es importante destacar que, en este caso se reconoce una diferencia marcada, ya que hay docentes contratados por horas, medio tiempo (20 horas), tres cuartos de tiempo (30 horas) y tiempo completo (40 horas), lo cual presenta una mayor inestabilidad laboral para los docentes. En España, la jornada completa de 37.5 horas, se compone de 18 a 21 horas lectivas y el resto del horario se dedica a horas complementarias, como lo son coordinación, preparación de clases, atención a familias y trabajo colaborativo, en una estructura laboral más regulada.

Ingreso al nivel: En México, el ingreso se realiza a través de los procesos de admisión gestionados por la USICAMM, basados en criterios de idoneidad y mérito académico. En España, el ingreso al cuerpo docente se efectúa mediante concursos-oposición organizados por las comunidades autónomas, con pruebas teóricas, prácticas y de exposición didáctica.

Promoción y permanencia: En México, la promoción horizontal y vertical depende de la evaluación de desempeño y la acumulación de puntaje en cursos, antigüedad y formación continua. En España, la promoción profesional está vinculada al escalafón, la participación en proyectos de innovación, investigación educativa o dirección escolar, así como a la obtención de méritos académicos.

Centros para la formación continua: En México, la actualización docente se realiza principalmente a través de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), las escuelas normales, universidades y la oferta digital de la SEP. En España, existen los Centros de Profesorado y Recursos (CPR), que articulan planes autonómicos de formación, además de convenios con universidades y asociaciones profesionales. Esta red fomenta una formación continua contextualizada, basada en la reflexión y la mejora de la práctica educativa.

Estas diferencias estructurales muestran que la identidad docente no puede entenderse únicamente desde su dimensión simbólica o vocacional, sino también desde las condiciones materiales e institucionales que determinan el ejercicio profesional.

5. Educación media y formación profesional: integración y desafíos

Finalmente, en el ámbito de la educación media superior y técnico-profesional, México y España muestran una convergencia en su orientación por competencias y en la búsqueda de una formación integral. España destaca por su sólida Formación Profesional, estrechamente vinculada con el sector productivo y basada en la práctica laboral. México, en cambio, ha priorizado la continuidad académica del Bachillerato Tecnológico, con una proyección hacia la educación superior. Este contraste no implica oposición, sino complementariedad: México puede fortalecer la pertinencia laboral de sus programas, mientras España puede potenciar la articulación entre formación técnica y universitaria.

La modalidad dual representa un punto de inflexión en este análisis. En España, se encuentra consolidada dentro de la Formación Profesional, con una estructura legal clara y la participación activa del sector empresarial. Los jóvenes adquieren experiencia real, lo que facilita su inserción laboral y fortalece su identidad profesional. En México, esta modalidad aún se encuentra en fase de expansión. Aunque existen programas en los subsistemas tecnológicos y agropecuarios, su implementación enfrenta dificultades derivadas de la desigualdad regional y de la débil vinculación con las empresas. Impulsar la formación dual en México permitiría no solo mejorar la empleabilidad juvenil, sino también revalorizar la educación técnica como opción digna y estratégica para el desarrollo nacional.

En resumen, las identidades profesionales docentes en México y España se construyen en la intersección entre vocación, formación y condiciones laborales. España presenta una estructura más estable, con menor número de grupos, mejores condiciones contractuales y una formación continua institucionalizada; México, por su parte, conserva un fuerte espíritu vocacional y comunitario, pero enfrenta mayores desafíos en la carga laboral, el reconocimiento profesional y la consolidación de una cultura colegiada. Ambos países, sin embargo, convergen en la búsqueda de un modelo docente más humano, crítico y reflexivo, donde la formación inicial, la inducción y la actualización continua sean ejes permanentes de desarrollo profesional y personal. La comparación, por tanto, no busca establecer superioridades, sino aprender de las diferencias para fortalecer una educación media y profesional que dignifique al docente y responda a los retos sociales de nuestro tiempo.

REFERENCIAS

- Alfonzo, I. & Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVI (3), 157-170. ISSN: 0185-1284. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597007>
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242. ISSN: 1413-2478. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27530123012>
- Alonso, I., Lobato, C., & Arandia M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74. ISSN: 1012-1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570004>
- Álvarez, A. (2016). La identidad profesional del docente universitario de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 2008, 24 (1), artículo 10. ISSN: 0214-7564. https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 267-279. ISSN: 0716-050X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953015>
- ANUIES (2020). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Panorama de la Educación Media Superior en México.

Anzaldúa, R.E. (2007). Una mirada desde el sujeto. Ponencia en el X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, COMIE.

Arciniega, M. (2009). CBTIS No. 8, Precursor de la Educación Tecnológica en el Estado de Hidalgo. Impresos Bernal, S. A. México.

Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad, en Identidades, sujetos y subjetividades, Buenos Aires, Prometeo.

Argemí i Baldich, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante(re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet. Universidad de Barcelona.

Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 57-86. ISSN: 0716-0488.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167005>

Ayuntamiento de Mineral de la Reforma. (2023). Informe anual de gobierno municipal 2023.
Ayuntamiento de Mineral de la Reforma. <https://www.mineraldelareforma.gob.mx>

Ayuntamiento de Pachuca (2023). Historia y patrimonio cultural de Pachuca. Pachuca de Soto.

Bajardi, A., & Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129. ISSN: 1012- 1587.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570007>

Ball, S. J. (1994). Education Reform: A Critical and Post-structural Approach. Open University Press.

Banco Mundial – BM (2020). Covid-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública.

Barnes, B. (1996). *The elements of social theory*. Princeton University Press.

Bauman, Z. (2006). *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós.

Bausela-Herreras, E. (2011). Profesor principiante versus profesor experto: detección de dificultades. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1714/4_PROFESOR.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07>.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.

Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bianchi, A. (1983). *Orientación vocacional: Metodología de la decisión correcta*. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina

BOE (2006). Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica LOE.

BOE (2013). Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica LOMCE.

BOE (2020). Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica LOMLOE.

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

Bolívar, A. (2012). La identidad profesional docente. Narcea Ediciones.

Bolívar, A. y Bolívar, M. (2012). El profesorado de Enseñanza Media: Formación Inicial Pedagógica e Identidad Profesional. *Ensino em Re-vista*, vol. 19 (1), enero-junio, 19-33. Universidad Federal de Uberlândia, Brasil.

Bolívar, A., Fernández M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado. Una triangulación secuencial. *FQS/Forum. Qualitative Social Research/Forum Qualitative Sozialforschung*. Volume 6, No. 1, Art. 12.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva Antropología*, XII (42), 9-26. ISSN: 0185-0636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904202>

Camacho, R., et al. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, Vol. 26. ISSN: 1315-9518. Universidad del Zulia, Venezuela.

Cámara de Diputados. (2019). Reforma constitucional en materia educativa: Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx>

Canto, P., & Imbernón, F. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>

Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano-Territorial*, Vol. 4, No. 1, 42-53. ISSN: 0124-7913.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4008342>

Castells, M. (2006). Globalización e identidad.

CBTIS 8 (s.f.). Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 8 “Humberto Cuevas Villegas”. <http://cbtis8.edu.mx>

CBTIS 222 (s.f.). Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 222. <https://cbtis222.edu.mx>

CBTIS 286 (s.f.). Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 286. <https://www.cbtis286.edu.mx/>

CENEVAL (2021). Evaluaciones nacionales de egreso y diagnóstico educativo.

CIFP del Mar (s.f.). Centro Integrado de Formación Profesional del Mar. <https://www.cifpdelmar.es/>

Congreso de la Unión (2023). Ley General de Educación: Texto actualizado con reformas hasta 2023. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx>

Consejo Escolar del Estado (2021). La educación en España: retos y perspectivas.

COSDAC (2016). Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Modelo Mexicano de Formación Dual. SEP.

COSFAC (2021). Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico. Subsecretaría de Educación Media Superior, SEMS. Maestras y maestros en casa. http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa_docentesencasa.php

Cruz Prieto, S. & Egido, I. (2014). La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 9-121. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.004>

Cruz Prieto, S. (2012). La formación profesional de grado medio en México y España: un estudio comparado. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.

Cuadra-Martínez, D., Castro, P., Oyanadel, C., & González, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

Dale, R. (2005). “Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education.” *Comparative Education*, 41(2), 117–149.

Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos, RED, INEE*. Núm. 09, Enero- Abril 2018, Año 3, 26-43. <https://historico.mejorededu.gob.mx/publicaciones-old/revista-red/red-9/>

Day, C. (2006). La pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del profesorado y sus valores. Madrid: Narcea.

Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2006c). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 571–584.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006b). Variations in teachers’ work, lives and effectiveness. (p. 280). London. <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>

Develay, M. (1987). *Peut-on former les enseignants?* Paris: Esf.

DGETI (2023). Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios. Planes y programas de estudio del Bachillerato Tecnológico. SEP

DGETI (s.f.). ¿Qué es la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)? Fecha de publicación 25 de mayo de 2015. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial-dgeti>

Díaz Barriga, A. (1993). Didáctica y Currículo. México: Paidós educador.

Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M; & Varela, M; (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. ELSEVIER, 2(7), 162-167.

Díaz-Polanco, H. (2009). “Diez tesis sobre identidad, diversidad y globalización”. En Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (16-10- 2017).

Dimas, S. (2014). Las prácticas sociales y la representación social del trabajo docente. Un estudio en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

DOF (2013). Diario Oficial de la Federación. Ley General del Servicio Profesional Docente.

DOF (2019). Diario Oficial de la Federación. Decreto de Reforma al Artículo 3º Constitucional.

Dossier para una Educación Intercultural (2002). “El concepto de Identidad”, dossier pedagógico Vivre ensemble autrement.

Dubar, C. (2002). La socialización: Construcción de las identidades sociales y profesionales. Ediciones Nueva Visión.

El Financiero. (2024, 28 de noviembre). Los compromisos educativos del gobierno federal 2024-2030: Avances presupuestales y retos persistentes.

<https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/colaborador-invitado/2024/11/28/los-compromisos-educativos-del-gobierno-federal-2024-2030-avances-presupuestales-y-retos-persistentes>

Erikson, E. (1974). Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires: Paidós.

Esteve, J. (1997). La formación inicial de los profesores de Secundaria. Barcelona: Ariel.

Esteve, J. M. (1994). El malestar docente: La educación y sus profesores al final de siglo. Paidós

Eurydice (2023). Comisión Europea. Spain: Education and Training Monitor.

Fernández, M. (2016). Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel. Tesis de Doctorado. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga, España.

Ferrada-Bustamante, V., et al. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. Revista Saberes Educativos, No. 6, Enero-Junio 2021, 144-168. ISSN: 2452-5014

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica. México: Paidós educador.

Fuentes, R. y González, A. (2017). Algunas manifestaciones de la identidad docente en Educación Básica. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. San Luis Potosí.

Fuentes, R., Arzola, D., & González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, 727. ISSN: 2007-4336. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150021>

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Galicia Gordillo, M. (2013). *Identidades en perspectiva multidisciplinaria. Reflexiones de un concepto emergente*. México: UNAM.

Gallego, C. (2018). *La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia. Desarrollo profesional docente y concepciones de escuela*. Tesis de doctorado. Universidad de Sevilla, España.

Gallego, J. (2018b). *Cómo se construye el marco teórico de la investigación*. *Cadernos de Pesquisa*, V.48, No.169, Julio-Septiembre 2018, 830-854.

García, J. (2019). *Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019)*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 17-26, Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Gaviria, C. (2009). *Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle*. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 31-53.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Giddens, A. (2006). *Sociología* (5.^a ed.). Cambridge: Polity Press.

Giralt-Romeu, M. (2020). El rol de la indagación en la identidad profesional docente: situación actual y retos en la formación inicial. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Press.

Gobierno de España. (2023). Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se ordena la Formación Profesional del sistema educativo. BOE. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659>

Gobierno de México (2024). 100 compromisos para el Segundo Piso de la Transformación. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/964733/100_compromisos.pdf

Gobierno de México (2024b). Proyecto educativo del Segundo Piso de la Cuarta Transformación.

Gobierno del Estado de Hidalgo (2023). Enciclopedia de los municipios y localidades de Hidalgo. Secretaría de Gobierno.

Google. (s.f.). Mapa con ubicación geográfica de España. Recuperado el 5 de noviembre, 2025, de <https://www.google.com/maps>

Google. (s.f.). Mapa con ubicación geográfica de México. Recuperado el 5 de noviembre, 2025, de <https://www.google.com/maps>

Google. (s.f.). Mapa con ubicación geográfica de Mineral de la Reforma. Recuperado el 5 de noviembre, 2025, de <https://www.google.com/maps>

Google. (s.f.). Mapa con ubicación geográfica de Pachuca de Soto. Recuperado el 5 de noviembre, 2025, de <https://www.google.com/maps>

Google. (s.f.). Mapa con ubicación geográfica del Estado de Hidalgo. Recuperado el 5 de noviembre, 2025, de <https://www.google.com/maps>

Google. (s.f.). Mapa con ubicación geográfica del Principado de Asturias. Recuperado el 5 de noviembre, 2025, de <https://www.google.com/maps>

González, A. (2010). Identidad profesional del docente de Educación Tecnológica. El caso del CETIS No. 5, Trabajo Social. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

González, E. & Salcedo, I. (2017). La identidad profesional del docente panameño desde la historia reciente de la Escuela Normal. Revista Atenas, Vol. 2, Núm. 38, April- June, ISSN: 1682-2749. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?%20id=478055148002>

González, G. (2013). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. Tesis de doctorado. Universidad de Valladolid, España.

González, G. Castro, C. y Gallardo, K. (2015). Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica, desde una perspectiva de solución de problemas. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 68, núm. 1, 63-80, ISSN: 1022-6508, <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6812.pdf>

González, M. (2015). Estudio comparado de la enseñanza de las matemáticas en Reino Unido, Francia, Alemania y España y su eficacia en PISA. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.

González, N. (2007). Bauman, identidad y comunidad. Espiral (Guadalajara), 14(40), 179-198. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652007000100007&lng=es&tlang=es.

Guil, A. (1993). Mujer e identidad profesional universitaria. Una aproximación psicosocial. Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla, España.

Guzmán, L. (2017). La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado. Tesis de Doctorado. Universidad de Girona, España.

Hall, S. (2013). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. [Compiladores: E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich]. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Instituto de Estudios Peruanos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

Hammersley, M. (1989). The dilemma of qualitative method: Herbert Blumer and the Chicago tradition. Routledge.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hegel, G.W.F. (1981). Fenomenología del espíritu. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández S.R., Fernández C. C., & Baptista L.P. (2014). Metodología de la Investigación. Mc. Graw Hill Education, México.

Hernández, A. (2025). Reformas educativas en la media superior en México (2006-2024). Retos para su eficiencia. Revista latinoamericana de estudios educativos, 55(3), 15-41. Epub 21 de octubre de 2025. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.3.762>

Hernández, J. (2015). Capacidad institucional y política de formación en investigación científica en estudiantes de licenciatura en universidades públicas. Un estudio comparado entre México y Colombia. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.iemed.org/publicacions/quaderns/5/eCastells.pdf>

Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362

IES La Ería (s.f.). Instituto de Educación Secundaria La Ería. <https://alojaweb.educastur.es/web/ieslaeria/>

IES Monte Naranco (s.f.). Instituto de Educación Secundaria Monte Naranco. <https://alojaweb.educastur.es/web/iesmontenaranco/>

Imbernón Muñoz, F. (1994). La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona: Paidós.

Imbernón Muñoz, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó

Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, no. 6, Noviembre 1989, 487-499.

Imbernón, F. (2017). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

INE (2024). Instituto Nacional de Estadística. Datos básicos del Principado de Asturias. España.

INEE (2018). 1. La educación media superior en México. 23 de julio de 2018. <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-educacion-media-superior-en-mexico/>

INEE (2018b). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Informe sobre el estado de la educación en México.

INEE (2018c). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018.

INEE-ES (2022). Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Informes sobre la aplicación de la LOMLOE.

INEGI (2020). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo de Población y Vivienda. México.

INEGI (2020b). Panorama geográfico y demográfico de Mineral de la Reforma, Hidalgo.

INEGI (2024). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Panorama educativo nacional 2024. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/>

INNE (2019). Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.

Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. el caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (1), 103-122.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, (21), 30–42. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.21.3211>.

Laspina, A. (2017). La Identidad Profesional Docente: Un estudio desde las representaciones de los Estudiantes del Profesorado en Educación Primaria. Tesis de Maestría en Educación, orientación en Filosofía e Historia. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Latapí, P. (2015). La educación mexicana en el siglo XXI. Siglo XXI Editores.

Levinson, B., Sandoval, E., & Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840. ISSN: 1405-6666. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003402>

LGSCMM (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. DOF 30-09-2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

Locke, J. (1690). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. 2^a ed. - México: FCE.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. MECD. España. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la LOE. España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López, B., Damián, J., Garza, F. y Rosales, J. (2017). Los estudiantes de Educación Media Superior y las TIC: situación de estudiantes oaxaqueños de 21 instituciones. Universidad del Papaloapan, México.

López, M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179), 55-76. ISSN: 0186-1840.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325/32527012005>

Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante: inserción a la docencia. Editorial Síntesis.

Marcelo, C. (2008b). Desarrollo profesional docente: Pasado y futuro. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-23.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2013). Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar? Narcea.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2019). Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar. Madrid: Narcea.

Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* Vol. 5 (1), 107-114, ISSN: 1887-3898, Buenos Aires.

Mardones, N. y Ursua, J. (2001). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. México: Fontamara.

Martín-Cuadrado, A. et al. (2017). Cuestionario: Identidad profesional del estudiante del grado de educación social de la UNED antes de realizar las prácticas formativas. *Revista de Educación Social (RES)*, Número 24, Madrid.

Martínez, M. (2013). La configuración de una identidad colectiva de los Docentes en la Comunidad de Práctica del Posgrado en Pedagogía. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez, R. (2013). Reflexiones sobre el concepto de estado de conocimiento. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

Martínez-Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Ciênc. saúde coletiva 17 (3), Marzo 2012, 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

MEFP (2007). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, sobre ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades.

MEFP (2019). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica.html>

MEFP (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la LOE (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado (BOE-A-2020-17264)

MEFP (2021). Ministerio de Educación y Formación Profesional. La FP Dual en España: Informe de situación. MEFP.

MEFP (2021b). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Guía de la Formación Profesional en España: Estructura, modalidades y niveles formativos.

MEFP (2022). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Guía General de la Formación Profesional: Programas, estructura y organización.

Mejía, R. (2001). La escuela que surge de la revolución. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (Coord.) Historia de la educación Pública en México. (pp. 183-233). México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica. (e.o. 1981).

MEJOREDU (2023). Informe nacional sobre la mejora continua de la educación. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Mendoza, E. (2001). La educación tecnológica en México. En Solana, F., Cardiel R. y Bolaños, R. (Coord.). (2001). Historia de la Educación Pública en México (pp. 463-531). México: SEP, Fondo de Cultura Económica. (e.o.: 1981).

Merino, M. (2015). El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de Educación Secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo. Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla, España.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2025). Ficha de países y territorios. <https://www.exteriores.gob.es/es/Comunicacion/Paginas/Ficha.aspx>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Informe 2019 sobre el estado y situación del sistema educativo en el curso escolar 2017-2018.

Molina, F., & Munguía, L. (2015). Identidad y práctica docente en contextos de cambio educativo. Revista Iberoamericana de Educación, 68(2), 89–108.

Moreno, T. (2008) Competencias en educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Munguía, I. (2012). Virtudes cívicas en los jóvenes en el Nivel Bachillerato, un estudio comparado entre México y Alemania” Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. LC/G.2681-P/Rev.3 ISBN: 978-92-1-058643-6, Santiago.

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (36), 143-171.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>.

OCDE. (2007). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve, 34. <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE (2018). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Estudio TALIS 2018: Enseñanza y Aprendizaje en México y España.

OCDE (2021). Nuestra proyección mundial. Acerca de miembros y socios. <https://www.oecd.org/acerca/miembros-y-socios/>

OCDE. (2021b). Estudios de políticas nacionales de educación: México. Educación y competencias para el trabajo.

Olvera, A. (2013). Reformas a la Educación Media Superior basadas en modelos por competencias. La educación de los jóvenes en Colombia y México. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

Otundo, M.; Mayor, C. y Hernández, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>

Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), pp. 227-232

Palberger, M. y Gingrich, A., en Flick, U. (2014). The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. “7. *Qualitative Comparative Practices: Dimensions, Cases and Strategies*”, pp. 94-108.

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, núm. 39. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, vii-xiii. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64644480001>

Paredes, Y. (2019). La formación docente de los ayudantes de profesor de la FCPyS- UNAM un proceso de identidad profesional. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Parra, M. (2005). Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales. Tesis de Doctorado. Universidad de Chile.

Peña, D. (2012). La formación de la competencia intercultural en estudiantes de 16 a 19 años desde la práctica docente. (Estudio comparado Oviedo, España, Münster, Alemania e Hidalgo, México). *Buenas Prácticas*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Pérez Mora, R. (2011). Profesión académica y nuevas condiciones de producción intelectual. En Pérez Mora, R. y Monfredini, I. (Coord.) *Producción académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. México: Universidad de Guadalajara.

Pillen, M., Den Brok, P., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013>.

PISA (2018a) Resultados. Instantánea del desempeño de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png

PISA (2018b) Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018-Resultados. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

PISA (2021) ¿What is PISA?. <https://www.oecd.org/pisa/>

Pita-Ferb, S., & Pértega, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cadernos de Atención Primaria*, 9(2).

PLANEA (s.f.). PLANEA en Educación Media Superior.

Ponce, C. (2017). Las identidades científicas en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Un análisis comparativo entre dos institutos. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Presidencia de la República (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación.

Quiroz, J. (2016). La construcción de la identidad profesional de las tutoras y los tutores en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo. Tesis de maestría. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

RAE (2022). Real Academia Española. Disponible en <https://dle.rae.es/formaci%C3%B3n>

Ramírez, A. y Carro A. (2017). La identidad profesional del docente de Educación Básica en el proceso de evaluación del desempeño. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. San Luís Potosí.

Restrepo, E. (2014). *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires, CLACSO.

Rodríguez, M. A. (s. f.) *Historia de la educación técnica*.

Rodríguez, X. y Andrade, J. (2016). Identidad profesional docente y su influencia en la práctica pedagógica.

Roulston, K. en Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. “20. Analysing Interviews”*, pp. 297-312.

Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15 (1), 51-60. <http://www.aufop.com>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.htm>

San Martín, D. (2015). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 104–122.

Sayago, B., Chacón, M. & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42),551-561. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>

Schmelkes, S. (2013). *La educación media superior en México: retos y perspectivas*. México: ANUIES.

Schmelkes, S. (2013b). *La formación de docentes para la educación básica en México*. SEP.

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.

Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. En J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), Theories and methods in comparative education (pp. 25–83). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (4th ed.). Pearson.

Secretaría de Turismo de Hidalgo. (2022). Anuario turístico del estado de Hidalgo 2022. Secretaría de Turismo. <https://hidalgo.travel>

Segovia, M. (2010). Construcción de la identidad del docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.

SEMS (2013). Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Antecedentes. Fecha de última actualización: 14 de octubre de 2013. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb

SEMS (2017). Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). La educación media superior en el sistema educativo nacional. Fecha de última actualización 6 de marzo de 2017. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional

SEMS (2021). Seminario de revisión del Marco Curricular. Subsecretaría de Educación Media Superior.

SEMS (2022). SNB – Sistema Nacional de Bachillerato. Subsecretaría de Educación Media Superior. http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato

SEMS (s.f.). Subsecretaría de Educación Media Superior. Aprende en casa/Jóvenes en TV.

<http://jovenesencasa.sep.gob.mx/jovenes-en-tv/>

SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS): Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación.

SEP (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad.

SEP (2018). El Servicio Profesional Docente. Avances 2014-2018, Alcances, Beneficios y Desafíos.

SEP (2019). Secretaría de Educación Pública. Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones curriculares. México: SEP.

SEP (2022). Plan y Programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana.

SEP (2024). Lineamientos para la actualización curricular de los subsistemas de educación tecnológica. SEP-DGETI.

SEP (2024a). Secretaría de Educación Pública. 6.º Informe de Gobierno 2023-2024. Gobierno de México. <https://www.planeacion.sep.gob.mx>

SEP (2024b). Secretaría de Educación Pública. Boletín 175: Más de 24 millones de estudiantes de educación básica inician el ciclo escolar 2023-2024. <https://www.gob.mx/sep/>

SEP (2025). Acuerdo número 21/08/25 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Diario Oficial de la Federación. <https://sidoftqa.segob.gob.mx/notas/docFuente/5765757>

SEP (2025a). Secretaría de Educación Pública. 1.er Informe de Labores 2024-2030. Gobierno de México. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/>

SEP Hidalgo (2024). Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. Estadísticas del Sistema Educativo Estatal 2024. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. <https://seph.gob.mx>

SEP/USICAMM (2021). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo escolar 2022-2023, Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación, núm. 334 (2004), pp. 165-176.

Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. Enseñanza & Teaching, 34, 1- 2016, 35-55. Ediciones Universidad de Salamanca.

Silva Silva, A., & Del Canto, E. (2013). METODOLOGIA CUANTITATIVA: ABORDAJE DESDE LA COMPLEMENTARIEDAD EN CIENCIAS SOCIALES. Revista de Ciencias Sociales (Cr), III(141),25-34. ISSN: 0482-5276. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329875002>

SNTE (2022). Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Posicionamiento del SNTE sobre la Nueva Escuela Mexicana.

Solari, M. (2015). El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel: Un estudio de caso. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.

Taylor, J. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós Ibérica

Tedesco, J. C. (1999). El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, E. (2007). La condición docente en América Latina: Problemas y perspectivas. Buenos Aires: Siglo XXI.

Torres, R. M. (2000). La formación docente en América Latina: Revisión del debate actual. UNESCO/OREALC.

Trujillo, J. (2019). Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad cambio de rumbo educativo? En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (59-75), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

UEMSTIS (2016). Historia de la Educación Tecnológica en México.
<http://uemstis.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/82-historia-dgeti>

UNESCO (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015. <https://doi.org/10.54676/GNXA7156>

UNESCO (2018). Marco de competencias docentes para el siglo XXI.

UNESCO. (2019). Recomendación sobre la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP).

USICAMM (2023). Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Lineamientos para el desarrollo profesional docente. México: SEP.

Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes en Revista PREAL, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Protagonismo docente en el cambio educativo. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO, No. 1, Julio de 2005. Santiago, Chile.

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. UNESCO / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).

Vargas, X. (2010). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y como hacerla. (Con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa). México: ITESO

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1), 0. ISSN: 1138-414X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>

Villamil, E. (2015). Análisis comparado de la política y gestión de estrategias institucionales para la permanencia de los estudiantes en el bachillerato. México, Argentina y Canadá. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Villar Angulo, L. M. (1990). El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional. Granada: Universidad de Granada

Villén, C. (2020). El profesorado y las Tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación. Trabajo de fin de Máster en “Las TIC en Educación”, Curso 2019-2020, Universidad de Salamanca.

Vives, T. (2018). Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vonk, J. H. (1988). Begginning teacher´s proffessional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, 23(1), 5-21.

Vonk, J. H., & Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.

Woods, P. (1998). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Editorial Paidós Ibérica.

ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA PILOTO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

DÉCIMA SEGUNDA GENERACIÓN 2021-2023

Guía de entrevista “La formación de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio y la (re)construcción de su identidad profesional: un estudio comparado México-España, antes y después de la RIEMS-LOMLOE”.

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador: M.C.E. Ruth Elizabeth Navarrete Arróniz

Entrevistada: _____

Objetivo:

La presente entrevista tiene como propósito conocer y comparar la (re)construcción de sentidos y significados que dan los docentes a su identidad profesional en relación con su formación, en torno a sus concepciones, finalidades, intereses, motivaciones, satisfacciones, compromisos y expectativas dentro de la educación de tipo técnico profesional en dos contextos internacionales.

Características de la entrevista:

Se trata de una entrevista semiestructurada, en donde se respetará la confidencialidad de los informantes y abonará al proyecto de investigación desarrollado por la alumna M.C.E. Ruth Elizabeth Navarrete Arróniz durante el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Se considera agradecer al informante por su colaboración e informar sobre las características de la entrevista, recursos a utilizar (grabadora manual, video, toma de notas, etc.), posibilidad de participaciones futuras.

SECCIÓN I. RAPPORT

1. Primero que nada, muchas gracias por tu disposición con una servidora para la presente investigación. (En este espacio se abordan de forma breve datos relevantes del entrevistado(a), con la finalidad de crear una relación de confianza).

SECCIÓN II. CONTEXTO

2. ¿Me puedes decir tu edad?
3. ¿Cuántos años de servicio tienes en la docencia?
4. ¿Cuál fue el mecanismo por el cual ingresaste al plantel?
5. ¿Cuántas horas docentes tienes actualmente?
6. ¿Cuántos alumnos y grupos atiendes?
7. ¿Qué asignaturas impartes?

SECCIÓN III. HIPÓTESIS, OBJETIVOS, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

8. ¿Por qué decidiste ser docente?
9. Cuéntame por favor de manera amplia sobre tu experiencia profesional en la docencia.
10. Coméntame acerca de tu formación profesional (trayectoria escolar).
11. ¿En qué escuela cursaste tus estudios profesionales?
12. Cuéntame, acerca de algún docente que consideres “bueno” o “malo”, que te haya dejado huella en tu formación académica.
13. Para ti, ¿cuáles son las principales características de ser un buen docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio?
14. ¿Cuáles son los principales rasgos que definen a un mal docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio?
15. ¿Cuáles consideras son tus fortalezas y debilidades de tu profesión docente?
16. ¿Asistes a cursos de actualización? ¿A cuáles? ¿Son gratuitos o con costo para ti?
17. ¿Cuáles han sido las principales satisfacciones personales que te ha dejado tu labor docente?

18. ¿Qué tipos de compromisos te genera su profesión docente?
19. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en tu plantel?
20. ¿De qué manera la comunidad escolar valora tu labor docente?
21. ¿Cuáles son tus principales expectativas para desarrollar la labor docente?

SECCIÓN IV. PREGUNTAS “FUERTES”

22. ¿Cuáles son los principales problemas que se te han presentado a lo largo de tu trayectoria profesional? ¿De qué forma los has solucionado?
23. Ante qué retos te enfrentaste, durante la pandemia por Covid-19, para desarrollar tu práctica docente. ¿Cómo los resolviste?
24. En sentido positivo (beneficios) o negativo (obstáculos), la Reforma Educativa ¿qué tanto impacta en tu práctica docente?
25. En forma general, ¿cuál es tu opinión acerca del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS, 2022)?

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA MÉXICO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

DÉCIMA SEGUNDA GENERACIÓN 2021-2023

Guía de entrevista “La formación de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio y la (re)construcción de su identidad profesional: un estudio comparado México-España, antes y después de la RIEMS-LOMLOE”.

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador: M.C.E. Ruth Elizabeth Navarrete Arróniz

Entrevistado(a): _____

Objetivo:

La presente entrevista tiene como propósito conocer y comparar la (re)construcción de sentidos y significados que dan los docentes a su identidad profesional en relación con su formación, en torno a sus concepciones, finalidades, intereses, motivaciones, satisfacciones, compromisos y expectativas dentro de la educación de tipo técnico profesional en dos contextos internacionales.

Características de la entrevista:

Se trata de una entrevista semiestructurada, en donde se respetará la confidencialidad de los informantes y abonará al proyecto de investigación desarrollado por la alumna M.C.E. Ruth Elizabeth Navarrete Arróniz durante el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Se considera agradecer al informante por su colaboración e informar sobre las características de la entrevista, recursos a utilizar (grabadora manual, video, toma de notas, etc.), posibilidad de participaciones futuras.

SECCIÓN I. RAPPORT

1. Primero que nada, muchas gracias por su disposición con una servidora para la presente investigación. (En este espacio se abordan de forma breve datos relevantes del entrevistado(a), con la finalidad de crear una relación de confianza).

SECCIÓN II. CONTEXTO

2. ¿Me puede decir su edad?
3. ¿Cuántos años de servicio tiene en la docencia?
4. ¿Cuántos de ellos los ha desempeñado en el Bachillerato Tecnológico de Nivel Medio Superior?
5. ¿Cuántos años de servicio tiene en el plantel en el cual se encuentra adscrito actualmente?
6. Me puede comentar ampliamente ¿cómo fue el proceso que tuvo que realizar para ser contratado en el nivel?
7. ¿Cuántas horas docentes tiene actualmente?
8. ¿Cuántos alumnos y grupos atiende este semestre?
9. ¿Qué asignaturas/submódulos imparte?
10. ¿Desempeña otras comisiones dentro del plantel? En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿en qué consisten?

SECCIÓN III. HIPÓTESIS, OBJETIVOS, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

11. ¿Por qué decidió ser docente?
12. ¿Me puede comentar cómo fueron sus inicios en la docencia?
13. ¿Qué experiencias positivas y cuáles negativas recuerda haber vivido en esa etapa de su trayectoria profesional?
14. Coménteme acerca de su formación profesional (trayectoria escolar).
15. ¿En qué escuela cursó sus estudios profesionales?
16. Cuénteme, acerca de algún docente que considere “bueno” o “malo”, que le haya dejado huella en su formación académica.

17. Para usted, ¿cuáles son las principales características que debe poseer un buen docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio?
18. ¿Cuáles son los principales rasgos que definen a un mal docente de Educación Tecnológica de Nivel Medio?
19. ¿Cuáles considera son sus fortalezas y debilidades de su profesión docente?
20. ¿Asiste a cursos de actualización? ¿A cuáles? ¿Son gratuitos o con costo para usted?
21. ¿En qué centros de formación los cursa?
22. ¿Cuáles han sido las principales satisfacciones personales que le ha dejado su labor docente?
23. ¿De qué manera la comunidad escolar valora su labor docente?
24. ¿Qué tipo de compromisos le genera su profesión docente?
25. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en su plantel?
26. ¿Cuáles son sus principales expectativas a futuro para desarrollar su labor docente?

SECCIÓN IV. PREGUNTAS “FUERTES”

27. ¿Cuáles son los principales problemas que se le han presentado a lo largo de su trayectoria profesional? ¿De qué forma los ha solucionado?
28. Ante qué retos se enfrentó, durante la pandemia por Covid-19, para desarrollar su práctica docente. ¿Cómo los resolvió?
29. ¿Qué cambios se han derivado en su profesión docente después de la pandemia?
30. ¿Qué reformas educativas ha vivido a lo largo de su trayectoria profesional?
31. ¿Considera que éstas influyen en el logro de la calidad educativa? ¿En qué forma?
32. En sentido positivo (beneficios) o negativo (obstáculos), la Reforma Educativa ¿qué tanto impacta en su práctica docente?
33. En forma general, ¿cuál es su opinión acerca del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS, 2022)?

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

ANEXO 3. GUÍA DE ENTREVISTA ESPAÑA



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

DÉCIMA SEGUNDA GENERACIÓN 2021-2023

Guía de entrevista “La formación de los docentes de Educación Tecnológica de Nivel Medio y la (re)construcción de su identidad profesional: un estudio comparado México-España, antes y después de la RIEMS-LOMLOE”.

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador: M.C.E. Ruth Elizabeth Navarrete Arróniz

Entrevistado(a): _____

Objetivo:

La presente entrevista tiene como propósito conocer y comparar la (re)construcción de sentidos y significados que dan los docentes a su identidad profesional en relación con su formación, en torno a sus concepciones, finalidades, intereses, motivaciones, satisfacciones, compromisos y expectativas dentro de la educación de tipo técnico profesional en dos contextos internacionales.

Características de la entrevista:

Se trata de una entrevista semiestructurada, en donde se respetará la confidencialidad de los informantes y abonará al proyecto de investigación desarrollado por la alumna M.C.E. Ruth Elizabeth Navarrete Arróniz durante el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Se considera agradecer al informante por su colaboración e informar sobre las características de la entrevista, recursos a utilizar (grabadora manual, video, toma de notas, etc.), posibilidad de participaciones futuras.

SECCIÓN I. RAPPORT

1. Primero que nada, muchas gracias por su disposición con una servidora para la presente investigación. (En este espacio se abordan de forma breve datos relevantes del entrevistado(a), con la finalidad de crear una relación de confianza).

SECCIÓN II. CONTEXTO

2. ¿Me puede decir su edad?
3. ¿Cuántos años de servicio tiene en la docencia?
4. ¿Cuántos de ellos los ha desempeñado en este Centro/Instituto? ¿Cuántos han sido en los ciclos formativos de grado medio?
5. ¿Cuántas horas tiene de docencia directa? ¿Cuántas complementarias?
6. ¿Cuántos alumnos y grupos atiende?
7. ¿Qué módulos imparte?
8. ¿Desempeña otras comisiones dentro del Instituto? En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿en qué consisten?
9. ¿Qué tipo de nombramiento como docente tiene dentro del Instituto (funcionario de carrera/interino)?
10. Me puede comentar ¿cómo fue el proceso que tuvo que realizar para ser contratado(a)?
11. ¿Cuál es el proceso que se debe seguir para ser promovido a algún cargo directivo?
12. ¿Cuáles son las características que distinguen a la formación profesional de grado medio, del grado básico y superior?
13. ¿Qué ventajas y desventajas considera tiene en comparación con la modalidad que se ofrece en el Bachillerato?
14. ¿En qué consiste la FCT (Formación en Centros de Trabajo)?
15. ¿Cuál es el rol que desempeña el tutor?

SECCIÓN III. HIPÓTESIS, OBJETIVOS, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

16. ¿Por qué decidió ser docente?

17. ¿Me puede comentar cómo fueron sus inicios en la docencia?
18. ¿Qué experiencias positivas y cuáles negativas recuerda haber vivido en esa etapa de su trayectoria profesional?
19. Coménteme acerca de su formación profesional (trayectoria escolar).
20. ¿En qué facultad cursó sus estudios profesionales?
21. Cuénteme, acerca de algún docente que considere “bueno” o “malo”, que le haya dejado huella en su formación académica.
22. Para usted, ¿cuáles son las principales características de ser un buen docente de Formación Profesional de Grado Medio?
23. ¿Cuáles son los principales rasgos que definen a un mal docente de Formación Profesional de Grado Medio?
24. ¿Cuáles considera son sus fortalezas y debilidades de su profesión docente?
25. ¿Asiste a cursos de actualización? ¿A cuáles? ¿Son gratuitos o con costo?
26. ¿En qué centros de formación los cursa?
27. ¿Cuáles han sido las principales satisfacciones personales que le ha dejado su labor docente?
28. ¿De qué manera la comunidad escolar valora su profesión?
29. ¿Qué tipos de compromisos le genera su profesión docente?
30. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en el Instituto?
31. ¿Cuáles son sus principales expectativas para desarrollar su labor docente?

SECCIÓN IV. PREGUNTAS “FUERTES”

32. ¿Cuáles son los principales problemas que se le han presentado a lo largo de su trayectoria profesional? ¿De qué forma los ha solucionado?
33. Ante qué retos se enfrentó, durante la pandemia por Covid-19, para desarrollar su práctica docente. ¿Cómo los resolvió?
34. ¿Qué cambios se han derivado en su profesión docente después de la pandemia?

35. ¿Qué reformas educativas ha vivido a lo largo de su trayectoria profesional?
36. En forma general, ¿cuál es su opinión acerca de la LOMLOE consolidada (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de, Educación)?
37. En sentido positivo (beneficios) o negativo (obstáculos), la Reforma Educativa ¿qué tanto impacta en su práctica docente?
38. ¿Considera que influyen en el logro de la calidad educativa? ¿En qué forma?

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN