



ARTÍCULOS

La identidad de los docentes de educación básica y superior en la actualidad

The identity of teachers of basic and higher education today

A identidade dos professores do ensino básico e superior hoje

Sara Aliria Jiménez García

Universidad de Colima, México

ocsar_12@hotmail.com

ORCID 0000-0002-4877-0958

Recibido: 2025-08-06 | **Revisado:** 2026-02-23 | **Aceptado:** 2026-04-18

Resumen

Se presentan resultados de una investigación sobre elementos que conformaron la identidad de los profesores en educación básica y superior en los últimos años. El estudio fue de tipo cualitativo, por medio del análisis documental, a partir de 61 textos publicados entre 2018 y 2024, en los idiomas inglés y en español; los documentos se obtuvieron de ScienceDirect y Google Académico y refieren experiencias en 30 países.

Los resultados señalan que, en los últimos años y en ambos niveles educativos, hay una preocupación global por la disminución de la estabilidad laboral de los docentes, de su independencia intelectual y por el malestar psicológico y profesional que el clima laboral les propicia desde que ingresan hasta que se retiran del oficio de enseñar. Además, se encontró que faltan mejores estrategias de política para la formación, profesionalización y evaluación consensuada de los profesores.

Palabras clave: docentes de educación básica, docentes de educación superior e identidad docente.

Abstract

The results of a research on various elements that shaped the identity of teachers in basic and higher education in recent years are presented. The study was qualitative, through documentary analysis, based on 61 texts published between 2018 and 2024, in English and Spanish; the documents were obtained from Science Direct and Google Scholar and refer to experiences in 30 countries.

The findings indicate that in recent years and at both educational levels there is a global concern about the decrease in teachers' job stability, their intellectual independence and the psychological and professional discomfort that the work environment causes them from the time they enter until they retire from the teaching profession. In addition, it was found that there is a lack of better policy strategies for the training, professionalization and consensual evaluation of teachers.

Keywords: basic education teachers, higher education teachers and teacher identity.

Resumo

São apresentados os resultados de uma pesquisa sobre elementos que moldaram a identidade dos professores da educação básica e superior nos últimos anos. O estudo foi qualitativo, por meio de análise documental, com base em 61 textos publicados entre 2018 e 2024, nos idiomas inglês e espanhol; os documentos foram obtidos do Science Direct e do Google Scholar e referem-se a experiências em 30 países.

Os resultados indicam que nos últimos anos e em ambos os níveis de ensino existe uma preocupação global com a diminuição da estabilidade laboral dos professores, da sua independência intelectual e do desconforto psicológico e profissional que o ambiente de trabalho lhes causa desde o momento em que ingressam até à sua aposentação da profissão docente. Além disso, constatou-se que faltam melhores estratégias políticas para a formação, profissionalização e avaliação consensual dos professores.

Palavras-chave: professores da educação básica, professores da educação superior e identidade docente.

Introducción: identidad docente en educación básica y superior

El presente trabajo tiene como propósito investigar qué elementos construyeron la identidad de los profesores en educación básica y superior en los últimos años; para ello, se realizó un estudio cualitativo, mediante un análisis documental que recupera referentes y experiencias de la profesión en 30 países. La discusión se constituyó a través de dos ejes de análisis.

En el primer eje, se refieren las políticas educativas para la docencia, así como los ejercicios de evaluación de profesores con los que se organizó a tal gremio profesional. En el segundo eje, se consideran los procesos de formación, profesionalización y bienestar emocional que conformaron al docente en los años recientes. El texto se organiza en cuatro partes, en esta primera, se refieren la problemática y los aspectos conceptuales que orientan el ejercicio. En la segunda, el método seguido. En la tercera, los hallazgos del estudio. Y, en la cuarta, las conclusiones y agenda de trabajo.

La originalidad de la investigación radica en estudiar la profesión a través de diversas pistas contextuales, temporales y estructurales de las experiencias que han vivido los docentes en diversos niveles educativos y países en los últimos años. Así como mirar los cambios y las normas que han redefinido su lugar en las escuelas, los ajustes estructurales que se han realizado respecto al reconocimiento del volumen y la estructura del capital específico que poseen, de las posiciones y el peso que tienen para definir el campo escolar y para hacer que la estructura de las instituciones y su competencia profesional actúen en favor de su estabilidad laboral (Bourdieu, 2003; Origgi, 2020).

Se tiene en cuenta que, en las últimas décadas, existen referentes identitarios de la docencia en educación básica y superior que rediseñan, tensionan y cambian la profesión; además, tales referentes implican tareas adicionales y comprensiones diferentes respecto a quiénes son y qué hacen los profesores en la actualidad. Su formación, profesionalización y evaluación para el ingreso, permanencia, promoción y despido se han vuelto el foco de las políticas para la mejora de la educación; además de que su desempeño es evaluado y certificado constantemente (Khaleel y Borhandden, 2021; Liu y Li, 2023).

El estudio también es pertinente porque evidencia que las transformaciones señaladas crean referentes identitarios que cuestionan el papel de los docentes en la escuela, las intenciones que tiene su trabajo, sus responsabilidades como gremio y su rol en la construcción de la realidad en las aulas (Perron, 2020 y Reijula; Kuorikoski, 2020). Es necesario estudiar la docencia porque es claro que es una profesión difícil de desempeñar y comprender, como lo muestran estudios previos. Por ejemplo, muchos países alrededor del mundo tienen escasez de profesores, más del 44 % de quienes inician la profesión la abandonan antes de 5 años y el 10 % renuncia antes de terminar el primer año laboral (Ingersoll *et al.*, 2018, en VanLone *et al.*, 2022); el abandono de la profesión es todavía más serio en comunidades rurales, con estudiantes marginados y con discapacidades (Liu *et al.*, 2022).

Además, todavía se desconocen elementos que mejoran las comprensiones sobre la profesión debido a que las responsabilidades de los docentes cambian con base en las condiciones culturales, temporales, políticas y económicas en que se desempeñan (Popkewitz, 2022). La historia refiere que los sistemas de formación y profesionalización docente cuentan con muchas propuestas universales, pocos acuerdos e insuficiencia de conocimientos sistemáticos (Khaleel y Borhandden, 2021). De acuerdo con lo anterior, es viable trabajar con algunos elementos identitarios para comprender qué condiciones construyen la profesión en la actualidad.

El análisis de la identidad docente en el presente trabajo se basa en estudios que la abordan desde diversos países, niveles educativos y momentos históricos, así como a partir de las necesidades actuales de la educación y de quienes realizan tal labor. Ejemplo al respecto son los textos de Guzmán (2018), Hascher y Waber (2021), Nordgren *et al.* (2021), Oros *et al.* (2020) y Pesambili *et al.* (2022).

Los elementos que configuran la identidad de los docentes se han estudiado desde distintas miradas. Por ejemplo, por medio del análisis de los planes de estudio en los que se basa su preparación, a partir de las dinámicas implicadas en sus procesos de formación, en contraste con los aprendizajes de los estudiantes que forman y en las actualizaciones que conlleva la profesión, entre muchos otros acontecimientos (Khaleel y Borhandden, 2021; Martínez, 2016; Popkewitz, 2022).

En ese sentido, el presente estudio se construyó en torno a la identidad docente, entendida como las condiciones culturales y colectivas que configuran su formación y profesionalización (Cochran y Villegas, 2014; Quinn, 2010). Esta identidad también comprende las políticas gubernamentales, evaluaciones, razonamientos institucionales y normativas que construyen la práctica docente (Aguilar, 2022; Gkonou y Miller, 2023; Origgi, 2020; Pesambili *et al.*, 2022).

La docencia se estudia a través de la identidad porque el concepto permite entender a un grupo con características profesionales similares, que sabe adquirir y enseñar conocimientos y cuenta con creencias, racionalidades y valores que le ayudan a tomar decisiones en la enseñanza (Perron, 2020). Tanto su preparación como profesionalización se basan en que aprendan la acción cultural de enseñar para la libertad, la crítica y la alfabetización política; usen artefactos cognitivos semejantes para implementar y evidenciar la preparación académica de sus estudiantes y cuenten con conocimientos, crédito y estatus de formadores de otros (Freire, 1990; Perron, 2020).

Asimismo, los docentes pueden ser comprendidos al mirar su identidad porque refiere su preparación multidisciplinaria, misma que les propicia cierta autonomía, poder y herramientas para promocionar el aprendizaje desde sus propias comprensiones y a partir de lo que marcan los sistemas educativos en que participan, por lo que también son parte de la autoridad política y escolar que representan en cada nivel educativo (Cochran y Villegas, 2014; Popkewitz, 2022).

Las políticas educativas, los procesos de evaluación, formación y profesionalización docente son referentes identitarios e institucionales que certifican a los profesores para preparar moralmente a otros. A la vez, estos elementos crean una base colectiva de conocimientos y normas que los docentes reconocen y siguen para asegurar su participación en el campo laboral (Freire, 1990; Origgi, 2020).

En esta investigación, la identidad de los docentes de educación básica y de educación superior se estudia de manera conjunta porque se funda en principios éticos, profesionales y lógicas de funcionamiento semejantes. Además, la similitud de sus funciones permite que algunos profesores trabajen, al mismo tiempo, en los dos niveles o inicien su trayectoria en uno de estos y la continúen en otro (Diery *et al.*, 2021; Saha, 2023; Tainio y Heinonen, 2021).

Asimismo, el concepto de identidad es un dispositivo que da cuenta de los procesos de construcción, reconstrucción y mantenimiento de las estrategias cognitivas y culturales que se usan en la profesión. Expresa cierto sentido de continuidad temporal, disenso, convergencia y consenso en dicho grupo y a través de diversos contextos, así como los elementos con que las instituciones educativas organizan e intervienen tal comunidad laboral para la atención de problemas en uno o varios ámbitos (Freire, 1990; Reijula y Kuorikoski, 2020).

La identidad docente conforma una herramienta teórico-metodológica que también expresa cómo se transfiere el conocimiento del oficio de la enseñanza de un país a otro y entre niveles

educativos y muestra algunos de los movimientos culturales de la educación a través del tiempo. Por ejemplo, por medio del análisis de la identidad docente, se ubicaron las enseñanzas que promovieron los docentes en educación básica en Tanzania y Uganda (Atuhurra y Kaffenberger, 2022); la profesionalización de docentes de educación básica y superior en Estados Unidos, Australia, Reino Unido, Noruega, Dinamarca, Nueva Zelanda y Sudáfrica (Daza *et al.*, 2021); o los predictores de bienestar de los docentes de educación básica y superior en 40 países (Hascher y Waber, 2021).

De acuerdo con los aspectos conceptuales previos, en la presente investigación, se identificaron los rasgos, prácticas culturales y fundamentos comunes que crearon y modificaron al profesor en educación básica y superior en los últimos años. Al mismo tiempo, en el estudio, se construyeron dos ejes de análisis de los elementos que construyen la identidad de los docentes.

En el primer eje, se revisaron las políticas educativas para la docencia, así como los ejercicios de evaluación docente, de manera que se retomaron elementos gubernamentales e institucionales con los que se organizó a tal gremio profesional. Dichos aspectos comunican al profesor las normas y costumbres relevantes y legítimas para el desempeño laboral y le conminan a que haga esfuerzos cognitivos para adaptarse a ellas (Origgi, 2020; Reijula y Kuorikoski, 2020).

En el segundo eje, se agruparon rasgos que construyeron al docente en los procesos de formación, profesionalización y bienestar emocional, por lo que se consideraron sus necesidades de preparación para la enseñanza y el trabajo afectivo antes de ir al campo laboral y cuando se encontraban en él. En este eje, se tiene en cuenta que los profesores se distinguen por promocionar su autocuidado, el de sus estudiantes, familias y las comunidades en que trabajan (Rodríguez *et al.*, 2021). En el apartado que sigue, se explican los procedimientos con que se llevó a cabo el estudio y, posteriormente, se discuten los hallazgos en los dos ejes de análisis referidos.

Método: análisis documental de la identidad docente

Se realizó un estudio de tipo cualitativo por medio del análisis documental, con el propósito de investigar elementos de políticas educativas, evaluación docente, formación, profesionalización y bienestar emocional que construyeron la identidad de los profesores en educación básica y superior en los últimos años; se revisaron 61 textos publicados entre 2018 y 2024, escritos en inglés y español. Los documentos fueron recuperados de las plataformas de ScienceDirect y Google Académico; la búsqueda dio como resultado 57 investigaciones y cuatro ensayos pertinentes para los propósitos enunciados. Los descriptores que se usaron para la búsqueda y selección de los textos fueron docencia, identidad docente, profesores, educadores, enseñanza y maestros.

El proceso de análisis documental tuvo tres fases: en la primera, se hizo la búsqueda de documentos en ambas plataformas y se obtuvieron 115 textos que reflejaban experiencias y conocimientos sobre la docencia; en la segunda fase, se seleccionaron 61 artículos que permitían la identificación de elementos recurrentes, comparables y que expresaban referentes identitarios de los docentes; en la tercera fase, cada texto se revisó para identificar rasgos de la identidad de tales profesionistas en los niveles educativos básico y superior y construir los ejes de análisis del tema, así como para ubicar elementos para interpretar quiénes son y qué hacen los profesores en la actualidad.

Los textos en los que se basa el análisis documental incluyen los niveles educativos de primaria, secundaria, así como preparatoria y licenciatura; provienen de áreas de conocimiento como políticas educativas, sociología, evaluación educativa, psicología, economía, pedagogía, estudios culturales y salud pública y mencionan elementos de la identidad docente en 30 países.

Una vez que se revisaron los textos, como se adelantó en el apartado previo, en la investigación, se construyeron dos ejes de análisis. El primero se organizó con base en las políticas educativas para la docencia, así como los ejercicios para la evaluación docente. En el segundo eje, se estudiaron rasgos que construyeron al docente en los procesos de formación, profesionalización y bienestar emocional.

La aproximación metodológica seguida favorece el uso de múltiples recursos, narraciones y miradas desde las que se expresa la identidad docente. En coincidencia con Quinn (2010), los acercamientos multirreferenciales hurgan en las comprensiones particulares, para que sea posible ubicar, completar y reconocer prácticas culturales y colectivas más amplias que se habían pasado por alto. Con base en las pautas analíticas mencionadas, en el apartado que sigue, se presentan los hallazgos del estudio.

Resultados: la identidad docente en los últimos años

Algunos de los elementos que han marcado la identidad de los docentes de educación básica y superior en los últimos años son menor independencia intelectual, mayor trabajo administrativo, el compromiso de aprobar sus evaluaciones y las del estudiantado, evaluaciones de su perfil poco consistentes, aumento en el estrés laboral, el reconocimiento del peso de las emociones en las aulas, así como el trabajo académico y colectivo para apoyarlos. Así se puede leer en esta parte del trabajo.

Quiénes son y qué hacen los profesores ha sido ampliamente investigado en diversos contextos. El esquema que sigue muestra un panorama general de los estudios revisados al respecto, estos se clasifican por los temas que tratan, el o los niveles educativos que estudian, así como el país o países en que se realizaron.

Esquema 1

61 estudios sobre identidad docente, clasificados por tema, nivel educativo y país



Estudios de docencia por países:

30 países en que se estudia la docencia: Argentina, Bangladesh, Brasil, Dinamarca, Ecuador, Inglaterra, Países Bajos, Portugal, Ruanda, Singapur, Sudáfrica, Suecia, Suiza, Tailandia, Tanzania, Uganda, Nueva Zelanda

Finlandia, Hong Kong, Australia, Emiratos Árabes Unidos, Chile, España, Noruega, Holanda y Alemania.

7 estudios en Estados Unidos, 5 en México, 5 en Reino Unido y 4 en China.

Nota: los países escritos en azul se refieren en 2 textos. Los países que están en verde son los más estudiados.

Estudios de docencia por países:

Además, 3 estudios incluyen docentes de diversos países:

En 1 texto se trabajó con profesores de 14 países.

En 1 texto con los de 9 países.

En 1 texto con los de 40 países.

9 textos hacen recomendaciones sobre la docencia, sin identificar contexto específico.

En el análisis documental, se observa que, de los 61 documentos revisados, la mayoría de los autores (50 textos) refiere un nivel educativo, mientras que seis involucraron los dos niveles, y cinco textos hicieron recomendaciones para el trabajo docente en general. A la vez, pocos autores analizaron la docencia sólo en un país (17 textos); más de la mitad (35 textos) consideraron entre dos y 40 países; y nueve estudiaron y propusieron sobre quiénes son y qué hacen los profesores, sin situarlos en un ámbito específico.

Los estudios revisados muestran que los docentes son miembros de un grupo que resuelve problemas comunes, trabaja con políticas semejantes y tienen tareas y roles que se desprenden de las maneras en que se ha imaginado su misión en las instituciones escolares en que laboran (Perron, 2020). Se observa que el nivel de educación básica es el más estudiado en el periodo, así como su quehacer en los países de Estados Unidos, México, Reino Unido y China; probablemente, ese énfasis se deba a que son los ámbitos docentes en que se han registrado más cambios en las últimas décadas (Bleiberg *et al.*, 2023; Galaz *et al.*, 2019; Gómez y Valdés, 2019; Liu *et al.*, 2022).

Como se mencionó previamente, el presente apartado se organiza en dos ejes que estudian rasgos que construyeron la identidad de los profesores en educación básica y superior en los últimos años. En el primero, se revisaron las políticas educativas para la docencia, así como los ejercicios para la evaluación docente. En el segundo eje, se agruparon rasgos que construyeron al docente en los procesos de formación, profesionalización y bienestar emocional.

En las siguientes páginas, se expone cómo, en la actualidad, la identidad de los docentes se configura a partir de una serie de intereses, desafíos y tareas que surgen de la necesidad de replantear su labor profesional y el concepto de escuela. Asimismo, se busca reducir el uso de la evaluación sumativa para valorar su desempeño, al mismo tiempo que se subraya la importancia

de reconocer las interacciones entre la salud mental de los miembros de las instituciones educativas y la infraestructura escolar disponible para la enseñanza.

Identidad docente, su construcción en las políticas y evaluaciones educativas

En el primer eje analítico, se discuten las políticas educativas, así como los ejercicios de evaluación docente que han configurado la identidad de los docentes en los últimos años. Los documentos revisados revelan reformas, valoraciones y estrategias de financiamiento que gobernaron, ordenaron y forjaron la profesión en educación básica y superior. Tales procesos crean estructuras políticas, económicas y culturales para la enseñanza, ubican las congruencias e inconsistencias del oficio y, a la vez que reglamentan al profesor, también configuran y transforman su quehacer (Guzmán, 2018; Origgi, 2020).

En el periodo estudiado, se discutieron ampliamente las *políticas educativas* para la profesión y la evaluación docente en educación básica y superior, impulsadas por Estados y agencias internacionales que revaloraron quiénes deben ser dichos actores, cuáles serían sus responsabilidades y cómo deben ser evaluados. A la vez, se cuestionaron los premios, las sanciones y la estabilidad laboral que implicaba la profesión. Dichos acontecimientos se presentaron mientras ocurría el movimiento global por la reforma de la educación (Pesambili *et al.*, 2022).

Las políticas educativas que promovían la evaluación del desempeño de los profesores de básica y superior en los últimos años construyeron un gran desafío para su identidad porque redefinieron cómo debía ser su perfil tanto al contratarlos, como mientras desempeñaban su labor y al ser promovidos (Escudero, 2019; Luján y Bejarano, 2024; Pesambili *et al.*, 2022). Como se puede ver en las siguientes páginas, tales acontecimientos dejaron atrás modos en que se comprendía la profesión.

Las reformas que promovieron la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) y el Banco Mundial (BM) sobrecargaron de trabajo a los docentes de ambos niveles y disminuyeron su certeza laboral, porque su ingreso, permanencia y promoción en los sistemas educativos dependía de que elaboraran más reportes de sus quehaceres y aprobaran evaluaciones constantes de su perfil (Bleiberg *et al.*, 2023; Galaz *et al.*, 2019; Pesambili *et al.*, 2022).

En la investigación, se observa que con las políticas y evaluaciones señaladas se artificializó la identidad profesional de los docentes de educación básica y superior, a través de los discursos y evaluaciones sumativas como los que proponía el BM (Bleiberg *et al.*, 2023; Pesambili *et al.*, 2022), porque a los docentes se les construyó desde la economía de la educación y se les delegó el papel pasivo de aprender qué hacer, según la opinión de los expertos (Aguilar, 2022), así como desde la opinión y calificaciones de los estudiantes (Gómez y Valdés, 2019).

Asimismo, se operaron las recomendaciones de la OCDE para alinear los sistemas educativos con principios de mercado, mientras se creaban resistencias en los profesores respecto a la viabilidad de dichas medidas para mejorar los aprendizajes en las aulas (Galaz *et al.*, 2019). Tales elementos privilegiaron la interpretación del oficio a través de mediciones de su desempeño, mientras relegaron su desarrollo profesional.

Además, las políticas educativas respecto a la formación inicial han transformado la identidad de los profesores; quienes ejercen el oficio en educación básica pueden ser egresados de diversas licenciaturas. La preparación inicial docente se ha estado eliminando para incorporar profesionistas que cuenten con conocimientos académicos avanzados y obtengan experiencia como profesores mientras enseñan (Daza *et al.*, 2021; Khaleel y Borhandden, 2021).

A la vez, se observa que se ha confiado en el examen de ingreso al oficio de enseñar como un predictor de quienes serán competentes e incompetentes en estas tareas, sin que tal dispositivo haya demostrado capacidad suficiente para lograr dichos pronósticos (Khaleel y Borhandden, 2021). En las próximas décadas, habrá que observar los efectos escolares y económicos de las políticas que cambian docentes por profesionistas de otras carreras.

Como se puede notar previamente, las políticas educativas para la docencia trajeron ajustes estructurales para los profesores, ahora actúan menos como los *first movers* y más como los *challengers*, por lo que están obligados a situarse laboralmente con base en las múltiples reglas que definen su perfil, sus tareas y su movilidad profesional (Bourdieu, 2003). Además, las estrategias con las que fueron evaluados remarcaron la misma tendencia en su identidad.

Las evidencias que siguen muestran que *la evaluación de los docentes* de educación básica y superior impactó en la identidad de los profesores de manera poco positiva porque se aplicó constantemente como un modo de intervención del trabajo en las escuelas, pese a que sus estructuras la evidencian como un dispositivo institucional en construcción y con problemas metodológicos irresueltos.

Los problemas encontrados en la evaluación docente en ambos niveles educativos no son pocos, pues existían preocupaciones sobre las limitaciones de su diseño y validez cuando se realizaba con un solo instrumento, desde el punto de vista de un solo tipo de evaluadores, con indicadores que no revelaban la compleja tarea de los profesores, pero eran fáciles de cuantificar, porque simplificaban tanto la aplicación de las evaluaciones como su interpretación (Escudero, 2019; Guzmán, 2018). Estas evaluaciones estaban alejadas de la identidad de los docentes porque no ayudaban a comprender los dilemas que experimentaban día a día ni señalaban cómo resolverlos.

La debilidad empírica y metodológica que tenían las evaluaciones sumativas simplificaba su identidad profesional a un conjunto de indicadores. Además, se corría el riesgo de que las autoridades de las escuelas y universidades tomaran decisiones de formación, contratación o despido que no se sustentaban en tales mediciones y, cuando más, expresaban algunos rasgos del trabajo escolar y de las preferencias y opiniones de los evaluadores, pero no explicaban el quehacer de los docentes, ni las sanciones o premios que se derivaban de su implementación o las bases con las que las autoridades suponían que la docencia se reduce a medidas, como las señaladas (Aguilar, 2022; Gómez y Valdés, 2019).

Un buen sistema de evaluación docente precisaría qué aspectos valora, qué consecuencias considera y sería congruente con las condiciones de formación y empleo de los profesores (Gómez y Valdés, 2019), así como con las cualidades estructurales y organizacionales de la escuela en que trabajan, pues una cultura educativa podría estar evaluando y sancionando lo mismo que produce. En congruencia con Reijula y Kuorikoski (2020), el bien colectivo de los docentes es el resultado de un trabajo colaborativo que deja claro desde el inicio que aboga por los mismos actores que define y los considera a través de la complejidad de su quehacer y de las condiciones contextuales en que se desempeñan.

Al mismo tiempo, la investigación muestra que algunos organismos evaluadores, autoridades y docentes de ambos niveles educativos carecían de conocimientos de evaluación que les ayudaran a comprender cómo usar los resultados de evaluación de su desempeño para mejorar el trabajo en las aulas, así como para subsanar las insuficiencias metodológicas y prácticas que revelaban los resultados obtenidos (Guzmán, 2018; Magaji y Ade, 2023). Además, algunas instituciones no reconocían ni implementaban otras estrategias de mejora profesional que no implicaran evaluaciones.

La escasa comprensión que muestra la investigación respecto a la complejidad de los factores involucrados en el trabajo docente evidencia que

No basta establecer estándares ambiciosos para la práctica docente, ya que en más de una ocasión los sistemas de evaluación de diversos sistemas educativos se han relajado para no enfrentar la presencia de un buen número de docentes que no satisfacen los estándares. (Darling, 2008, en Martínez, 2016, p. 67)

La investigación refleja que, al intensificar la evaluación de los docentes en educación básica y superior en las últimas décadas, los gobiernos de diversas partes del mundo pretendían mejorar el aprendizaje estudiantil. Sin embargo, de acuerdo con Bleiberg *et al.* (2023), después de gastar millones de dólares, parece que las reformas tuvieron escasos efectos en el logro académico de los estudiantes y, al contrario de las mejoras que se esperaban, los docentes estaban preocupados por la poca seguridad laboral y las fuertes exigencias que implicaban las evaluaciones.

Además, si bien no se encontraron evidencias de que las evaluaciones mejoraran y explicaran ampliamente el trabajo docente, sí hay datos que indican que modificaron su desempeño. Al respecto, Galaz *et al.* (2019) señalaban que un siglo de literatura estadounidense evidenciaba que, para formar y profesionalizar docentes, es mejor que las políticas definan los conocimientos y las destrezas requeridas, en lugar de crear sistemas de evaluación y de incentivos que no arrojan diferencias significativas en las mediciones del aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, Bleiberg *et al.* (2023) y Escudero (2019) encontraron que los sistemas de incentivos para la evaluación docente de las últimas décadas son débiles para crear oportunidades profesionales porque hay quienes mejoran, pero no suelen conseguir las oportunidades y los premios correspondientes. Al contrario de mostrar una imagen real de los docentes y de su trabajo, los sistemas de evaluación sumativa dejaron ver que quienes consiguieron oportunidades de avanzar no siempre fueron los que se prepararon mejor y trabajaron más para fortalecer su desempeño, por lo que las maneras en las que se usaron los resultados fueron desconcertantes para quienes trataban de entender y avanzar en la profesión (Pesambili *et al.*, 2022).

Por más que se evalúe a los docentes cada año con diversos sistemas evaluativos y se modifique su identidad para adaptarse a tales ejercicios, si los Estados y las organizaciones educativas mantienen sus costumbres de trabajo y promoción laboral, sólo replicarán las prácticas que ellas mismas han generado y distorsionarán la profesión. En coincidencia con Freire (1990) y Popkewitz (2022), para entender mejor la profesión, es preciso analizar las reglas y los estándares de razón con que se construye su identidad, en contraste con las condiciones para la docencia que se propician en las escuelas y con las contradicciones que los profesores viven en su profesión.

La investigación muestra que existía una discontinuidad racional entre los modos en los que se evaluaba a los docentes y las políticas que distinguían su desempeño, porque las evaluaciones podrían ser insuficientes para respaldar las decisiones que se tomaban sobre su futuro profesional (Martínez, 2016; Reijula y Kuorikoski, 2020). Además, era frecuente que las reglas y procesos que se seguían para tomar tales decisiones estuvieran incompletas y no fueran claras ni para los evaluados ni para los evaluadores, por lo que generaban dudas respecto al grado de confiabilidad con que diferenciaban buenos de malos docentes y favorecían las formas sobre los fondos del quehacer de enseñar.

Las reglas que impulsaron gobiernos e instituciones para evaluar profesores expresaban cómo y con qué elementos culturales se construyó su identidad y se midió el desempeño (Origi, 2020; Popkewitz, 2022). En consecuencia, aún hace falta que, al hablar de la identidad docente,

también se aludan cualidades profesionales de los otros participantes de la escuela; y, a la vez, se discutan los factores de conocimiento, económicos, políticos y sociales que fundan las instituciones en que trabajan, pues tal conjunto de rasgos no sólo construye y explica la identidad del profesor, también regula el presupuesto y el espacio educativo que los regula, define y explica sus tareas y límites laborales.

Los hallazgos del subapartado muestran que la identidad de los docentes de educación básica y superior se construyó a partir de la implementación de evaluaciones sumativas, de la falta de mejores estrategias de política para la formación, profesionalización y evaluación comprensiva y consensuada de los profesores en los últimos años. Además, si las tareas de las escuelas y la identidad de sus actores se forjan a través de visiones internacionales y extraescolares, como las del BM y la OCDE, también es valioso revisar cómo cambian las escuelas y el trabajo en ellas; cómo agregan partes de otros sistemas laborales y, al evaluarlos constantemente, podrían desincentivar las inversiones cognitivas y laborales de sus participantes, como se puede ver en los datos presentados.

Para entender mejor la identidad docente en diversos niveles educativos y países y encontrar soluciones genuinas para fortalecer su quehacer y el aprendizaje de los estudiantes, se requiere el diálogo de los implicados durante largos periodos de tiempo (Reijula y Kuorikoski, 2020). La mejora docente es un trabajo de décadas, esfuerzos continuados y una planeación cuidadosa de los ajustes estructurales de los sistemas educativos para conseguir apenas algunos resultados favorables en su competencia profesional y en la estabilidad laboral que les ofrecen las escuelas (Bourdieu, 2003; Martínez, 2016).

Para cerrar esta parte de los resultados, vale agregar que

El amplio consenso en la literatura es que hay pocas evaluaciones respecto a los resultados contractuales de los docentes, lo que ha generado escepticismo sobre su uso en la formulación de políticas de trabajo docente; esto se intensifica en la jubilación y en la falta de decisiones que tienen los docentes a lo largo de su vida laboral. (Knapp *et al.*, 2023, p. 1)

Esto se traduce en la disminución del volumen y la estructura del capital académico y político que poseen (Bourdieu, 2003).

Identidad, qué propicia el aprendizaje y bienestar docente

En el segundo eje de resultados, se ubica la identidad docente desde algunos rasgos que le construyeron en los procesos de formación, profesionalización y para su bienestar emocional en educación básica y superior. Se traen a cuenta las necesidades, prácticas y soluciones que forjaron a los profesores desde que se preparaban para ingresar al campo laboral hasta que se retiraron de él. En la investigación al respecto, se encontraron tres énfasis que explican la identidad docente, a saber: sus propias características y responsabilidades; la infraestructura institucional y social en que se desenvuelven; y la alta responsabilidad emocional que conlleva la profesión.

En los textos revisados sobre la identidad docente, se escribió más sobre su profesionalización y bienestar emocional que respecto a su formación. Parece que el interés por dichos temas surgió en medio de los drásticos cambios políticos y de financiamiento que impulsaron las políticas de mercado y las evaluaciones del desempeño docente en las últimas décadas, pues se estudió con más atención cómo repensar la preparación de los profesores y cómo ayudarles a lidiar con el creciente estrés que traían las nuevas reglas de este juego profesional, así

como las implicaciones para su práctica cotidiana. Además, la regulación y el *bienestar emocional* de los docentes sobresale en las argumentaciones revisadas porque, durante la pandemia, atendieron seres humanos más estresados, con más miedos y necesidad de ser escuchados, al igual que sucedía con los propios profesores (Ibarra *et al.*, 2024; VanLone *et al.*, 2022).

De acuerdo con la investigación revisada, observar a los profesores desde sus propias opiniones y a partir de la infraestructura institucional y social en que se desenvolvían deja ver que las mayores crisis de identidad profesional les surgieron al final de su *formación* y en los primeros años de servicio. Los docentes de educación básica se preguntaron si, en el campo laboral, valía la pena tener una licenciatura en el área de educación, mientras que los de superior veían la enseñanza como una opción que los alejaba de sus profesiones (Liu *et al.*, 2022; Pérez *et al.*, 2021).

Además, las causas más frecuentes de abandono de la profesión obedecían a la falta de bienestar individual de los profesores y de estabilidad laboral en ambos niveles. Algunos veían dificultades para balancear su vida profesional y personal, no encontraron el trabajo soñado, tenían salarios bajos, recibían escasa preparación en las escuelas en que trabajaban y tenían conflictos con el personal administrativo o con sus compañeros (Böhn y Deutscher, 2022; Schaap *et al.*, 2021).

La investigación muestra que la profesión era más desafiante para los profesores jóvenes que trabajaban en comunidades rurales porque, en tales contextos, era menos claro si su empleo sería a largo plazo, con buenos salarios, en ambientes laborales dignos, tendrían un lugar permanente para vivir y encontrarían a alguien con quien compartir sus necesidades emocionales (Liu *et al.*, 2022).

En la investigación, se advierte que, si las ideas sobre quiénes son los docentes son limitadas, su *profesionalización* puede tomar formas de capacitación en las que el saber descansa en expertos. Los docentes son vistos como técnicos que reciben prescripciones establecidas, predominan las relaciones verticales y, de acuerdo con Cordero (2019, en Aguilar, 2022), los ejercicios son denigrantes para los profesores, si se recuerda que son profesionales de la educación. Tal vez por eso Martínez (2016) señala que nada ha prometido tanto y ha sido tan poco eficiente para mejorar el aprendizaje en las aulas como las actividades de desarrollo profesional de corta duración y escasa consistencia, como las que abundan en muchos sistemas educativos.

Si la identidad docente sólo se orienta por los resultados del aprendizaje en las aulas, se pierden de vista los conocimientos sobre cómo preparar y conservar buenos profesionistas (Gómez y Valdés, 2019). Ante el cansancio de los profesores de seguir múltiples agendas internacionales, estatales y locales en educación básica y superior, la investigación identifica varias propuestas para que la infraestructura institucional y social para la formación y profesionalización sea más fluida, dialogada, menos dispuesta por las visiones de las autoridades escolares y más construida y compartida por las propias comunidades docentes.

Por ejemplo, para la profesionalización, se crearon comunidades de conocimiento que compartían autoridad, responsabilidad y agenda de intereses (Daza *et al.*, 2021), así como plataformas de servicio que orientaban a formadores de docentes, docentes en formación y profesionalización sobre las actitudes, los conocimientos y los recursos que implica el oficio de enseñar. Las plataformas contaban con materiales variados que servían a expertos y principiantes (Diery *et al.*, 2021). Por supuesto, es esperable que quienes promuevan tales ejercicios y creen los recursos, tiempos y espacios de aprendizaje sean especialistas en los temas señalados y no sólo conocedores de los modos en que operan y se administran las escuelas.

La investigación también señala que quienes elaboraban políticas educativas para profesores en ambos niveles habrían perdido de vista que estos necesitaban tiempo para

profesionalizarse; además, que tales medidas no les saturaran de trabajo, dejaran de crear múltiples y atiborradas agendas y les brindaran contratos con mejores condiciones laborales (Knapp *et al.*, 2023; Nordgren *et al.*, 2021).

Al igual que otras profesiones, el trabajo docente está repleto de emociones o de decisiones cognitivas y actitudinales, por lo que la atención institucional a las expresiones emocionales de estudiantes y profesores y la construcción de mecanismos de apoyo para su desarrollo son clave en el oficio de enseñar y en el bienestar de sus actores (Gkonou y Miller, 2023; Oros *et al.*, 2020; Ruiz y Danielli, 2024). Hay una preocupación global respecto al bienestar y malestar psicológico y profesional que el clima laboral propicia a los docentes, así como sobre el estrés, desgaste profesional, fatiga, la sobrecarga emocional y de trabajo que viven desde que ingresan hasta que se retiran del oficio de enseñar (Oros *et al.*, 2020; Rodrigues *et al.*, 2021).

En un contexto cultural como el descrito, es esperable que un rasgo común en la formación y profesionalización sea otorgar herramientas para que los profesores y los demás participantes de la escuela aprendan a mantener relaciones positivas con su labor y con los demás; los docentes enseñen a los estudiantes a actuar igual, a evitar actitudes egocéntricas y crear comunidades que beneficien a todos (Daza *et al.*, 2021; Shu y Barrington, 2023).

Los hallazgos muestran que el bienestar emocional de los docentes depende de varios factores, de un ambiente de apoyo en el trabajo (Knapp *et al.*, 2023), del ejercicio de valores éticos claros, justicia institucional que se nota en el ejercicio de la autoridad, soporte a la autonomía profesional y una cultura escolar que privilegia el trabajo escolar sobre otros intereses políticos y económicos individuales o de algunos subgrupos.

A partir de la investigación revisada, se recomienda que las instituciones escolares desarrollen programas de formación y profesionalización que impliquen inteligencia emocional; sus altos niveles correlacionan con climas de aulas y escolares no violentos y más amables, menos estrés docente y con la disminución de conflictos laborales y familiares (Extremera *et al.*, 2019). Asimismo, se encontró que los programas de bienestar y autorregulación emocional son claves en la formación y el desarrollo de la profesión porque el estrés intenso y prolongado, en que se liberan niveles altos de cortisol, tiene efectos nocivos sobre el aprendizaje y la memoria de los profesores, bloquea su proceso cognitivo, deteriora las neuronas del hipocampo, produce irritabilidad, agresividad y competitividad extrema (Moreno *et al.*, 2018).

El bienestar emocional docente se puede propiciar en su formación y profesionalización y desde las instituciones escolares. Además, como refieren Rodrigues *et al.* (2021), tal bienestar también se puede mejorar con la meditación, su práctica ayuda a lidiar con el estrés y la adversidad en el oficio, a estar en el momento presente, aumenta la resiliencia, activa sistemas antioxidantes y antiinflamatorios del cuerpo y favorece la regulación del sistema inmunológico.

Los estudios revisados en la investigación muestran que la tendencia que moldeó la identidad de los docentes de educación básica y superior respecto a las políticas educativas, sus procesos de formación, profesionalización, evaluación y bienestar emocional surgió de una conjugación entre las normas educativas, la infraestructura escolar, profesional y personal. Estos elementos propiciaron los recursos cognitivos, emocionales y culturales que experimentaron tales actores al ejercer el oficio. En coincidencia con Liu *et al.* (2022), dichos rasgos construyeron las reglas, prácticas, redes y relaciones que resituaron a los profesores en las escuelas en los últimos años.

Los rasgos comunes de la identidad de los docentes de educación básica y superior en diversos países muestran que no es posible comprenderles si sólo se observan como quienes están al servicio de los demás, aprenden, obedecen, son pasivos, regulados y se disminuyen a un

conjunto de obligaciones; la materia básica de la docencia es el conocimiento que tienen los profesores para comprender la vida cotidiana y enseñarla.

El Esquema 2 es una representación global de los temas que configuran los resultados del trabajo y muestra que, en algunas ocasiones, las políticas y evaluaciones de la profesión la han expresado parcializada, la han descrito como convenía a algunos intereses internacionales y sin la participación de los docentes, por lo que, ahora, es preciso explicarla desde la complejidad que le caracteriza. Con base en Origgi (2020) y Popkewitz (2022), en un análisis como el presentado, recomiendan que se historicen huellas del presente de la profesión, se localicen líneas de trabajo que se han seguido en los últimos años y se identifiquen las posiciones desde las que se ha construido la identidad de los profesores.

Esquema 2

Identidad de los docentes en educación básica y superior en los últimos años



Fuente: elaboración propia con base en los textos revisados.

Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue investigar elementos que construyeron la identidad de los profesores en educación básica y superior en los últimos años. Los resultados señalan que la identidad docente se configuró por las reformas de organismos internacionales respecto a la escuela y su labor profesional y condicionaron su certeza laboral a aprobar evaluaciones para el ingreso, permanencia y promoción en los sistemas educativos (Bleiberg *et al.*, 2023; Pesambili *et al.*, 2022).

Al mismo tiempo, algunos estudios proponen estrategias para que la formación y preparación de los profesores sean más dialogadas y transversales, les ayuden a tener repositorios y recursos educativos que faciliten su labor y les apoyen con la ebullición emocional que conlleva la profesión. En coincidencia con Bourdieu (2003) y Popkewitz (2022), tal conjunto de rasgos de la identidad revela prácticas culturales o reglas y estándares de razón que producen a los profesionistas en la actualidad e identifica los conocimientos y ordenamientos con los que se normaliza, facilita y condiciona su quehacer. Los diversos elementos de identidad y las estrategias de trabajo que se han mostrado en el texto permitieron estudiar las propiedades de conocimiento y colectivas de los docentes en educación básica y superior o las racionalidades, los valores y las prácticas que expresan quiénes son los docentes y cómo se ha entendido su profesión en los últimos años (Perron, 2020).

La investigación muestra que las necesidades, procesos y soluciones que modifican los sistemas educativos en que trabajan los profesores en básica y superior también construyen su identidad. Los rasgos comunes de los docentes no se pueden entender sólo desde una lista de competencias o a partir de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes o desde mirarlos con base en uno de sus rasgos, porque, vista así la profesión, se dan por sentados los diversos razonamientos y costumbres que le producen y redefinen colectivamente. Cuando mucho, los elementos específicos del oficio dan pistas particulares sobre tales cualidades, pero no sobre su identidad. En consonancia con Freire (1990), estudiar una identidad profesional es una actitud que permite poner atención a los atributos que le han sido añadidos y trascender maneras superficiales de pensarla.

La presente investigación sobre la identidad docente vincula miradas analíticas que se han desarrollado por investigadores, comunidades, escuelas y profesores en la búsqueda de soluciones interdisciplinarias y horizontales en este y otros países (CONAHCYT, 2024). Asimismo, fue posible estudiar el tema desde líneas conceptuales, tradiciones y debates intelectuales variados. En vez de posicionar el análisis desde una visión técnica del conocimiento y sólo preguntar cómo los docentes pueden ser más efectivos, se puede mirar cómo y con qué elementos culturales se va construyendo y transformando al profesor en un periodo determinado.

Además, es preciso decir que el estudio de la identidad docente es necesario porque faltan conocimientos sobre las condiciones básicas que fundan su contratación y empleo en diversos países; así como respecto a los elementos que apoyan sistemáticamente su profesionalización y les ayudan a resolver las tensiones que viven cada día (Nordgren *et al.*, 2021; Schaap *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, el ejercicio expresa sólo una mirada multirreferencial del asunto, por lo que faltan muchas otras que lo nutran y expliquen.



Fase, acrílico. Carola Ferrero Alonso

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. (2022). Análisis conceptual de los discursos de política federal para docentes en la secundaria alta en México. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*, 30(88), 1-20. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7088/2854/32944>.
- Atuhurra, J. y Kaffenberger, M. (2022). Measuring education system coherence: Alignment of curriculum standards, examinations, and teacher instruction in Tanzania and Uganda International. *International Journal of Educational Development*, 92, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102598>.
- Bleiberg, J., Brunner, E., Harbatkin, E., Kraft, M. y Springer, M. (2023). Taking teacher evaluation to scale: the effect of state reforms on achievement and attainment. *NBER working paper series*, 1-70. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4386595>.
- Böhn, S. y Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training – A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review*, 35, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Editorial Anagrama.

- Cochran, M. y Villegas, A. (2014). Framing teacher preparation research: An overview of the field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>.
- CONAHCYT. (2024). *Programa Nacional Estratégico de Educación*. CONAHCYT y Gobierno de México. <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-educacion/>.
- Daza, V., Björk, G. y Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>.
- Diery, A., Knogler, M. y Seidel, T. (2021). Supporting evidence-based practice through teacher education: A profile analysis of teacher educators' perceived challenges and possible solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100056>.
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://revistas.um.es/rie/article/view/342521/254271>.
- Extremera, N., Mérida, S. y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, 2, 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213/182>.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Galaz, A., Jiménez, M. y Díaz, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 156-176. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58935/52097.
- Gkonou, C. y Miller, E. (2023). Relationality in language teacher emotion regulation: Regulating emotions through, with and for others. *System*, 115, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103046>.
- Gómez, L. y Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 136-140. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681784/RIEE_11_1_8.pd?sequence=1.
- Hascher, T. y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>.
- Ibarra, E., Ibarra, E. y Sánchez, Y. (2024). Cansancio emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios durante el retorno a clases presenciales. *Revista de investigación educativa de la rediech*, 15, 1-16. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1979.
- Khaleel, A. y Borhandden, M. (2021). Effects of teacher licensing on educators' professionalism: UAE case in local perception. *Heliyon*, 7(11), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08348>.
- Knapp, D., Hosek, J., Mattock, M. y Asch, B. (2023). Predicting teacher retention behavior: Ex ante prediction and ex post realization of a voluntary retirement incentive offer. *Economics of Education Review*, 93, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102325>.

- Liu, A., Liu, N. y Wang, A. (2022). Why can't rural schools retain young teachers? An analysis of the professional development of rural school teachers in China: Taking teachers in rural western China. *Social Sciences & Humanities Open*, 5(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100238>.
- Liu, H. y Li, X. (2023). Unravelling students' perceived EFL teacher support. *System*, 115, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103048>.
- Luján, R. y Bejarano, P. (2024). Estrategias de evaluación formativa: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1033-1046. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.781>
- Magaji, A. y Ade, G. (2023). Trainee teachers' classroom assessment practices: Towards evaluating trainee teachers' learning experience in a teacher education program. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100467>.
- Martínez, F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. *INEE*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>.
- Moreno, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). Vista de la importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 19(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296/273>.
- Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y. y Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 108, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>.
- Origi, G. (2020). Trust and reputation as filtering mechanisms of knowledge. En M. Fricker, P. Graham, D. Henderson y N. Pedersen (2020), *The Routledge Handbook of Social Epistemology* (pp. 78-86). Routledge.
- Oros, L., Vargas, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(3), 1-29. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11181>.
- Pérez, E., Serrano, R., Pontes, A. y Carpio, A. (2021). Teachers' professional identity: validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Heliyon*, 7(9), 2-11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08049>.
- Perron, D. (2020). The epistemology of groups. En M. Fricker, P. Graham, D. Henderson y N. Pedersen (2020), *The Routledge Handbook of Social Epistemology* (pp. 263-273). Routledge.
- Pesambili, J., Sayed, Y. y Stambach, A. (2022). The World Bank's construction of teachers and their work: A critical analysis. *International Journal of Educational Development*, 92, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102609>.
- Popkewitz, T. (2022). The Non-Bricks and Non-Mortar of an intellectual culture: My Americanization Story of Graduate Education. *ResearchGate*, 29(3), 43-61. <https://doi.org/10.1007/BF03216773>.
- Quinn, N. (2010). The cultural analysis of discourse. En W. Luttrell, *Qualitative educational research* (pp. 237-257). Routledge.
- Reijula, S. y Kuorikoski, J. (2020). Modeling epistemic communities. En M. Fricker, P. Graham, D. Henderson y N. Pedersen (2020), *The Routledge Handbook of Social Epistemology* (pp. 240-249). Routledge.

- Rodrigues, D., Wilson, D., Palace, F., Mello, B., Fungaro, L., Sardela, F., Piassa, V., Fuscella, J., Mourao, A., Lepique, A., Almeida, V. y Demarzo, M. (2021). Mindfulness meditation training effects on quality of life, immune function and glutathione metabolism in service healthy female teachers: A randomized pilot clinical trial. *Brain, Behavior, & Immunity – Health*, 18, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100372>.
- Rodriguez, V., Rojas, N. y Rabadi, A. (2021). Silent Expectations: An exploration of women pre-Kindergarten teachers' mental health and wellness during Covid-19 and beyond. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 80-95. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.006>.
- Ruiz, L. y Danielli, J. (2024). Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de investigación en ciencias de la educación*, 8(32), 348-364. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.728>.
- Saha, M. (2023). English teachers' attitudes towards learners: Effects on the rural pedagogies in Bangladesh. *Ampersand*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2022.100107>.
- Schaap, H., Van der Want, A., Oolbekkink, H. y Meijer, P. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103283>.
- Shu, C. y Barrington, Y. (2023). Sustainable positive psychology interventions enhance primary teachers' wellbeing and beyond. A qualitative case study in England. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104072>.
- Tainio, L. y Heinonen, P. (2021). Student-to-student hand-on-shoulder touch as an embodied response to reproach and critical teacher evaluation. *Linguistics and Education*, 66, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100982>.
- VanLone, J., Pansé, C. y Long, K. (2022). Teacher preparation and the COVID-19 disruption: Understanding the impact and implications for novice teachers. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100120>.