

Navegando tensiones: un análisis tipológico de las trayectorias identitarias en futuros profesores de inglés

Navigating tensions: A typological analysis of teacher identity trajectories among pre-service EFL teachers.

Erika de la Barra Van Treek¹✉, Soffia Carbone Bruna², Sylvia Veloso Ponce¹

Resumen

La construcción de la identidad docente durante la formación inicial sigue siendo un área de investigación compleja y poco comprendida, especialmente en contextos latinoamericanos. Este estudio examina cómo evoluciona la identidad profesional de futuros profesores de inglés de cuarto año en una universidad pública chilena, prestando especial atención al papel del género, la reflexividad y la experiencia práctica en dicho proceso. Se adoptó un diseño fenomenológico cualitativo y longitudinal. Participaron 13 estudiantes —11 mujeres y 2 varones— quienes fueron entrevistados en dos momentos del año académico 2025. Las entrevistas semiestructuradas se analizaron mediante codificación iterativa con Atlas.ti, guiada por una matriz analítica de seis ejes. Los resultados revelan cuatro trayectorias identitarias diferenciadas: identidad reflexiva y consolidada, empoderamiento progresivo desde la inseguridad inicial, identidad atravesada por tensiones críticas de género e identidad exploratoria. En ningún caso el desarrollo fue lineal; por el contrario, estuvo marcado por rupturas, resignificaciones y negociaciones continuas. El género emergió no como variable periférica, sino como fuerza estructurante que condicionó la autoridad, el trabajo emocional y la agencia de los participantes. Estos hallazgos sugieren que los programas de formación docente deben trascender la capacitación técnica y generar espacios sostenidos de reflexión, diálogo y metacognición.

Palabras clave: *identidad, formación de docentes, prácticas pedagógicas, supervisión de los docentes.*

Abstract

Teacher identity formation during initial teacher education remains a complex and underexplored area, particularly in Latin American contexts. This study examines how professional identity evolves among fourth-year pre-service English teachers at a Chilean public university, with particular attention to the roles of gender, reflexivity, and practical experience in shaping that process. A qualitative, phenomenological, and longitudinal design was adopted. Thirteen pre-service teachers—11 women and 2 men—participated in two in-depth semi-structured interviews conducted at different points during the 2025 academic year. Data were analyzed through iterative coding using *Atlas.ti*, guided by a six-axis analytical matrix. Findings reveal four analytically distinct identity trajectories: reflexive and consolidated identity; progressive empowerment from initial insecurity; identity shaped by critical gender-based tensions; and exploratory identity. In no case did development follow a linear path; rather, it was characterized by ruptures, resignification, and ongoing negotiation. Gender emerged not as a background variable but as a structural force shaping authority, emotional labor, and agency—particularly for women participants. These findings suggest that teacher education programs must move beyond technical training to foster sustained spaces for reflection, dialogue, and metacognition**.

Keywords: *identity, teacher education, teaching practice, phenomenology, identity, teacher supervision.*

1 Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile, 2 Universidad Mayor, Santiago, Chile ✉ e-mail: erika.delabarra@usach.cl



INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad docente se entiende cada vez más como un proceso dinámico y continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias en donde lo personal y lo profesional se entrelazan desafiando la autopercepción del docente (Olsen, 2008; Yuan & Zhang, 2020), desafiándolo a responder preguntas fundamentales sobre su identidad mientras se inserta en el mundo escolar (Beijaard et al., 2022).

Este proceso de llegar a ser docente se desarrolla en medio de tensiones que conlleven, en muchos casos, un malestar interno y crisis emocional cuando se evidencian discrepancias entre la visión idealizada de la profesión y la realidad de la escuela. La reflexión personal, metacognitiva, que acompaña estos procesos es lo que ayuda a transitar entre el deseo de ser un tipo de docente y el conjunto de habilidades específicas requeridas para ello (Jiménez Grajales et al., 2024; Yuan & Zhang, 2020). No obstante, lo anterior, la construcción de la identidad no se basa únicamente en procesos cognitivos internos. También está profundamente arraigada en otros factores, como el género. De hecho, algunos investigadores afirman que el cuerpo del docente es un espacio donde se representan las relaciones de poder, lo que a menudo hace que la autoridad femenina sea invisible o cuestionada en comparación con la de sus homólogos masculinos (Lizana, 2009; Mason & Chik, 2020; Pérez-Gracia et al., 2022).

El presente estudio tiene como objetivo investigar cómo evoluciona la identidad docente de 13 estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía del Inglés en una universidad pública chilena. El interés por investigar este aspecto surge de las dificultades que el profesorado en formación sigue encontrando en sus prácticas profesionales. En el cuarto año, los estudiantes de Pedagogía del Inglés realizan las prácticas docentes intermedias I y II, cuyo objetivo principal es formar a los futuros docentes para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje en diversos entornos educativos. La práctica intermedia se sitúa entre la práctica docente inicial que realizan en su tercer año y la práctica docente profesional que desarrollan en su quinto y último año del programa.

El estudio aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo evoluciona la identidad docente del profesorado de inglés en formación de cuarto año, a medida que cursa la práctica docente intermedia?

Los objetivos principales del estudio fueron:

- Analizar cómo evoluciona la identidad profesional de los futuros docentes de inglés durante las prácticas docentes intermedias I y II.
- Explorar los factores personales, relacionales y contextuales clave que dan forma al cambio de identidad a medida que se enfrentan a las realidades del aula, las expectativas institucionales y los momentos de tensión durante sus experiencias de prácticas.
- Identificar y caracterizar las distintas trayectorias de identidad docente que surgen de las narrativas de los participantes, destacando los patrones recurrentes de continuidad, ruptura y transformación a lo largo del tiempo.

MARCO TEÓRICO

Como se ha señalado anteriormente, la identidad docente no es fija, sino un proceso dinámico de interpretación y reinterpretación de las experiencias (Beijaard et al., 2004; Olsen, 2008). Partiendo de esa idea, Beijaard et al. (2022) desarrollan aún más este concepto, distinguiendo dos procesos: el desarrollo profesional (adquisición de competencias) y la construcción de la identidad (un proceso más personal que se conecta con la idea de dar sentido). Mientras que el primero se centra en las competencias técnicas,

el segundo busca responder a la pregunta más profunda: "¿Quién soy como docente?" y "¿Qué tipo de docente quiero llegar a ser?" (Fitzpatrick, 2024). Investigaciones recientes han confirmado empíricamente que la formación inicial y el clima escolar funcionan como predictores de la construcción de la identidad docente (Aydin & Aslan, 2025). Esto refuerza la idea de que el desarrollo de la identidad no solo se negocia internamente, sino que también está mediado estructuralmente.

Este proceso se desarrolla en un flujo narrativo en el que las historias personales se entrelazan con las narrativas institucionales y sociales (Clandinin, 1985). Desde una perspectiva sociohistórica más amplia, Barreto Junca (2024) sostiene que la forma en que la sociedad ha definido y caracterizado al profesorado ha cambiado a lo largo de las décadas, lo que ha generado una dispersión discursiva en la que cada docente se abre camino. La identidad docente surge de la intersección entre la agencia individual y las estructuras sociales, culturales y políticas que la limitan o potencian. En un estudio a gran escala que utilizó datos de la Encuesta del Panel Educativo de China, Zhu y Zhai (2025) encontraron que la presión administrativa, a menudo vinculada a requisitos de cumplimiento, se asociaba con una identidad profesional más débil. Sus análisis sugieren que esto ocurre en parte porque la presión administrativa reduce la satisfacción laboral y aumenta el cansancio, lo que erosiona el sentido de compromiso de los docentes.

La estructura institucional puede condicionar o favorecer la construcción de identidades, pero en ningún caso la determina por sí sola. Para que esa construcción ocurra de manera genuina, se requiere de un proceso metacognitivo activo que va mucho más allá de las capacidades cognitivas o las competencias técnicas del docente. Kenea (2021) lo expresa de forma elocuente al señalar que también interviene el corazón: ese compromiso afectivo y vocacional que sostiene el amor por la enseñanza. Solo cuando confluyen estos elementos, el docente puede emprender la búsqueda de su propia identidad.

Por otro lado, la identidad docente también se fortalece con los procesos metacognitivos. En efecto, Yuan y Zhang (2020) muestran que los docentes más eficaces no lo son únicamente por sus destrezas pedagógicas, sino también por un sólido conocimiento metacognitivo que les permite priorizar sus objetivos y recuperar su sentido de identidad ante la adversidad. Esto guarda coherencia con lo que Beijard et al. (2022) denominan construcción de sentido: un proceso mediante el cual los docentes transforman experiencias concretas en representaciones internas vívidas, alineadas con la imagen que tienen de sí mismos. Ahora bien, que un docente cuente con mayor conocimiento metacognitivo no significa que su identidad esté libre de tensiones; como advierte el propio Kenea (2021), los conflictos persisten, pero quienes han desarrollado esa capacidad reflexiva están en mejores condiciones de gestionarlos con eficacia e integridad ética.

Investigaciones recientes han ido aún más lejos al mostrar que estas tensiones identitarias no son simples obstáculos, sino auténticos motores de desarrollo profesional. Lu y Zhang (2023), en un estudio narrativo con dos académicos de inglés como lengua extranjera en China, documentaron cómo estos docentes navegaban entre su identidad real, su identidad ideal y la que les imponían las reformas institucionales orientadas a la investigación. Lo llamativo es que ninguno de los participantes resolvió esa tensión eligiendo una identidad sobre otra; más bien, fueron integrando progresivamente sus roles de docente e investigador a través de decisiones sostenidas en el tiempo. Sus trayectorias revelan algo fundamental: el desarrollo profesional duradero no nace de la ausencia de conflicto, sino de la capacidad de negociar la identidad de forma continua. En este sentido, la identidad docente no es un punto de llegada, sino un proceso dinámico, contextual y sostenido por la agencia reflexiva.

En esta misma dirección apuntan [Hernández-Prados y Ayala de la Peña \(2021\)](#), quienes sostienen que los docentes que logran consolidar su identidad suelen haber atravesado momentos en que su vocación fue puesta a prueba, y es precisamente ese proceso el que les permite mantener un alto grado de autosatisfacción. A esto se suma el aporte de [Jiménez Grajales et al. \(2024\)](#), quienes identifican en la autoeficacia un mecanismo regulador de especial relevancia en momentos de crisis: cuando el docente confía en sus propias capacidades, puede reconstruirse tras experiencias desafiantes, lo que fortalece su sentido del yo y reduce la fragmentación identitaria.

Un escenario de gran riqueza es el de las prácticas profesionales. [Shand \(2023\)](#) sostiene que la competencia práctica resulta indispensable para que el tránsito de estudiante a docente sea exitoso. Por su parte, [Aguirre-Garzón et al. \(2023\)](#) demuestran que las prácticas constituyen un espacio liminal en el que se negocian las subjetividades: un umbral entre lo que el futuro docente fue y lo que puede llegar a ser. En ese espacio, el supervisor de prácticas desempeña un papel preponderante. [Parra-Sandoval et al. \(2024\)](#) enfatizan que las creencias de los supervisores inciden directamente en la formación de la identidad. Cuando ese acompañamiento se basa en el diálogo auténtico y la reflexión compartida, no solo favorece la metacognición, sino que también alivia las inseguridades propias del inicio de la carrera, abriendo camino hacia una identidad docente más robusta y coherente.

Para que este proceso se produzca, el docente en formación debe tener voz. [Shand \(2023\)](#) sostiene que tener agencia fortalece la identidad profesional porque se transita de una posición pasiva a una activa. Esta progresión está respaldada empíricamente por [Portillo et al. \(2024\)](#), quienes aportan evidencia cuantitativa que da cuenta de que los estudiantes de posgrado exhiben una competencia auto perceptiva significativamente mayor que los estudiantes de pregrado. Esto confirma que la formación académica y la experiencia práctica se correlacionan directamente con una imagen profesional de sí mismo más sólida. Además, la validación externa de parte de estudiantes y colegas actúa como andamiaje, permitiendo a los docentes "nóveles" fortalecer su identidad y qué hacer.

Sin embargo, un factor que parece determinar cómo se construye la identidad docente es el género. [Rodríguez y Pacheco \(2025\)](#) señalan que, aunque hombres y mujeres definen el éxito de manera similar, las mujeres se enfrentan a obstáculos estructurales y estereotipos de género que determinan sus expectativas de éxito y su autopercepción. Los estereotipos retratan a los hombres como personas con mayor capacidad de acción, mientras que a las mujeres se las percibe como más comunitarias, lo cual crea barreras adicionales para su desarrollo.

[Guo et al. \(2025\)](#) profundizan en esta tensión, analizando cómo las futuras docentes experimentan un conflicto entre los roles que se les asignan y la autoridad pedagógica que desean ejercer. El aula reproduce aquí dinámicas patriarcales en las que la autoridad femenina es frecuentemente cuestionada o deslegitimada ([Mason & Chik, 2020](#)). En una línea similar, [Lizana \(2009\)](#) advierte sobre la relación invisible en la formación inicial: la lógica simbólica del género disciplina los cuerpos femeninos, subordinándolos. Las docentes deben realizar un trabajo emocional adicional para negociar su legitimidad profesional con estudiantes y colegas que las ven a través de lentes de género ([Mason & Chik, 2020](#)). Las investigaciones en diversos contextos ([Lawrence & Nagashima, 2020](#); [Mason & Chik, 2020](#)) confirman que la identidad docente es interseccional: el género, la raza, la condición de hablante nativo y la edad están entrelazados. Dentro de este marco, la identidad surge como una forma de resistencia. Al igual que las docentes afrodescendientes que utilizan epistemologías feministas para desafiar las estructuras opresivas, el género determina cómo se percibe la formación metodológica y psicopedagógica, lo que sugiere que las mujeres pueden estar más en sintonía con las exigencias relacionales y emocionales de la profesión debido a la socialización de género, una con-

dición que intensifica la tensión identitaria.

Estudios recientes también han subrayado que la negociación de la identidad en la formación docente no puede separarse de cuestiones más amplias, como la sexualidad y la cultura institucional. En este sentido, [Glazzard y Thomas \(2026\)](#), en sus estudios con la comunidad LGBTQ+, demuestran que la construcción de la identidad durante la formación inicial se ve con frecuencia moldeada por formas sutiles y evidentes de marginación. Al mismo tiempo, señalan que los docentes en formación encuentran las estrategias para afrontar las tensiones que surgen del contacto con la escuela. De ahí que la construcción de la identidad docente no sea solamente un proceso de desarrollo, sino un conjunto de relaciones de poder que determinan los niveles de reconocimiento, apoyo o limitación en los espacios profesionales. En la misma línea, [Quezada et al. \(2020\)](#) sostienen que la identidad docente se forja en la lucha permanente contra las desigualdades, y [Kenea \(2021\)](#) advierte que la carencia de esta perspectiva crítica en la formación dificulta la consolidación de una identidad profesional propia.

Esto explica por qué algunas identidades permanecen exploratorias o superficiales. [Brañez-Medina \(2024\)](#) ofrece una perspectiva interesante al argumentar que la formación inicial docente a menudo promueve identidades administrativas, en las que los estudiantes son capaces de aplicar conocimientos, lo cual no es un problema en sí. Sin embargo, si solo desarrolla aquello en lugar de motivarles a desplegar su propia voz, la identidad docente permanece en un plano abstracto, sin concreción. Esta realidad epistémica impide que el docente en formación consolide su propia identidad ([Fricker, 2007](#)). En consecuencia, cuando la escritura y la argumentación se enseñan solo como procesos técnicos y despersonalizados, la identidad resultante es frágil y dependiente, carente de la autoría necesaria para la consolidación profesional.

Por último, [Barreto Junca \(2024\)](#) describe cómo el docente ha sido fragmentado por discursos contradictorios: el apóstol (vocación sacrificial), el funcionario (cumplimiento normativo) y el técnico. La identidad exploratoria refleja esta dispersión; el docente novato puede verse atrapado entre estas imágenes contradictorias sin haber logrado aún una síntesis personal ([Beijaard, 2019](#)). Del mismo modo, [Durrani y Halai \(2020\)](#) muestran cómo, en contextos poscoloniales, las tensiones entre los discursos globales de la modernidad y las normas locales de género y tradición pueden fracturar la identidad, dificultando que los docentes se posicionen firmemente como agentes de cambio.

En resumen, la literatura revisada posiciona la identidad docente como un proceso dinámico, narrativo y profundamente situado, moldeado por la metacognición, la agencia, la experiencia profesional y condiciones estructurales como el género y las relaciones de poder. La construcción de la identidad no es lineal ni está libre de tensiones; más bien, se desarrolla por medio de momentos de reflexión, negociación y lucha, particularmente durante etapas formativas como la formación inicial del profesorado y las experiencias de prácticas. Cuando se les brinda a los docentes espacios para expresarse, dialogar y dar sentido a las experiencias, la identidad puede pasar de estados exploratorios o fragmentados hacia una mayor consolidación y agencia. Por el contrario, cuando la formación antepone la técnica a la consciencia personal, o cuando no se abordan las dimensiones críticas de la desigualdad y el género, la identidad corre el riesgo de permanecer superficial o de ser impuesta desde el exterior. Dentro de este panorama conceptual, el presente estudio entiende la identidad docente no como un atributo individual, sino como una trayectoria en evolución en la que se cruzan las historias personales, las prácticas institucionales y los discursos socioculturales, ofreciendo así una lente mediante la cual examinar cómo los docentes en formación dan sentido a quiénes se están convirtiendo como profesionales.

MÉTODO

Diseño de la investigación

Este estudio adopta un enfoque fenomenológico cualitativo, ya que su principal objetivo es comprender cómo los docentes en formación experimentan y dan sentido a sus identidades profesionales a lo largo del tiempo. En lugar de tratar la identidad como un atributo o situación estable, el estudio la aborda como algo vivido, reflexionado y gradualmente reconfigurado a través de la experiencia. Desde esta perspectiva, la fenomenología ofrece un marco adecuado, pues pone en primer plano las interpretaciones subjetivas de los participantes y los significados que atribuyen a sus experiencias.

Participantes

Los participantes fueron 13 estudiantes de cuarto año matriculados en un programa de pedagogía en inglés en una universidad pública chilena. Al momento del estudio, todos los participantes realizaban su práctica intermedia, una etapa formativa en la que comenzaban a involucrarse más directamente con las realidades del aula y las responsabilidades profesionales.

El grupo incluía 11 participantes mujeres y 2 varones, con edades aproximadas entre los 21 y los 25 años. Los participantes procedían de diversos entornos socioculturales, lo que reflejaba la composición heterogénea de los estudiantes que suele encontrarse en la educación superior pública chilena. La mayoría había completado su escolaridad en instituciones públicas o subvencionadas, y varios eran estudiantes universitarios de primera generación. Estas características de origen moldearon, en diversos grados, la comprensión que los participantes tenían de la enseñanza, de la autoridad y de su propio posicionamiento profesional.

Los participantes fueron reclutados entre el grupo completo de estudiantes de cuarto año. Se invitó a todos los estudiantes del grupo ($N \approx 40$) a ser parte del estudio, y la participación fue totalmente voluntaria. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en el programa de pedagogía en inglés, estar cursando el cuarto año y que hubieran completado al menos una experiencia de práctica. Para garantizar la confidencialidad, se utilizaron seudónimos a lo largo de todo el proceso de investigación, y se eliminaron todos los detalles identificativos de las transcripciones.

Recolección de datos

Los datos se recopilaron mediante dos entrevistas semiestructuradas en profundidad con cada participante, realizadas en dos momentos distintos durante el año académico 2025. La primera entrevista tuvo lugar a principios de año, cuando los participantes estaban a punto de comenzar o acababan de iniciar su experiencia de prácticas intermedias I. Esta entrevista exploró sus concepciones iniciales de la enseñanza, sus expectativas sobre la profesión, sus fortalezas e inseguridades percibidas, y sus primeras percepciones de sí mismos como futuros docentes.

La segunda entrevista tuvo lugar hacia el final del año académico, una vez que los participantes habían completado sus prácticas intermedias II. En este momento del proceso, volvieron a revisar sus propias experiencias: a reconocer instancias en que su vocación se había visto confirmada o, por el contrario, interpelada, y a expresar con sus propias palabras si habían notado algún cambio en la manera de verse a sí mismos como docentes en formación.

El formato semiestructurado permitió un enfoque temático común en todas las entrevistas, al tiempo que permitió a los participantes desarrollar sus narrativas libremente.

Todas las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron para su análisis.

Procedimientos de investigación

El estudio empleó un diseño cualitativo longitudinal, lo que permitió examinar la identidad como un proceso que se construye a lo largo del tiempo, en lugar de un momento único. Una vez transcritos, los datos de las entrevistas se codificaron y analizaron utilizando Atlas.ti (versión 25.01.32924, con una licencia educativa y funciones de IA activadas), lo que facilitó la organización sistemática, la comparación y la recuperación de segmentos de datos entre casos y momentos temporales.

El análisis se llevó a cabo considerando una matriz analítica con los seis ejes que se señalan a continuación:

(1) Modificaciones en las concepciones identitarias en prácticas docentes, (2) Evolución en la autopercepción como profesor/a, (3) Cambios de perspectiva en relación con el género, (4) Tensiones y contradicciones narrativas, (5) Interpretación fenomenológica de la experiencia vivida, y (6) Proyecciones y sentido de la agencia profesional.

Consideraciones éticas

Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la universidad patrocinante antes del inicio de la recopilación de datos. Se informó a todos los participantes sobre el propósito del estudio, su carácter voluntario y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Antes de participar en las entrevistas, cada participante firmó un consentimiento informado que abordaba explícitamente la confidencialidad, el uso de los datos y el anonimato.

RESULTADOS

Esta sección presenta los hallazgos principales de la investigación. En primer lugar, un aspecto central a considerar es que el género no surgió como una variable secundaria o contextual, sino como una dimensión transversal que configura las experiencias de autoridad, de trabajo emocional, de autolegitimación y los imaginarios de los docentes en formación.

En todos los casos, el análisis confirma que la identidad docente evoluciona a través de la experiencia, más que únicamente por medio de la formación teórica. Aunque los participantes compartían el mismo contexto institucional y la misma etapa de la formación inicial, sus trayectorias de identidad se desarrollaron de maneras marcadamente diferentes. No obstante, lo anterior, pudimos identificar tres patrones transversales que se repetían en todas las trayectorias.

En primer lugar, el desarrollo de la identidad fue sistemáticamente no lineal. Las narrativas de los participantes se caracterizaron por momentos de confirmación, duda, ruptura y resignificación, especialmente al enfrentarse a los problemas de autoridad, a las expectativas institucionales y a las exigencias relacionales. En segundo lugar, el género surgió como una fuerza estructurante, especialmente para las profesoras en formación, que moldeaba las experiencias de legitimidad. En tercer lugar, la evolución de la identidad siempre estuvo mediada por la tensión entre idealismo y realismo, cuidado y autoridad, vocación y agotamiento, lo que sugiere que la formación profesional es intrínsecamente conflictiva más que armoniosa.

Dentro de este panorama compartido de tensión y experiencia, las trayectorias de los participantes pudieron agruparse analíticamente en cuatro tipologías de identidad, tal como se presenta a continuación.

Trayectoria 1: identidad docente reflexiva y consolidada

Esta trayectoria corresponde a identidades que evolucionan de manera coherente, sostenida y progresivamente compleja. Los participantes de este grupo expresaron un sentido relativamente claro de vocación en la entrevista inicial y la experiencia de prácticas no desestabilizó esta orientación, más bien, la profundizó y la refinó.

Estas trayectorias se caracterizaron por una fuerte alineación entre los valores personales y el rol docente, junto con la capacidad de integrar el idealismo con las limitaciones institucionales y emocionales. En lugar de experimentar una ruptura de identidad, los participantes describieron un movimiento hacia el realismo crítico, reconociendo las limitaciones sin perder el sentido profesional ni el compromiso ético.

El género se reconoció como una condición estructural, en particular en relación con la carga de trabajo emocional y las expectativas de cuidado, pero no generó una crisis. En cambio, impulsó un ajuste reflexivo. La agencia en este grupo fue situada y ética, expresada a través de la adaptación más que de la confrontación.

Los participantes describieron una creciente conciencia de las limitaciones institucionales sin experimentar una ruptura de identidad. En cambio, la enseñanza se replanteó como una práctica que requiere negociación, regulación emocional y posicionamiento ético.

"Sigo queriendo ser profesora, pero ahora sé que no se trata de salvar a nadie. Se trata de hacer lo que es posible, de manera responsable". (Emilia, entrevista final)

"Las prácticas no rompieron mi idea de la enseñanza, sino que la afianzaron. Me siento más realista, pero también más convencida". (Beatriz, entrevista final)

O bien,

"Sé que se espera que me preocupe más, que contenga más, pero no siento que eso obstaculice mi autoridad. He aprendido a equilibrar eso." (Alejandra, entrevista final)

El género se presentó como una condición estructural reconocida, en particular en relación con el trabajo emocional, pero no provocó una crisis. En cambio, se integró de manera reflexiva en la autocomprensión profesional.

Trayectoria 2: empoderamiento progresivo a partir de la inseguridad inicial

Esta trayectoria recoge identidades que no estaban firmemente establecidas al principio, pero que surgieron gradualmente mediante un compromiso sostenido con la práctica. Los participantes describieron inicialmente inseguridad, en particular respecto de la autoridad y la gestión del aula, y dependían en gran medida del apoyo de mentores y de la validación externa.

"Al principio no me sentía como una profesora de verdad. Sentía que estaba fingiendo". (Rosario, entrevista inicial)

La confianza se desarrolló a través de la validación basada en la práctica, más que en la reflexión abstracta. Los pequeños éxitos desempeñaron un papel clave en la reconfiguración de la autopercepción.

"La primera vez que una clase me escuchó de verdad, algo cambió. Pensé: 'Quizás pueda hacer esto'". (Victoria, entrevista final)

El género actuó como una tensión moderada, especialmente en relación con la autoridad y las expectativas de cuidado, lo que generó cautela en lugar de críticas abiertas. La agencia en estas trayectorias era emergente, aún dependiente del contexto y del apoyo, pero claramente en fortalecimiento.

Con el tiempo, la confianza se fortaleció consiguiendo pequeños éxitos: manejar bien la disciplina de un curso, recibir comentarios positivos del estudiantado o reconocer la propia capacidad para enseñar. En este sentido, la identidad se construyó de manera performativa, al enseñar, en lugar de reflexionar sobre ello de manera abstracta.

Trayectoria 3: identidad marcada por tensiones críticas y género

Estas trayectorias dan cuenta de que hay identidades que surgen de la tensión constante, en las que contextos como el género, el cuerpo, la edad y la autoridad no operan por separado, sino que se entrelazan y se refuerzan mutuamente, dejando una marca profunda en la experiencia profesional. Los participantes de este grupo no describieron situaciones abstractas, sino que dieron cuenta de episodios concretos de deslegitimación, sexualización o cuestionamiento directo de su autoridad, que los llevaron a negociar su identidad no solo en el plano discursivo, sino también en el plano corporal y emocional.

En este contexto, la enseñanza desbordaba su dimensión pedagógica. Cada encuentro en el aula o en la institución podía convertirse en un escenario de relaciones de poder, y el desarrollo identitario avanzaba entonces a través de rupturas y momentos de crisis que exigían tanto un reposicionamiento como una cierta autoprotección. El género no era aquí un factor secundario o de trasfondo: funcionaba como un eje articulador que organizaba y atravesaba la experiencia en su totalidad. Así, por ejemplo, Inés señala:

"A veces siento que no me ven primero como profesora, sino como una mujer joven frente a la clase". (Inés, entrevista inicial)

La enseñanza se experimentaba como una práctica encarnada y emocionalmente exigente, en la que la autoridad debía negociarse constantemente.

"Siempre estoy calculando: qué tan cerca es demasiado cerca, qué tan firme es demasiado firme. Es agotador". (Alex, entrevista final)

Estas experiencias fomentaron un alto nivel de conciencia crítica. La identidad se politizó y la agencia surgió por medio de la resistencia, el establecimiento de límites y el autocuidado.

"Me di cuenta de que el problema no era yo. Es el sistema el que hace que las mujeres tengan que demostrar su valía todo el tiempo." (Andrea, entrevista final)

El género funcionó aquí como un eje organizador central, no como un factor contextual.

Trayectoria 4: identidad exploratoria en suspenso

Esta trayectoria representa identidades que permanecieron abiertas y sin consolidarse al final del período de estudio. Esta falta de consolidación no se asoció con desvinculación o falta de compromiso ético, sino más bien con oportunidades limitadas para una experiencia práctica sostenida.

Las participantes expresaron fuertes valores relacionales y una postura reflexiva hacia la enseñanza, pero su sentido de la agencia se mantuvo, en gran medida, declarativo. El género estaba presente como marco conceptual, pero aún no se había experimentado ni plenamente incorporado en la práctica. La identidad en esta trayectoria parecía suspendida, a la espera de experiencias futuras que la activaran o la redefinieran. Susan señala:

"Me siento alineada con los valores de la enseñanza, pero todavía no sé qué tipo de profesora soy". (Susan, entrevista final)

La identidad sigue siendo exploratoria, no por falta de compromiso, sino por una base experiencial insuficiente.

Síntesis integradora de las trayectorias de identidad

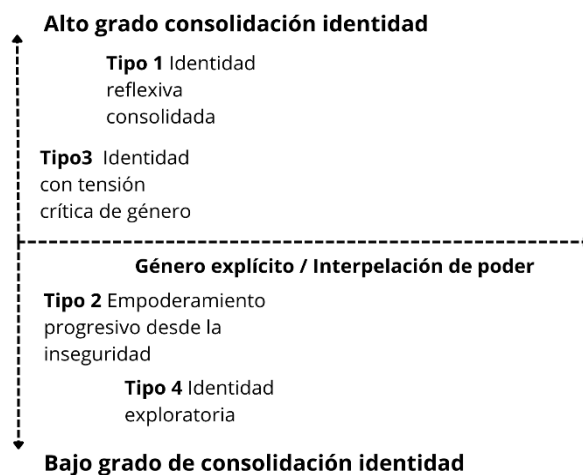
En conjunto, estas cuatro trayectorias demuestran que el desarrollo de la identidad docente no sigue un camino único. Más bien, se forman mediante encuentros particulares con la práctica, el reconocimiento, las relaciones de poder, el género y las estructu-

ras institucionales. Las tipologías no clasifican a las personas, sino que iluminan los procesos a través de los cuales la identidad se consolida, se cuestiona, se empodera o se suspende. Lo más importante es que los resultados muestran que el género no opera simplemente como una característica individual, sino como una fuerza estructural que acelera, complica o remodela el devenir docente.

La **Figura 1** sintetiza los hallazgos transversales del estudio, ilustrando cómo las trayectorias de identidad profesional surgen en la intersección de la consolidación experiencial y las relaciones de poder de género:

Figura 1

Trayectorias de identidad profesional docente



DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue analizar de qué manera evoluciona la identidad profesional docente en un grupo de futuros profesores de inglés de cuarto año mientras realizaban sus prácticas intermedias. Por medio del enfoque fenomenológico longitudinal, el estudio intentó indagar en las narrativas de los docentes en formación y analizar cómo se vive, negocia y reconfigura dicha identidad.

A continuación, planteamos algunos aspectos como parte de la discusión.

La identidad docente como proceso narrativo temporal

Uno de los aportes más significativos de este estudio es confirmar que la identidad docente no es un producto acabado ni el resultado acumulativo de la formación, sino un proceso esencialmente temporal, narrativo y experiencial. Esto concuerda con los enfoques teóricos de autores como [Barkhuizen \(2017\)](#) y [Beijaard et al. \(2004\)](#), quienes conciben la identidad como algo se construye a partir de experiencias, tensiones y revisión a lo largo del tiempo. El diseño metodológico del estudio resultó especialmente valioso en este sentido, ya que permitió rastrear la evolución en la comprensión de dicha identidad en los participantes y cómo esta fue transformándose entre las entrevistas iniciales y finales, permitiendo que emergieran momentos de confirmación, ruptura y de resignificación.

También se observó que la transformación no sigue un camino lineal, sino que atraviesa trayectorias diversas: algunas con un mayor grado de integración y reflexividad con el paso del tiempo, mientras que otras mantienen un carácter exploratorio o se van definiendo a través del conflicto y la resistencia. Esto refuerza el planteamiento de [Bei-](#)

jaard (2019), según el cual la identidad profesional está compuesta por múltiples sub-identidades que se articulan en distintas dimensiones a partir de las experiencias vividas y el reconocimiento recibido.

Es importante destacar que ni siquiera las trayectorias de consolidación estaban exentas de tensiones o conflictos. En efecto, los participantes que mostraron una identidad reflexiva y consolidada también describieron dudas y dificultades. Sin embargo, mostraron una mayor capacidad para soportar tensiones y conflictos sin experimentar una fragmentación de la identidad.

Las prácticas como espacio de negociación de la identidad

Otro hallazgo que merece atención es el papel que desempeñaron las prácticas en este proceso. Lejos de ser un espacio exclusivamente orientado a la adquisición de habilidades técnicas, las prácticas se revelaron como un territorio de negociación identitaria. En línea con lo argumentado por Aguirre-Garzón et al. (2023) y Shand (2023), funcionaron como un umbral, un espacio liminal, en el que los participantes se encontraron de frente con las realidades del aula. Sin embargo, lo que este estudio agrega es la manera en que cada participante interpretaba su narrativa y, sobre todo, si se sentía reconocido o no.

Para los participantes de la trayectoria 2, la afirmación de la identidad surgió a partir de la práctica misma, construyéndose gradualmente mediante pequeños éxitos. Esto se alinea con las perspectivas socioculturales sobre la identidad, que enfatizan la participación y el reconocimiento como mecanismos clave del devenir profesional. Por el contrario, a los participantes cuyas identidades se mantuvieron en fase exploratoria no les faltaba compromiso ético ni capacidad de reflexión; más bien, carecían de oportunidades sostenidas de práctica que pudieran activar y estabilizar su autoimagen profesional.

El género como fuerza estructurante, no como variable de fondo

Quizás la contribución teórica más significativa de este estudio radica en su conceptualización del género. En lugar de tratar el género como una característica de fondo o una variable demográfica, los hallazgos muestran que el género opera como una fuerza estructurante que da forma a la autoridad, al trabajo emocional, a la auto legitimación y a los imaginarios profesionales.

En la trayectoria 2, los participantes describieron la experiencia de enseñar como un aspecto plenamente encarnado en su corporalidad, la cual era constantemente leída, evaluada y regulada por la comunidad escolar. Estos relatos resuenan con los estudios feministas sobre la identidad docente, que sostienen que la autoridad en los contextos educativos suele masculinizarse y que se espera que las profesoras realicen un trabajo emocional desproporcionado (Mason & Chik, 2020). En estos casos, las experiencias de género no solo obstaculizaron el desarrollo de la identidad, sino que lo politizaron porque los participantes desarrollaron una mayor conciencia crítica de las desigualdades estructurales y comenzaron a articular formas de agencia arraigadas en la resistencia, el establecimiento de límites y el autocuidado (Gkonou & Miller, 2021).

Sin embargo, el género no fue igualmente relevante en todas las trayectorias. Para las participantes con identidades reflexivas consolidadas, el género funcionó más como una condición estructural reconocida que como una fuente de ruptura. Esta variación destaca la importancia de evitar interpretaciones esencialistas del género y, en su lugar, examinar cómo se cruza con la experiencia, el reconocimiento y el contexto institucional.

Metacognición, construcción de sentido y trayectorias de identidad

Otro hallazgo importante se refiere al papel de la metacognición y la construcción de significados en la configuración de la identidad. Los participantes que demostraron niveles más altos de reflexividad fueron más capaces de integrar tensiones y superar desafíos sin experimentar una fragmentación de la identidad. Este hallazgo concuerda con el énfasis de Kenea (2021) en las dimensiones metacognitivas y éticas de la construcción de la identidad, así como con la noción de Beijaard et al. (2022) de la construcción de sentido como mecanismo central del devenir profesional.

Sin embargo, el estudio dio cuenta de que la reflexividad por sí sola no es suficiente. La capacidad metacognitiva interactuó con factores contextuales como el apoyo de los mentores, el reconocimiento y las expectativas de género. Esto sugiere que el desarrollo de la identidad no puede reducirse a rasgos individuales, sino que debe entenderse como un logro relacional que surge en la intersección entre la reflexión personal y la validación social.

La matriz analítica de seis ejes utilizada en este estudio resultó particularmente útil para captar estas interacciones. Al analizar los cambios en la autopercepción, el género, la tensión narrativa y la agencia, el análisis logró ir más allá de las descripciones superficiales e identificar dinámicas de identidad más profundas. La tipología resultante refleja, por lo tanto, no solo diferentes tipos de identidad, sino también distintos procesos.

Más allá de su dimensión narrativa, la identidad docente también opera como un recurso psicológico con efectos concretos sobre el bienestar y la permanencia en la profesión. Wang et al. (2025) demostraron que a mayor sentido de pertenencia profesional, menores son la posibilidad de alienación laboral y las intenciones de abandono, incluso en contextos exigentes. Esta protección psicológica se extiende también al plano emocional: cuando existe una alineación genuina entre el autoconcepto profesional del docente y su entorno de trabajo, los niveles de estrés disminuyen y el compromiso se sostiene; a la inversa, la presión institucional y la falta de reconocimiento pueden desestabilizar la identidad y derivar en agotamiento. Aunque el presente estudio se sitúa en la formación inicial y adopta una perspectiva cualitativa, estas convergencias son relevantes: la consolidación de la identidad no es solo un logro narrativo, sino también un factor protector para la sostenibilidad profesional a largo plazo.

Aportación conceptual: las trayectorias de identidad como modelo tipológico

A diferencia de los modelos lineales de desarrollo, este estudio propone una lectura tipológica y orientada a los procesos, reconociendo que las trayectorias de identidad profesional no siguen un curso único ni predecible. Las cuatro trayectorias identificadas no son categorías rígidas ni etapas sucesivas, sino patrones analíticamente distinguibles que permiten comprender el desarrollo identitario en su diversidad. Esta tipología aporta a la investigación sobre identidad docente en tres dimensiones: visibiliza el movimiento temporal al mostrar cómo las identidades evolucionan de formas distintas incluso dentro de un mismo contexto institucional, incorpora el género como eje analítico transversal y no como variable periférica, y pone de relieve el reconocimiento y la experiencia como mediadores de la agencia.

CONCLUSIÓN

Este estudio tuvo como propósito examinar cómo evoluciona la identidad docente en futuros profesores de inglés de cuarto año durante una etapa decisiva de su formación inicial. A partir de un diseño cualitativo fenomenológico y longitudinal, se hizo un

seguimiento en cuanto a la forma como los participantes interpretaban su propio devenir profesional en dos momentos a lo largo de un año académico. Lo que emergió fue un mapa de trayectorias diferenciadas, moldeadas por la experiencia vivida, la reflexión y el género.

Los objetivos del estudio se fueron cumpliendo en distintos niveles. Se identificaron patrones de evolución identitaria que demuestran que el desarrollo no sigue una línea recta, sino que se despliega más bien, en medio de tensiones más que a través de una progresión armoniosa. En este sentido, las prácticas aparecieron como espacios en donde las identidades se ponen a prueba, se afirman o se desestabilizan. Asimismo, el género surgió, no como un dato de trasfondo, sino como una fuerza estructurante que incide directamente en la autoridad, el trabajo emocional y la agencia, especialmente en el caso de las participantes mujeres. Y, por último, se propuso una tipología de trayectorias que da cuenta de la diversidad del devenir profesional sin borrar las particularidades de cada historia.

En el plano teórico, el estudio aporta una tipología longitudinal de base fenomenológica que articula narrativa, género y agencia, ampliando los marcos existentes al mostrar que las trayectorias identitarias no se configuran solo desde la reflexión personal, sino también desde experiencias encarnadas. Esto refuerza una comprensión de la identidad docente como proceso relacional y situado, irreducible a un atributo individual.

Las implicancias prácticas del estudio son importantes. Si la identidad se construye por medio de la experiencia y el reconocimiento, los programas de formación de profesores no pueden limitarse a la capacitación técnica; necesitan generar espacios genuinos para el diálogo, la reflexión crítica y el análisis del género y el poder. La supervisión, en particular, cumple un rol que va mucho más allá de la transmisión de saberes: su impacto es relacional y ético, y debería diseñarse con esa conciencia.

No obstante lo anterior, este es un estudio de tipo cualitativo y tiene sus límites. La muestra es específica y no aspira a la generalización estadística. Aun así, la profundidad y la coherencia de los datos ofrecen una perspectiva de análisis sólida sobre procesos identitarios que probablemente resuenen en contextos educativos similares. Futuras investigaciones podrían extender este trabajo acompañando a los participantes durante sus primeros años de ejercicio docente, o explorando cómo distintas culturas institucionales median en la construcción de las trayectorias identitarias.

En conclusión, este estudio sostiene que transformarse en docente es mucho más que sumar ciertas habilidades. Es, ante todo, un proceso de negociación con la experiencia en donde la metacognición juega un papel fundamental. Cultivar una identidad docente reflexiva, con capacidad de acción y raíces éticas, es lo que los programas de formación de profesores deberían ofrecer.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación forma parte del proyecto DICYT "*Construyendo la identidad profesional del docente de inglés desde una perspectiva de género: Una aproximación holopráxica a las narrativas de un grupo de profesores de inglés*" (Código 032551DLBV_REG), financiado por la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Las autoras agradecen el apoyo institucional que hizo posible el desarrollo de este estudio.

REFERENCIAS

- Aydin, F., y Aslan, M. (2025). El papel de la formación inicial y el clima escolar en la identidad docente: Evidencia de un país en desarrollo. *Evaluation and Program Planning*(112), 102649. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102649>
- Aguirre-Garzón, E., Ubaque-Casallas, D., y Salazar-Sierra, A. (2023). Estudiantes-profesores de lenguas: identidades emergentes en la práctica docente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.epli>
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflexiones sobre la investigación en identidad lingüística*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>
- Barreto Junca, F. (2024). De las formas de nombrar al sujeto docente. *Praxis Pedagógica*, 24(37), 295-312. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.37.2024.295-312>
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsiderando la investigación sobre la identidad profesional de los docentes. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D. (2019). El aprendizaje docente como aprendizaje de la identidad: modelos, prácticas y temas. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Beijaard, D., Koopman, M., y Schellings, G. (2022). *Reformulación de la identidad profesional y el aprendizaje del docente*. En Mentor, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1-23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1
- Brañez-Medina, R. (2024). Desempaquetando la argumentación: tensiones identitarias y epistémicas en educación superior. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 17, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.dati>
- Clandinin, D. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385. <https://doi.org/10.1080/03626784.1985.11075976>
- Durrani, N., y Halai, A. (2020). *Igualdad de género, educación y desarrollo: tensiones entre los discursos políticos globales, nacionales y locales en contextos poscoloniales*. Evaluando el Objetivo 4: Tensiones, amenazas y oportunidades en el Objetivo de Desarrollo Sostenible sobre Educación de Calidad. Brill. 65-95. https://doi.org/10.1163/9789004430365_003
- Fitzpatrick, M. (2024). *De STEM a stem: Desarrollo del panorama de aprendizaje docente para la educación STEM*. Mary Immaculate College, Universidad de Limerick. <https://dspace.mic.ul.ie/mic7/server/api/core/bitstreams/b75cd202-b637-4ee2-8fe1-5da1480743e2/content>
- Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica: el poder y la ética del saber*. Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gkonou, C., y Miller, E. (2021). El trabajo emocional y la construcción de la identidad profesional de los profesores de TESOL: una investigación narrativa. *TESOL Quarterly*, 55(2), 301-327. <https://doi.org/10.1002/tesq.304>
- Glazzard, J., y Thomas, S. (2026). Las experiencias de los docentes LGBTQ+ en formación y en ejercicio y su salud mental: una revisión sistemática de la investigación internacional. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 23(1), 115. <https://doi.org/10.3390/ijerph23010115>
- Guo, C., Chen, X., y Chen, J. (2025). Enhancing Prospective Teachers' Professional Development Through Shared Collaborative Lesson Planning. *Behav Sci (Basel)*, 15(6), 753-753. <https://doi.org/10.3390/bs15060753>
- Hernández-Prados, M., y Ayala de la Peña, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iein>
- Jiménez Grajales, G., Arias Torres, M., Guisao Bohórquez, K., y Lopera Bedoya, L. (2024). ¿Pérdida de identidad o recuperación de la confianza? Una autoetnografía colaborativa sobre la autoeficacia de los docentes. *The Qualitative Report*, 29(8), 2344-2361. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6732>
- Kenea, A. B. (2021). Educar el corazón: Espacio para el desarrollo de la identidad profesional de los docentes a través de la formación inicial de maestros de primaria en Etiopía. *The Ethiopian Journal of Education*, 41(2), 175-206. <https://ejol.aau.edu.et/index.php/EJE/article/view/10969>
- Lawrence, L., y Nagashima, Y. (2020). La interseccionalidad de género, sexualidad, raza y habla nativa: investigación de la identidad del profesor de ELT a través de la autoetnografía. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(1), 42-55.

- <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1672173>
- Lizana, V. (2009). Representaciones sociales sobre la heterosexualidad y la homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 117-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100007>
- Lu, H., y Zhang, X. (2023). Developing sustainable career paths as teacher-researchers in a changing academic landscape: A tale of two EFL teachers in China. *PLoS ONE*, 18(5), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285363>
- Mason, S., y Chik, A. (2020). Edad, género e identidad del profesor de idiomas: relatos de la educación superior. *Sexuality & Culture*, 24(3), 1028-1045. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09749-x>
- Olsen, B. (2008). Cómo las razones para ingresar a la profesión iluminan el desarrollo de la identidad docente. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831706.pdf>
- Parra-Sandoval, H., Ortiz-Flores, M., Arteaga-Quevedo, Y., y Ríos-García, Y. (2024). Los formadores de profesores en lengua, matemáticas y ciencias naturales en Iberoamérica. Estado del arte. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 17, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.fplm>
- Pérez-Gracia, E., Serrano-Rodríguez, R., y Pontes-Pedrajas, A. (2022). La construcción de la identidad profesional de los futuros docentes de inglés como lengua extranjera: ¿importa el género? *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 117-131. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.95186>
- Portillo, S., Enríquez, M., Reynoso, O., Valenzuela, A., Carranza, M., y Tovar, E. (2024). Competencia docente autopercibida en estudiantes de licenciatura y posgrado en educación. *Revista Dilemas Contemporáneos: educación, Política y Valores*, XI(3), 1-17. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4116/4011>
- Quezada, R., Buczynski, S., Medina, R., Stolz, S., Fabionar, J., y Jez, R. (2020). Identidad docente. *Teacher Education Quarterly*, 47(3), 3. <https://link.gale.com/apps/doc/A629716408/AONE?u=anon~ee044499&sid=googleScholar&xid=94fc5522>
- Rodríguez, A., y Pacheco, D. (2025). Género y Logro Académico: Más allá de los Estereotipos. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 12(3), 51. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i3.4654>
- Shand, J. (2023). Voces profesionales: Construyendo la identidad profesional en un programa de formación inicial del profesorado. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(7). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5881>
- Wang, G., Zhang, H., y Bian, J. (2025). Identidad profesional e intenciones de rotación entre los docentes de primaria y secundaria: El papel mediador de la alienación laboral y el papel moderador de la autonomía laboral. *Acta Psychologica*(245), 104646. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104646>
- Yang, Y., Yu, H., y You, S. (2026). Más allá de los estereotipos: trayectorias de género en la auto-percepción académica y la formación de la identidad docente en los programas de educación física chinos. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1727557>
- Yuan, R., y Zhang, L. (2020). Metacogniciones de los docentes sobre las identidades: estudios de caso de cuatro docentes expertos en idiomas en China. *TESOL Quarterly*, 54(4), 870-899. <https://doi.org/10.1002/tesq.561>
- Zhu, B., y Zhai, S. (2025). Presión administrativa, relaciones interpersonales e identidad profesional de los docentes. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1505258>