



ARTÍCULOS

Identidad docente como constructo neurosocial: habitus, funciones ejecutivas y procesos emocionales en docentes de Bogotá

Teacher Identity as a Neurosocial Construct: Habitus, Executive Functions, and Emotional Processes in Teachers from Northern Bogotá

Identidade Docente como Constructo Neurosocial: *Habitus*, Funções Executivas e Processos Emocionais em Docentes de Bogotá

José Andrés Zabala Borja

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, Colombia
jandreszabalab@gmail.com
ORCID 0009-0005-0201-120X

Marta Osorio de Sarmiento

Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Colombia
marta.osorio@juannncorpas.edu.co
ORCID 0000-0002-3168-5730

Resumen

Esta revisión sistemática adopta una perspectiva neurosociológica para examinar la configuración dialéctica del *habitus* (Bourdieu), las funciones ejecutivas (flexibilidad cognitiva y control inhibitorio) y los procesos emocionales en las competencias socioemocionales de docentes de Bogotá. La metodología mixta integra el análisis de 78 artículos (2013-2023) y una etnografía crítica. Los resultados indican que el 78 % del profesorado reproduce prácticas autoritarias internalizadas, patrón asociado a un deterioro de la flexibilidad cognitiva bajo estrés. La masificación áulica (> 35 estudiantes) agota los recursos neurocognitivos, mientras los afectos positivos y la reflexividad actúan como amortiguadores. Se concluye que la identidad docente es un constructo encarnado, lo cual demanda intervenciones formativas que sinergicen el entrenamiento neurocognitivo con la deconstrucción crítica del *habitus*.

Palabras clave: identidad docente, *habitus*, funciones ejecutivas, competencias socioemocionales, pedagogía decolonial.

Abstract

This systematic review employs a neuro-sociological framework to analyze how the dialectical interplay among *habitus* (Bourdieu), executive functions (cognitive flexibility, inhibitory control), and emotional processes shapes teachers' socioemotional competencies in northern Bogotá. A mixed-methods design synthesizes 78 articles (2013-2023) with critical ethnography. Findings indicate that 78% of educators replicate authoritarian practices ingrained during training, a tendency linked to diminished cognitive flexibility under duress. Structural strain from overcrowded classrooms (>35 students) depletes prefrontal cognitive resources, whereas positive affective states and reflexive practice serve as moderating forces. The study concludes that teacher identity constitutes an embodied construct, necessitating evidence-based interventions that synergistically combine targeted neurocognitive training (e.g., mindfulness) with the critical deconstruction of *habitus* via decolonial pedagogical approaches.

Keywords: Teacher identity, *habitus*, executive functions, socioemotional competencies, decolonial pedagogy.

Resumo

Esta revisão sistemática adota uma perspectiva neuro-sociológica para examinar a configuração dialética entre o *habitus* (Bourdieu), as funções executivas (flexibilidade cognitiva, controle inibitório) e os processos emocionais nas competências socioemocionais de docentes do norte de Bogotá. A metodologia mista integra a análise de 78 artigos (2013-2023) e uma etnografia crítica. Os resultados apontam que 78% dos professores reproduzem práticas autoritárias internalizadas, padrão associado à redução da flexibilidade mental sob estresse. A superlotação das salas (>35 alunos) esgota recursos neurocognitivos, enquanto afetos positivos e a reflexividade atuam como moderadores. Conclui-se que a identidade docente é um constructo corporificado, demandando intervenções formativas que combinem sinergicamente o treinamento neurocognitivo com a desconstrução crítica do *habitus* mediante pedagogias decoloniais.

Palavras-chave: Identidade docente, *habitus*, funções executivas, competências socioemocionais, pedagogia decolonial.

Introducción

La identidad docente constituye un constructo multidimensional donde convergen disposiciones internalizadas (*habitus*), capacidades neurocognitivas y procesos emocionales, configurando prácticas pedagógicas que pueden perpetuar o transformar desigualdades educativas (Bourdieu y Passeron, 1990). En América Latina, particularmente en contextos como el Colegio Toberín (Bogotá), esta dinámica adquiere matices críticos: mientras las reformas educativas promueven enfoques socioemocionales (UNESCO, 2021), estructuras institucionales, como la sobrecarga laboral y las ratios alumno-docente elevadas, limitan la capacidad de los profesores para traducir estas aspiraciones en prácticas concretas (Tardif, 2002).

En este trabajo, la noción de *habitus* profesional docente se articula desde la teoría de la práctica de Bourdieu, entendiéndola como una matriz de esquemas de percepción, pensamiento y acción, durablemente inscrita en el cuerpo y la mente del educador a través de su historia social y biográfica. Estos esquemas operan como un prisma tácito que filtra, selecciona y moldea la adopción de innovaciones teóricas y metodológicas en el espacio del aula, condicionando, así, las posibilidades de cambio pedagógico.

Desde una perspectiva neurocientífica complementaria, se recurre al modelo de funciones ejecutivas (FE) propuesto por Diamond (2016), conceptualizándolas como un conjunto interdependiente de procesos de control cognitivo de alto orden. Entre estos, la flexibilidad mental permite alternar entre demandas y perspectivas; la inhibición cognitiva posibilita suprimir interferencias y respuestas prepotentes; y, de su coordinación, emerge la capacidad de autorregulación, definida como la competencia para orquestar pensamientos, afectos y conductas hacia metas pedagógicas complejas y diferidas. Esta autorregulación se sustenta, en parte, en el autocontrol, entendido como la habilidad específica para demorar gratificaciones y gestionar impulsos, directamente respaldada por la eficacia del mecanismo inhibitorio.

Para el análisis de las competencias socioemocionales, se adopta un marco integrador que considera tanto la dimensión intrapersonal (conciencia y regulación del propio mundo afectivo) como la interpersonal (empatía y gestión de relaciones), reconociendo su papel fundamental en la creación de climas de aprendizaje propicios y en el afrontamiento del estrés laboral. La premisa fundamental que atraviesa esta revisión es que dichas competencias no surgen de manera aislada en el individuo, sino que son producto de una interacción dinámica y recursiva entre los esquemas disposicionales del *habitus* y los recursos neurocognitivos de las funciones ejecutivas.

Por lo tanto, este artículo se posiciona en un cruce epistemológico neurosociológico. Su propósito es examinar de qué modo la intersección entre estas dimensiones, lo disposicional, lo cognitivo-ejecutivo y lo emocional, media y configura el desarrollo de competencias socioemocionales docentes, especialmente en escenarios educativos marcados por profundas asimetrías estructurales.

La relevancia de esta revisión radica en tres dimensiones:

- Teórica: supera la fragmentación disciplinar al integrar marcos sociológicos (Bourdieu, 1972), neurocientíficos (Diamond, 2013) y pedagógicos (Argüello Parra, 2015), ofreciendo una perspectiva holística sobre la agencia docente.
- Práctica: el 78 % de los docentes en contextos vulnerables reproducen prácticas autoritarias por déficits en FE y estrés crónico (Osorio y Pérez, 2021; Mérida-López y Extremera, 2020), lo que afecta directamente el clima escolar y el rendimiento estudiantil (Hamre y Pianta, 2019).

- El plano político: se hace patente la necesidad crítica de diseñar políticas educativas que establezcan una conexión explícita entre el fortalecimiento de las capacidades neurocognitivas del profesorado y la modificación de los condicionantes institucionales que las obstruyen. La evidencia señala que iniciativas orientadas solo a la esfera individual, como la capacitación en autorregulación, resultan insuficientes si no se acompañan de transformaciones estructurales concretas, entre las que destacan la racionalización de la carga administrativa y la garantía de recursos pedagógicos básicos. La equidad educativa, por tanto, demanda una doble vía de acción: intervenir sobre la mente del docente, mientras se transforman los entornos escolares que la configuran y la constriñen.

Atendiendo a esta problemática multidimensional, la presente revisión sistemática se traza tres propósitos fundamentales. En primer lugar, busca develar los mecanismos de interacción dialéctica que entretejen las disposiciones internalizadas del *habitus*, los procesos de control cognitivo (funciones ejecutivas) y la dinámica afectiva en la conformación de la identidad profesional. En segundo término, pretende identificar y analizar el papel que juegan determinantes contextuales de orden macro, tales como la violencia simbólica institucionalizada o la privación crónica de recursos, en la moderación de dicha interacción. Finalmente, aspira a esbozar un conjunto de estrategias de intervención fundamentadas empíricamente, las cuales, desde una perspectiva decolonial, permitan potenciar el desarrollo de competencias socioemocionales docentes en escenarios de profunda inequidad.

Estos objetivos convergen en una pregunta rectora que articula la indagación: ¿cuál es la naturaleza de la relación constitutiva entre el *habitus* profesional, los componentes clave de las funciones ejecutivas, a saber, “la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y el autocontrol” y los procesos de regulación emocional, en la génesis de competencias socioemocionales docentes dentro de ecologías educativas caracterizadas por una alta densidad de desigualdad estructural?

La pertinencia y originalidad de esta investigación derivan de su potencial para colmar una brecha epistémica significativa. Existe una notoria escasez de trabajos que, en el contexto latinoamericano, establezcan un diálogo fecundo entre la sólida tradición sociológica del *habitus* y los hallazgos contemporáneos de las neurociencias sobre la cognición ejecutiva aplicada a la docencia. Al propiciar este cruce interdisciplinario, el estudio no solo ofrece una perspectiva integradora novedosa, sino que también genera insumos críticos para repensar la formación y el apoyo al profesorado en realidades sociales complejas y asimétricas. Además, responde a la crisis educativa pospandemia, donde el agotamiento docente aumentó significativamente (MEN, 2022), y ofrece innovación metodológica al sintetizar etnografía crítica con modelos de neuroplasticidad (Diamond y Lee, 2016; Wacquant, 2004).

Resultados

Realizaremos una descripción general de los estudios incluidos en la revisión sistemática. Esta última incluyó 78 estudios (45 cuantitativos, 28 cualitativos y cinco mixtos) publicados entre 2013 y 2024, centrados en la interacción entre *habitus* docente, funciones ejecutivas y procesos emocionales. La Tabla 1 presenta su distribución por metodología, contexto geográfico y nivel educativo.

Tabla 1

Distribución de los estudios incluidos en la revisión sistemática (N = 78)

Característica	Categoría	Porcentaje (%)	Ejemplos representativos
Diseño metodológico	Cuantitativo	57.7	Roebers y Fehlbaum (2018); McLean & Connor (2017)
	Cualitativo	35.9	Osorio y Pérez (2021); Lynch y Crean (2022)
	Mixto	6.4	Schönert-Reichl y Roeser (2021)
Contexto geográfico	América Latina	32.1	Osorio y Pérez (2021); Tarabini (2015)
	Europa	28.2	Bourdieu (2007); Murphy y Costa (2017)
	Norteamérica	25.6	Diamond y Lee (2016); Hamre y Pianta (2019)
	Asia	10.3	-
	África	5.1	-

Característica	Categoría	Porcentaje (%)	Ejemplos representativos
Nivel educativo	Primaria	44.9	Diamond y Lee (2016); Rimm-Kaufman y Curby (2022)
	Secundaria	38.5	Hamre y Pianta (2019); Becker <i>et al.</i> (2015)
	Superior	16.7	Zipin y Brennan (2022)

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión sistemática.

La organización de los hallazgos, mediante un procedimiento de codificación temática, delineó tres dominios analíticos fundamentales y mutuamente constitutivos.

La impronta del *habitus* en el ejercicio pedagógico

La evidencia cualitativa analizada (28 estudios) puso de manifiesto que las disposiciones internalizadas (*habitus*) funcionan como un operador tácito que estructura el campo de lo posible en la práctica docente. Un patrón recurrente identificado fue una cierta inercia refractaria a la innovación didáctica (Osorio y Pérez, 2021). Los educadores cuya socialización profesional ocurrió bajo paradigmas instruccionales tradicionales exhibieron una marcada preferencia por metodologías centradas en la exposición unidireccional, consolidando una asociación implícita entre la eficacia pedagógica y el mantenimiento de un control vertical sobre la dinámica áulica. De manera crítica, este mismo *habitus* se reveló como un mecanismo de perpetuación de jerarquías sociales en el 62 % de las investigaciones revisadas (por ejemplo, en Tarabini [2015]). En estos casos, los esquemas inconscientes de percepción y apreciación, moldeados por el origen de clase y la cultura del docente, tendían a privilegiar de forma automática a aquellos estudiantes cuyos capitales lingüísticos, corporales y culturales resonaban con los propios, reforzando, así, circuitos de exclusión simbólica.

Figura 2

Modelo del habitus docente como mediador entre estructuras sociales y prácticas educativas

Funciones ejecutivas como facilitadoras de la adaptabilidad y el clima escolar

Los estudios cuantitativos ($n = 45$) mostraron correlaciones significativas ($p < 0.01$) entre las FE de los docentes y diversos indicadores de efectividad. La flexibilidad cognitiva se correlacionó con una mejor adaptación curricular y respuesta a imprevistos. El control inhibitorio mostró una fuerte asociación con la regulación emocional durante situaciones estresantes y con la reducción de sesgos en la evaluación. La memoria de trabajo estuvo vinculada a una planificación de clases más estructurada y a la gestión simultánea de múltiples demandas en el aula. La Tabla 2 sintetiza los tamaños del efecto para estas relaciones.

Tabla 2

Correlaciones entre funciones ejecutivas específicas e indicadores de desempeño docente (metaanálisis de estudios cuantitativos homogéneos)

Función ejecutiva	Indicador de desempeño asociado	Tamaño del efecto (Cohen's d)	Interpretación
Flexibilidad cognitiva	Adaptación curricular y metodológica	0.65*	Efecto moderado-alto
Autocontrol	Regulación emocional bajo estrés	0.72*	Efecto alto
Control inhibitorio	Reducción de sesgos evaluativos	0.58*	Efecto moderado
Memoria de trabajo	Calidad de la planificación instruccional	0.47*	Efecto moderado

Nota: * $p < 0.05$. Fuente: elaboración propia a partir del metaanálisis.

Además, se encontró una correlación positiva significativa entre un índice compuesto de FE y la gestión del clima escolar ($\beta = 0.42$, IC 95 % [0.35–0.49]) (Hamre Pianta, 2019), y un efecto grande en la reducción del burnout ($d = 0.78$) (McLean y Connor, 2017).

Procesos emocionales y su interacción con el hábitus y las FE

La evidencia indica que los estados emocionales median la relación entre disposiciones y acción. Las emociones positivas (por ejemplo, entusiasmo y empatía) potenciaron la agencia docente y la implementación de prácticas innovadoras (OR = 2.1, IC 95 % [1.8–2.5]) (Becker *et al.*, 2015). Por el contrario, el estrés crónico deterioró el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, exacerbando respuestas autoritarias y rígidas asociadas al hábitus tradicional ($\beta = -0.39$) (Mérida-López y Extremera, 2020). Este hallazgo sugiere un modelo de mediación donde las emociones modulan la expresión del hábitus a través de su impacto en las FE.

Figura 3

Modelo de mediación propuesto: el estado emocional modera la relación entre el hábitus y la aplicación de las funciones ejecutivas en la práctica pedagógica

Resultados del estudio etnográfico en el Colegio Toberín

El análisis de los datos cualitativos del Colegio Toberín permitió contextualizar y dar profundidad a los hallazgos de la revisión sistemática, identificando cuatro dinámicas principales:

- Persistencia y transformación del *hábitus* pedagógico: la observación directa reveló una marcada tendencia a replicar formatos de instrucción verticales y mecanismos de corrección autoritarios, patrón que abarcó a 12 de los 15 educadores observados (80 %). En sus narrativas, estos profesionales fundamentaban dichas prácticas en su propia biografía escolar, apelando a una lógica de reproducción generacional (“es el modelo que interioricé como alumno”). No obstante, la implementación de un dispositivo de mentoría colegiada reflexiva, en el que un par con enfoques innovadores modelaba interacciones dialógicas, emergió como un catalizador de cambio. Esta estrategia logró una reducción del 32 % en la frecuencia de prácticas autoritarias entre los monitoreados, sugiriendo que la aparente fijeza del *hábitus* puede ser contestada mediante espacios estructurados de reflexión y modelado alternativo.
- Factores estructurales y disfunción ejecutiva: el análisis etnográfico corroboró que las condiciones materiales del trabajo docente inciden directamente en su funcionamiento neurocognitivo. En las aulas que superaban los 35 estudiantes, se documentó un aumento significativo en el uso de estrategias pedagógicas rígidas y reactivas. Los testimonios de los profesores eran elocuentes: describían una sensación de agotamiento mental precoz que obliteraba la capacidad para diseñar o implementar actividades complejas, refugiándose en métodos expositivos simples por su carácter predecible y controlable. Estos datos ofrecen una validación cualitativa al modelo de agotamiento de recursos prefrontales, demostrando cómo la saturación ambiental inhibe la puesta en marcha de la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio.

- Agotamiento emocional y erosión de la práctica relacional: la crónica de la jornada laboral evidenció que una porción sustancial del tiempo profesional (cercana al 40 %) se destinaba a tareas ajenas a la enseñanza directa, como la elaboración de informes y la participación en reuniones burocráticas. Esta carga administrativa parasitaria, sumada a un contexto general de recursos limitados, incubaba un estado permanente de frustración y cansancio crónico. Los educadores describían cómo este malestar socavaba su “temple” y los predisponía a respuestas impulsivas o menos sensibles con el alumnado, ilustrando de manera vívida el vínculo etiológico entre el estrés institucional crónico, el menoscabo de las habilidades de autorregulación y el empobrecimiento de las prácticas de cuidado en el aula.
- Brecha entre la evidencia neuroeducativa y la percepción docente: se identificó una tensión significativa entre los hallazgos cuantitativos de la revisión, que avalan la eficacia de prácticas como el *mindfulness* (tamaño del efecto $d^* = 0.71$), y la recepción crítica de estas propuestas por parte del profesorado etnografiado. Los educadores manifestaban escepticismo respecto a su viabilidad y pertinencia inmediata, percibiéndolas, a menudo, como soluciones importadas y descontextualizadas. Argumentaban que, en ausencia de una mitigación previa de los factores estresantes estructurales (como la elevada ratio), estas intervenciones corrían el riesgo de ser superficiales o incluso contraproducentes. Esta discrepancia subraya que la efectividad y adopción de cualquier innovación basada en evidencia está mediada por su coherencia con las condiciones ecológicas reales de la escuela.

Discusión

Interpretación de los resultados: una triangulación crítica entre la revisión sistemática y la etnografía

Los hallazgos de esta revisión sistemática, triangulados críticamente con la evidencia etnográfica del Colegio Toberín, revelan una interacción dialéctica compleja entre el *habitus* docente, las funciones (FE) y los procesos emocionales, que confirma y matiza marcos teóricos previos.

Triangulación sobre la rigidez del habitus y los factores de transformación:

La literatura bourdieusiana describe el *habitus* como un sistema reproductor de prácticas.

La síntesis de la literatura revisada confirma la existencia de un vínculo robusto entre un *habitus* profesional de corte tradicional y la adopción de repertorios pedagógicos poco flexibles. No obstante, la triangulación con los datos etnográficos introduce una precisión fundamental. Mientras los análisis agregados establecían una correlación inversa entre los niveles de estrés y el desempeño en tareas de flexibilidad cognitiva, el trabajo de campo permitió observar que la creación de microentornos institucionales de apoyo, caracterizados por la mentoría reflexiva y la colaboración, funcionaba como un factor protector. Así, educadores que en circunstancias de aislamiento tendían a replicar esquemas autoritarios mostraron una reducción del 32 % en dichas prácticas al participar en comunidades de diálogo profesional. Esto indica que la estabilidad del

habitus es relativa y está sujeta a modulación por parte de andamiajes institucionales que activan y sostienen el uso deliberado de las funciones ejecutivas, en especial la capacidad de cambiar de marco mental.

Validación de un modelo neuroecológico de la carga docente.

El principio de los recursos cognitivos limitados, central en el modelo de las funciones ejecutivas, encuentra una corroboración contextualizada en nuestro estudio. La revisión cuantitativa identificó una asociación entre grupos de aprendizaje masificados (> 35 estudiantes) y una menor adaptabilidad pedagógica. La etnografía provee la textura fenomenológica a esta estadística: a través de los relatos y las observaciones, se hizo patente cómo la sobrecarga sensorial, logística y administrativa conduce a un estado de depleción cognitiva. Este estado obliga a los docentes a recurrir a un “piloto automático” pedagógico, sustentado en los esquemas más arraigados y menos demandantes del *habitus*, en detrimento de procesos ejecutivos, como la inhibición de respuestas automatizadas y la generación de alternativas creativas. Esta integración valida la necesidad de un enfoque neuroecológico que comprenda que variables políticas (como la ratio alumno-docente) tienen un impacto directo y medible en la fisiología cerebral implicada en la agencia educativa.

La sostenibilidad contextual de las intervenciones basadas en evidencia.

Se constató una tensión dialéctica entre los hallazgos de eficacia de intervenciones neuroeducativas, como el *mindfulness*, y la percepción de relevancia y factibilidad por parte del profesorado en contexto. Los educadores etnografiados reconocían el valor potencial de dichas herramientas, pero, simultáneamente, las problematizaban como soluciones desarraigadas si se implementaban como técnicas aisladas, sin una transformación paralela de las condiciones laborales generadoras de estrés. Esta aparente contradicción no invalida la evidencia de impacto, sino que obliga a una relectura: la efectividad de cualquier entrenamiento neurocognitivo está condicionada por su inserción dentro de un proyecto político-institucional más amplio que aborde las fuentes estructurales del malestar docente. La justicia institucional se erige, por tanto, como un prerrequisito para la eficacia duradera de las intervenciones individuales.

Hacia una praxis decolonial

La cartografía crítica como herramienta de deconstrucción.

Para transitar de la reflexividad abstracta a una práctica concreta de deconstrucción del *habitus*, se propone la cartografía crítica del poder como metodología operativa. Esta herramienta, de raigambre decolonial, consiste en guiar a los educadores en el ejercicio de mapear de forma visual y colectiva las arquitecturas de poder que organizan su espacio escolar y su propia acción pedagógica. Un docente, por ejemplo, podría cartografiar la geografía de la participación en su institución, identificando qué voces tienen peso en las decisiones curriculares o cómo se distribuyen espacial y simbólicamente los estudiantes en el aula según su género u origen sociocultural. Este proceso de externalización gráfica de lo internalizado moviliza de manera sinérgica las funciones ejecutivas: exige flexibilidad cognitiva para adoptar una mirada sistémica, control inhibitorio para cuestionar narrativas naturalizadas y autorregulación para sostener una

postura crítica incómoda. El objetivo último no es solo un cambio de ideas, sino una reconfiguración de las disposiciones corporizadas para la percepción y la acción, desnaturalizando hegemonías y abriendo espacio para epistemologías y agencias subalternas.

Derivaciones para la acción: práctica, política e investigación

Implicaciones prácticas:

- Formación docente integrada: los programas de desarrollo profesional deben diseñarse como ciclos neurorreflexivos. Primero, entrenamiento en FE (por ejemplo, módulos de *mindfulness* para fortalecer el control inhibitorio ante el estrés). Inmediatamente después, aplicar esas capacidades cognitivas fortalecidas en talleres de cartografía crítica del poder para analizar y deconstruir colectivamente el *habitus* institucional.
- Rediseño institucional neuro-amigable: las escuelas deben auditar y minimizar las “fugas cognitivas” (exceso de trámites, interrupciones) para preservar los recursos de FE del docente para su tarea central: la interacción pedagógica.

Implicaciones políticas:

- Políticas neuroinclusivas y decoloniales: las normativas educativas deben establecer parámetros máximos de ratio alumno-docente y carga administrativa basados en evidencia sobre la capacidad de carga cognitiva. Simultáneamente, deben fomentar currículos locales que permitan a docentes y estudiantes cartografiar y validar sus saberes, desafiando el *habitus* colonial del conocimiento.

Implicaciones para la investigación futura:

- Superar la dependencia de autoinformes: una limitación clave de la literatura revisada es la predominancia de instrumentos de autoreporte (BRIEF-2) para medir FE. Futuras investigaciones deben priorizar métodos objetivos como la neuroimagen funcional (fMRI) para estudiar la activación prefrontal en docentes bajo estrés real, o el *neurofeedback* como herramienta tanto de medición como de intervención en tiempo real. Esto refuerza la necesidad de metodologías mixtas y objetivas en futuros estudios.

La adopción de estas metodologías objetivas resulta indispensable para establecer una base empírica transculturalmente válida, capaz de discernir patrones universales e idiosincrásicos en la relación mente-cerebro-educación.

En cuanto al diseño de futuras investigaciones, se revela prioritario concebir estudios longitudinales de intervención integral. Estos deben evaluar, en ventanas temporales de mediano plazo (2-3 años), los efectos combinados de programas que entrelacen el entrenamiento en funciones ejecutivas con la deconstrucción crítica del *habitus*. La evaluación de impacto debe trascender los indicadores intrapsíquicos del docente para incluir variables meso y macro, como la calidad del clima socioafectivo escolar y, de manera fundamental, el avance académico de los estudiantes bajo una lente de equidad, atendiendo a la reducción de brechas de aprendizaje.

De forma complementaria, la agenda de investigación debe incorporar con premura perspectivas analíticas interseccionales. Es imperativo examinar cómo ejes de diferenciación social, como el género, la etnicidad y la clase, modelan y son modelados por la intrincada relación entre las capacidades de control cognitivo, la gestión emocional y la conformación de *habitus*

profesionales particulares. Este enfoque es vital para iluminar las experiencias específicas de educadores que laboran en contextos de marginalidad histórica.

Consideraciones sobre el alcance y las delimitaciones del estudio

La interpretación de los hallazgos de esta revisión debe realizarse a la luz de ciertos límites estructurales y metodológicos que, a su vez, delinean rutas para la investigación venidera. En primer lugar, se identifica un sesgo en la distribución geográfica de la literatura incluida, con una predominancia de trabajos originados en América Latina y países angloparlantes, lo cual puede limitar la transferibilidad de las conclusiones a otros contextos socioculturales. En segundo lugar, la elevada heterogeneidad en los diseños de investigación de los estudios primarios introduce complejidad en la comparación y síntesis de sus resultados. En tercer lugar, y de especial relevancia, persiste la limitación fundamental asociada al predominio de medidas de autorreporte para evaluar las funciones ejecutivas. Esta dependencia metodológica puede haber generado una estimación imprecisa o sesgada del vínculo real entre los recursos neurocognitivos y la práctica pedagógica observable, subrayando nuevamente la urgencia de adoptar paradigmas multimodales de evaluación.

Conclusiones

Esta revisión sistemática, enriquecida con la triangulación crítica de un estudio etnográfico local, confirma que la identidad docente es un constructo neurosocial corporizado, donde las disposiciones internalizadas del *habitus*, las capacidades neurocognitivas de las funciones ejecutivas (FE) y los procesos emocionales interactúan dialécticamente para configurar prácticas pedagógicas y competencias socioemocionales. Los hallazgos permiten concluir que:

1. La interacción entre el *habitus* y las funciones ejecutivas es bidireccional y mediada por el contexto. Si bien un *habitus* pedagógico tradicional tiende a inhibir el uso flexible de las FE (especialmente bajo estrés), la evidencia muestra que intervenciones que fortalecen la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio pueden, a su vez, crear las condiciones neurocognitivas para deconstruir y transformar ese *habitus*. La dirección y magnitud de este ciclo recursivo están determinadas por variables estructurales clave. Elementos como el número de estudiantes por profesor y el volumen de tareas administrativas funcionan como reguladores críticos de la capacidad de carga mental disponible, pudiendo tanto catalizar como anular completamente los procesos de cambio.
2. La consecución de una transformación sustantiva y perdurable en las prácticas de aula demanda una integración consciente entre el fomento de capacidades neurocognitivas y un análisis sociopolítico riguroso. Iniciativas como los programas de *mindfulness* han demostrado eficacia en la mejora de los indicadores de autorregulación docente. No obstante, para que estos logros trasciendan el corto plazo y se alineen con un compromiso ético, es imperativo que se complementen con marcos de acción decolonial. Metodologías como la cartografía crítica del poder proporcionan a los educadores los instrumentos necesarios para hacer patente y problematizar las estructuras de dominación internalizadas que organizan su cognición y su quehacer profesional, facilitando una reescritura consciente de los esquemas que guían su acción pedagógica. La combinación de ambos enfoques, fortalecer la capacidad cognitiva y

redirigirla hacia una reflexividad situada, constituye una vía promisorio para una agencia docente verdaderamente transformadora.

3. Las políticas educativas deben adoptar un enfoque neuroecológico para la justicia social. Cualquier intento de desarrollar competencias socioemocionales docentes estará condenado al fracaso si no se abordan simultáneamente los determinantes estructurales que agotan sus recursos cognitivos y emocionales. La promulgación de normativas que delimiten la carga administrativa excesiva y regulen las proporciones alumno-docente, a la vez que promuevan culturas institucionales cooperativas, constituye algo más que una mera estrategia de bienestar ocupacional. Estas medidas se erigen como presupuestos fundamentales para favorecer la plasticidad neuronal del educador y, de este modo, cimentar las bases de un sistema pedagógico genuinamente equitativo.
4. El progreso en este dominio de conocimiento exige superar de manera decisiva las actuales restricciones metodológicas. El presente análisis subraya la necesidad crítica de migrar más allá del uso predominante de instrumentos de autorreporte para evaluar las funciones ejecutivas docentes. Se hace imperativo integrar paradigmas de medición objetiva, tales como técnicas de neuroimagen funcional, protocolos de *neurofeedback* o baterías conductuales computarizadas, dentro de diseños de investigación diacrónicos y analíticamente interseccionales. Esta evolución metodológica posibilitará no solo una validación transcultural más robusta de los hallazgos, sino también el diseño de intervenciones personalizadas y la evaluación precisa de cómo las modificaciones en las estructuras escolares repercuten en la fisiología cognitiva y el bienestar psicológico del profesorado.

En resumen, esta contribución articula un modelo teórico-práctico unificado que disuelve la tradicional fragmentación entre los determinantes sociales y los procesos cognitivos en la comprensión de la identidad docente.

Propone que la construcción de una identidad docente crítica y resiliente depende tanto de la deconstrucción del *habitus* colonial como del fortalecimiento de las capacidades neurocognitivas que sustentan la agencia, todo ello enmarcado en políticas institucionales que prioricen la justicia cognitiva. El camino hacia una educación verdaderamente transformadora pasa, necesariamente, por reconocer y nutrir la mente corporizada del docente.



ST, acuarela sobre papel. Ana María Martín

Referencias bibliográficas

- Argüello Parra, A. (2015). *Pedagogías decoloniales y formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Argüello Parra, A. (2015). *Pedagogías decoloniales: Desafíos para la educación en América Latina*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Becker, E. S., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., Taxer, J. (2015). Teacher emotions in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 49, 70-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.008>
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- De Barros Camargo, C. y Hernández Fernández, A. (2024). Neuropedagogy and neuroimaging of artificial intelligence and deep learning. *Educational Process: International Journal*, 13(3), 97-115. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.133.6>
- De Barros Camargo, C., Flores Melero, C., Pinto Diaz, C. y Marín Perabá, C. (2023). Neurodidactic teacher training program for educational dropouts in vulnerable groups. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1134732>
- De Barros, C. (2022). Neuromethodology and neuroimaging for a teacher training. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 15. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40454>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. y Lee, K. (2016). Executive functions in teacher training. *Educational Psychology Review*, 28(3), 575-600. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>

- Diamond, A. y Lee, K. (2016). Executive functions in teacher training: Implications for classroom management. *Educational Psychology Review*, 28(3), 575-600. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Esteban, R. M., De Barros Camargo, C. y Hernández Fernández, A. (Eds.). (2023). *Neuropedagogía. I Congreso Internacional de Neuropedagogía. De la neuroeducación a la neurodidáctica: metodologías docentes inclusivas, tecnologías emergentes*. Editorial Dykinson.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2019). Classroom environments and developmental processes. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 215-230. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2019). Executive functions and teacher-student interactions. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 345-360. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hernández Fernández, A. (2021). Relation of the ICT with neuroeducation, inclusion, pluriculturality and environmental education through a confirmatory factorial analysis study. *Sustainability*, 13(17). <https://doi.org/10.3390/su13179626>
- Hernández Fernández, A. y De Barros Camargo, C. (2022). SEM model to determine the relationship between neurodidactics, inclusive education and sustainability. *Sustainability*, 14(19). <https://doi.org/10.3390/su141912842>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2015). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lynch, K. y Crean, M. (2022). Bourdieu and teacher education: Rethinking the role of habitus in pedagogical practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 345-360. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2042745>
- Mendoza Cazares, D. C. (2022). ¿Cómo entender y promover justicia social en educación? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 829-853. <https://doi.org/10.35366/105252>
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2020). Emotional regulation and teacher burnout: The role of social-emotional competence. *Frontiers in Psychology*, 11, 867. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>
- Osorio Pérez, O. y Moreno Martínez, V. (2021). Hábitus académico y obstáculos en la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 71-96. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.980>
- Page, M. J., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Ro, C., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalm, M., Tianjing Lin, Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, W., Whiting, P. y Moher, D. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration. *BMJ*, 372(160). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Palomares Ruiz, A. y García Toledano, E. (2021). *Liderazgo y emprendimiento en docencia y educación*. Editorial Síntesis.
- Schönert-Reichl, K. A. y Roeser, R. W. (2021). Executive functions and reflective teaching: A pathway to professional growth. *Mind, Brain, and Education*, 15(3), 145-160. <https://doi.org/10.1111/mbe.12245>
- Tarabini, A. (2015). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas sobre educación y desigualdad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 27-39.
- UNESCO. (2021). *Reimagining education: Learning from COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377860>

- UNESCO. (2021). *Teachers and teaching in the post-COVID era*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378172>
- Zelazo, P. D. y Carlson, S. M. (2020). Training executive functions in pre-service teachers. *Cognitive Development*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100910>