

Working Paper

La construcción de la identidad docente y su intersección con la identidad de género en maestros de idiomas en formación: una revisión teórica

Docentes:

Jonathan Delgado-Ochoa

Doralba Pérez-Ibañez PhD



ÚNICA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
COLOMBO AMERICANA



Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA
Programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Español e inglés
Reg. SNIES: 106242 Bogotá D.C. – Colombia, 2022
Vigilada MinEducación

Working Paper – Resultado de Investigación
Grupo de Investigación Innovation on Bilingual Education INNOBED
Categoría B Colciencias
Dirección de Investigaciones
Calle 19 No. 2ª-49, Piso 3,
Centro Colombo Americano
Teléfono: 2811777 Ext. 1291
dirinvestigacioneslic@unica.edu.co
www.unica.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.26817/paper.32>



Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA
Programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Español e Inglés.
Reg. SNIES: 106242

Bogotá D.C. – Colombia, 2022
Vigilada MinEducación

Working Paper - La construcción de la identidad docente y su intersección con la identidad de género en maestros de idiomas en formación: una revisión teórica

Dirección de Investigaciones
Calle 19 No. 2^a-49, Piso 3, Centro Colombo Americano
Teléfono: 2811777 Ext. 1291
dirinvestigacioneslic@unica.edu.co
www.unica.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.26817/paper.32>

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra sin autorización de la
Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA

La construcción de la identidad docente y su intersección con la identidad de género en maestros de idiomas en formación: una
revisión teórica 2 |



LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE Y SU INTERSECCIÓN CON LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN MAESTROS DE IDIOMAS EN FORMACIÓN: UNA REVISIÓN TEÓRICA

Resumen

Este documento de trabajo revisa sistemáticamente la literatura sobre cómo se construye la identidad docente y su intersección con la identidad de género en contextos de formación de profesores de idiomas. El estudio implementó un protocolo basado en PRISMA 2020, consultando bases de datos como Google Académico, ERIC, EBSCOhost y repositorios nacionales colombianos, seleccionando aproximadamente 40 estudios relevantes. La revisión aborda tres conceptos centrales: identidad docente, identidad de género e interseccionalidad. La identidad docente se define como un proceso dinámico y narrativo, mediado por experiencias de vida encarnadas en el cuerpo, profesionales y contextuales. En cuanto a la identidad de género, los estudios destacan cómo esta influye en las prácticas pedagógicas, el currículo oculto y las interacciones en el aula, resaltando la importancia de abordarla desde perspectivas críticas y reflexivas. Por último, la interseccionalidad se presenta como una herramienta analítica indispensable para comprender cómo diversas categorías sociales, como género, etnia, clase y orientación sexual, interactúan simultáneamente en la configuración de las identidades docentes. La revisión concluye enfatizando la necesidad de crear espacios formativos—como semilleros de investigación sobre género e inclusión—que permitan a los futuros docentes reflexionar críticamente sobre estas dimensiones identitarias y desafiar estructuras de opresión normalizadas en la educación.

Abstract

This working paper systematically reviews the literature on how teacher identity is constructed and its intersection with gender identity in language teacher education settings. The study implemented a protocol based on PRISMA 2020, consulting databases such as Google Scholar, ERIC, EBSCOhost, and Colombian national repositories, selecting approximately 40 relevant studies. The review addresses three central concepts: teacher identity, gender identity, and intersectionality. Teacher identity is defined as a dynamic and narrative process, mediated by life experiences embodied in the body, professional and contextual. Regarding gender identity, the studies highlight how it influences pedagogical



practices, the hidden curriculum, and interactions in the classroom, remarking the importance of addressing it from critical and reflective perspectives. Finally, intersectionality is presented as an indispensable analytical tool to understand how various social categories, such as gender, ethnicity, class, and sexual orientation, interact simultaneously in the configuration of teacher identities. The review concludes by emphasizing the need to create training spaces—as research seedbeds on gender and inclusion—that allow future teachers to critically reflect on these identity dimensions and challenge normalized structures of oppression in education.

Introducción

Este documento de trabajo presenta una revisión teórica sobre la construcción de identidades de maestros de español e inglés en formación y su intersección con la identidad de género en un contexto educativo. Además, analiza estudios empíricos y teóricos relevantes relacionados con estos temas. El objetivo de esta revisión es proporcionar una base sólida para el proyecto de investigación "Construcción de identidades de maestros en formación mediante la participación en un semillero de género, diversidad e inclusión," proyecto llevado a cabo al interior del Semillero en estudios de género, inclusión y diversidad-ÚNICA Diversa¹, uno de los semilleros de investigación del programa de licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Español-Inglés de la Institución Universitaria Colombo Americana ÚNICA en Bogotá.

El propósito de la investigación en general es explorar cómo los estudiantes del programa, miembros del semillero ÚNICA Diversa, entienden y conceptualizan sus identidades de género, y cómo esta comprensión da forma a sus propias identidades como maestros de idiomas. Durante el estudio se trabajó con estudiantes de séptimo, octavo y noveno semestre, para entender sus procesos de construcción de identidad docente. Este documento de trabajo es la etapa inicial de la investigación, y en él se discuten los conceptos de construcción de identidad de docentes de idiomas y su intersección con la identidad de género en un contexto educativo.

Metodología del estudio

Esta revisión teórica-sistemática se fundamenta en un análisis documental cuyo propósito es indagar en la literatura sobre la identidad docente y su intersección con la identidad de género en contextos educativos. Siguiendo la declaración PRISMA de 2020 que según Page (2021), tiene tres etapas: la identificación de la literatura, el filtrado y la selección de artículos que sean pertinentes con propósitos

¹ Información del semillero: <https://unica.edu.co/investigaciones/semilleros-de-investigacion/>



de la presente investigación. En el proceso de identificación, se llevó a cabo una búsqueda del estado del arte en identidad docente, identidad de género de docentes de idiomas e interseccionalidad de manera manual en Google Académico, en bases de datos como Jstor, Redalib y EBSCOhost, bibliotecas digitales como ERIC y la Universidad de los Andes para recopilar artículos, libros y reportes de investigación, modelos de Inteligencia Artificial como Scispace, Connected Papers y Elicit para encontrar artículos que contengan los elementos buscados, así como tesis de grado en repositorios de universidades colombianas que nutrieran este estudio.

De acuerdo con las recomendaciones de la declaración PRISMA, la selección de documentos atendió criterios de pertinencia, rigor y calidad, buscando reflejar una visión actual y completa del campo. En concreto, se consideraron aspectos como el año de publicación, la cercanía geográfica respecto del contexto investigado y la relevancia de los hallazgos para la formación docente. Cabe resaltar que la revisión sistemática realizada es narrativa y no tiene metaanálisis, pues se busca establecer un diálogo entre autores para discutir sobre la construcción de la identidad de género de docentes de lenguas y no números o patrones dominantes en las tendencias de investigación al respecto. Si bien se priorizaron estudios de contextos colombianos, también se incluyeron estudios internacionales

Luego de haber buscado y encontrado más de 100 posibles artículos cuyas palabras clave coincidían con los criterios de esta investigación, en la etapa de filtrado, se leyeron secciones de dichos artículos para finalmente seleccionar alrededor de 40 artículos que coinciden con los criterios de búsqueda. Tras recopilar el material, se sistematizó la información en una matriz de análisis de literatura (véase Figura 1). Esta matriz incluyó elementos como las metodologías empleadas en cada estudio, los marcos teóricos, los resultados y las conclusiones de los autores, así como reseñas críticas sobre la pertinencia y contribución de cada documento. Posteriormente, se realizó una síntesis siguiendo los lineamientos de Patton (2002), quien enfatiza la integración de hallazgos de manera que se identifiquen tanto consensos como controversias en la literatura, y se destaquen las implicaciones prácticas y teóricas.



Figura 1

Ejemplo de la matriz usada para la búsqueda de información

Search Criteria

1. Language teacher-students' professional identity
2. Language teacher-students' gender identity
3. Student teachers' Agency
4. Research seedbeds

a. Research seedbeds in Colombia about gender and inclusion studies

Reference of the article	Information from the abstract	Research methodology	Theoretical backgrounds	Important findings, conclusions and pedagogical implications	Researchers' comments, can it be used for the project?
Ubaque-Casallas, D. (2023). Teacher Identity in Language Pedagogy. A Narrative Perspective from Two Colombian Teacher Educators' Experience. <i>Folios</i> (58), 142-156. https://doi.org/10.17227/foios.58-14523	Ubaque-Casallas (2023) reported the narrative study of two teacher educators to conceptualize how teacher identities are shaped as a way to contest hegemonic static notions of identity shaped from teacher educator programs. This study concluded that language pedagogy should foster a rupture with traditional and merchandising shapings of identity fostered from teacher educator curricula.	The No Methodology (With this, I commit to finding a methodological and epistemological rupture in which this study "becomes an ethical and political bet of those [like me] who want to rethink the forms of traditional research" (Arroyo-Ortega & Alvarado-Salgado, 2016, p. 138). This argument acknowledges that "educational research should not lurch to uniformly adopting a particular epistemic stance, or	Language teacher identities Language pedagogy	conversations that are reported here, open a space to think that LP and LTIs should inform Teacher Education Programs (TEPs) in Colombia. P. 152	Nevertheless, to move forward and engage in an alternative thinking activity in which being and doing in the #eld can be named, not from linguistic-knowledge base frames, it is fundamental to explore LTIs, "from below and from within" (Escobar, 2010, p. 393). P 144 Language Teacher identities Identity is not an easy term to define, nor can it be easy to specify what LTIs could be. Nevertheless, there seems to be some agreement on which LTI is. It appears to be "a stand-alone construct, [...] largely been viewed as a composite of various other constructs such as race, gender, 'native speaker' status, religion, sexuality, and class" (Mason &

Para consolidar la revisión, se articularon las principales convergencias y divergencias en torno a la identidad docente y su relación con la equidad de género, resaltando posibles áreas de intervención para la formación profesional de los maestros. Algo a resaltar es cómo las divergencias encontradas dan cuenta de las concepciones de género que se construyen en distintos espacios educativos y dejan ver discursos y epistemologías subyacentes a dichas divergencias. Estos hallazgos sirven como punto de partida para el diseño y posterior desarrollo del estudio empírico de este proyecto de investigación, orientado a la comprensión de cómo los futuros docentes entienden y conceptualizan su identidad en el cruce con la perspectiva de género.

La identidad docente y su construcción

En este proyecto de investigación, la identidad docente se concibe como una construcción ontológica que se inicia desde la formación inicial docente (Orozco-Gómez, 2023) y se configura a través de actividades, acciones, procesos y eventos de identificación y caracterización orientados al autorreconocimiento de individuos o grupos de una comunidad social, principalmente en contextos educativos. Este autorreconocimiento es validado tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Así, la



identidad docente se construye (y reconstruye) de manera progresiva (Cuesta-García, et al., 2023; Falcón Linares & Arraiz Pérez, 2019; Rech, y Boff, 2021;) y no es estática, puesto que se ve permeada por otros tipos de identidades de género, raza o etnia. Igualmente, al ser validado por distintas comunidades de práctica como la escuela y los discursos de éxito escolar, la interseccionalidad de las identidades de los docentes es arrancada de sus cuerpos (Castañeda-Peña et al., 2022) y la identidad de los docentes de lenguas es des-generizada, siendo esta validada por categorías reduccionistas como el desarrollo profesional docente y la competencia en lengua extranjera.

Orígenes del concepto de identidad docente

Para iniciar la discusión sobre identidad docente, este documento de trabajo aborda inicialmente el origen del concepto, cómo es entendido en el campo de la identidad de profesores de idiomas y la manera en que su construcción es un proceso de formación y desarrollo. Luego de esto, se mencionará la dimensión biográfica de las representaciones docentes, su relación con el poder, constituyéndose como ser que informa el hacer, para finalizar discutiendo sobre la instrumentalización de la identidad docente y sus conocimientos. De acuerdo con Orozco-Gómez (2023), la identidad docente comenzó a discutirse en el norte global-epistémico de manera explícita en 1988, cuando Beijaard señaló cómo los conocimientos, decisiones y prácticas docentes influyen en el profesor, constituyendo su historia de vida como una esfera de identidad que, en la actualidad, denominamos “identidad docente”. Esta identidad surge en el contexto educativo y se traslada hacia las representaciones y prácticas del profesor, atravesadas a su vez por diversas identidades (de género, raza, etnia, entre otras).

En el caso de docentes de inglés como lengua extranjera (EFL), la identidad docente se desarrolla y evoluciona con el tiempo a medida que los profesores adquieren experiencia, reflexionan sobre su práctica y profundizan en el conocimiento disciplinar de la lengua y en la pedagogía. Esta identidad implica un compromiso interno y personal con la enseñanza y el aprendizaje, que va más allá de las funciones públicas asignadas (Kanno & Stuart, 2011). Por ello, la construcción de la dimensión identitaria se nutre de la educación de los propios docentes, lo cual puede desencadenar inequidades entre quienes cuentan con oportunidades de formación y quienes no, ampliando brechas en la construcción social de la identidad docente.

Asimismo, Dam y Blom (2006) indican que la identidad profesional de un docente comienza a forjarse en la medida en que desarrolla un marco personal de significado acerca de cómo se concibe a sí mismo en su rol. Ese marco engloba valores, creencias, actitudes, emociones y factores micropolíticos



sobre los saberes requeridos para ejercer la docencia y sobre la organización escolar (Canrinus et al., 2008; Hong, 2010; Puurula & Lofstron, 2003; Urzúa & Vásquez, 2008).

Dichas ideas son soportadas por Uştuk y Yazan (2023), quienes explican que la identidad del profesor de idiomas es una construcción dinámica que abarca creencias, valores y actitudes hacia la enseñanza, el aprendizaje y el uso del lenguaje. En este sentido, las creencias e ideologías respecto al inglés como lengua dominante pueden repercutir en el rol que el profesor adopta en el aula. Algunos discursos posicionan al inglés como una lengua de dominación colonial, mientras que otros lo conciben como un medio de constitución de “identidades-otras” aquellas disidentes de la norma, que se manifiestan a través del uso del inglés como forma de expresión.

Influencias externas en la construcción de identidad

Considerando lo anterior, Varghese et al. (2005) definen la identidad docente como un fenómeno complejo y multifacético, no fijo ni estable, que puede ser conflictivo. La identidad de los docentes se forma, negocia y desarrolla en contextos sociales, culturales y políticos específicos, donde las enunciaciones geopolíticas y las creencias influyen en las dinámicas de poder y en las relaciones sociales. Asimismo, la construcción de la identidad docente se entiende como un proceso que ocurre tanto en la práctica (por ejemplo, en la enseñanza, el diseño de materiales o la evaluación) como en el discurso. En el enfoque de “identidad-en-práctica” de Varghese et al. (2005), se destaca la agencia del docente en sus prácticas concretas y en sus interacciones dentro de la comunidad educativa, mientras que en la “identidad-en-discurso” se subraya la constitución discursiva de la identidad y la reflexión crítica acerca de cómo se forman y mantienen las identidades a través del lenguaje.

En esta misma línea, Klaassen et al. (1999) señalan tres perspectivas de las representaciones sociales en la identidad docente: la social, la cognitiva y la biográfica. La primera se centra en las condiciones de la profesión docente; la segunda, en los procesos y estructuras de pensamiento y el conocimiento práctico del profesorado; y la tercera, de carácter biográfico, se integra a las otras dos para abarcar la experiencia vital del docente. Estas perspectivas sirven de insumo para generar un marco de interpretación en este proyecto de investigación sobre cómo los docentes construyen su identidad desde estas tres visiones.

Conectado con la dimensión biográfica de las representaciones docentes, las experiencias de vida son un factor esencial en la construcción de la identidad docente. Mosquera-Pérez y Losada-Rivas (2021), mediante un estudio cualitativo narrativo sobre identidades de profesores de inglés antes y después de cursar una maestría en la enseñanza del inglés en una universidad pública de Colombia,



concluyen que la identidad profesional es un proceso continuo que se nutre de experiencias académicas, pedagógicas y personales, lo cual se complementa con la postura de Klassen et al. (1999) y las dimensiones mencionadas previamente. Dichas experiencias, en el contexto de la formación de maestría, fomentaron una postura más crítica y reflexiva en los hábitos de aprendizaje y en las esferas académicas de los participantes.

El estudio de Mosquera-Pérez y Losada-Rivas (2021) también reveló que la mayoría de los docentes incrementó su compromiso social gracias a los procesos de socialización vividos durante su formación. Sin embargo, es preciso señalar que tanto en los estudios de pregrado como de posgrado intervienen múltiples procesos, eventos e historias entrelazadas que modelan la identidad docente. Rastrear y comprender la complejidad de todos esos eventos no resulta sencillo. Por este motivo, nuestra investigación se concentra en los “semilleros”, que constituyen espacios sociales más delimitados y ofrecen oportunidades de seguimiento de hitos personales y académicos. Ello posibilita comprender mejor la construcción de la identidad docente en contextos formativos concretos.

De igual manera, Mosquera-Pérez y Losada-Rivas (2021) subrayan que la identidad profesional se enriquece con experiencias académicas y personales, mientras que investigaciones como la de Ubaque-Casallas (2021) revelan las luchas ontológicas que los docentes libran ante discursos hegemónicos. En conjunto, estos hallazgos evidencian que la identidad docente integra componentes emocionales, sociales, ideológicos e históricos y está imbricada en finalidades políticas que, a su vez, pueden reproducir, rechazar o adaptar discursos de poder (Mockler, 2011; Cuesta-García, A., Batlle-Rodríguez, J., & González-Argüello, V. (2023).

Por su parte, Xing et al. (2024) hablan de la transformación de identidades docentes desde distintas posiciones del “yo”, por medio de un análisis narrativo de la evolución de la identidad docente de un grupo de profesoras en China a lo largo de 10 años. En su estudio, analizan el posicionamiento del yo desde meta-posiciones, terceras posiciones y posiciones promotoras, haciendo un análisis por medio de la teoría dialógica del ser, la cual se refiere a un marco psicológico que busca conectar la noción del diálogo interno con la extensión del ser. Este análisis sirvió para ver los posicionamientos y evolución de las docentes que inicialmente eran docentes en formación y luego se convirtieron en docentes, quienes eran atravesadas por sus vidas familiares, personales y axiológicas.

En cuanto a los meta-posicionamientos del yo, Xing et al (2024) hablan de la auto imagen que tienen los profesores, las expectativas que tienen de sí mismos y del currículo de la escuela, así como sus sensaciones al transicionar de una posición externa a otra (es decir, cuando cambian sus funciones como



docentes). Las terceras posiciones se refieren a las reflexiones que hacen sobre su relacionamiento con otros miembros de la comunidad educativa (padres, estudiantes, administrativos, colegas y otros miembros de la escuela). Finalmente, el posicionamiento como promotores se refiere a la reflexión que las docentes hacen sobre sus roles docentes y el tipo de acciones que deben tomar para mejorar sus prácticas pedagógicas. Estos posicionamientos del yo nos ayudan a generar un marco de interpretación frente a la evolución de las identidades docentes en distintas esferas de su construcción de identidad.

Yilmaz e Ilhan (2017) buscaron establecer una jerarquía para el nivel de importancia que un grupo de 261 profesores de Turquía generaron para 6 tipos de identidades. Los investigadores realizaron un estudio a raíz de una encuesta, en la cual interpelaban las identidades profesionales, moral, de género, política, étnica y religiosa. Luego de realizar un proceso de análisis comparativo por ecuación de quinto grado, los docentes seleccionados mayoritariamente reconocen y encarnan la identidad moral como aquella que más representa sus procesos de construcción de identidad, seguida de identidad profesional, política, étnica, religiosa y por último, de género. Este estudio es importante al mostrar la conciencia y las maneras en las que los docentes pueden encarnar distintos tipos de identidad, que pueden determinar su actuar en distintas prácticas docentes. Igualmente, el propósito de estos investigadores era establecer cómo las percepciones de sí mismos ayudan a los docentes a responder la pregunta ¿quién soy yo como docente? El entender las prácticas y los posicionamientos del yo (Xing et al., 2024) en clave de estas seis dimensiones de la identidad docente puede ayudar no solo a entender los distintos posicionamientos del ser, en interacción con otros, sino también cómo la identidad docente se va desarrollando en estas distintas esferas.

Adicionalmente, Linarez y Arraiz (2019) argumentan que la identidad docente parte del objetivo que tiene el individuo en formación de alcanzar un ideal de “ser, conocer y poder hacer” como docente (Mignolo, 2013). Dicho ideal se enmarca en competencias docentes que conllevan la capacidad de generar conocimiento desde una perspectiva sociocultural y de ampliar las acciones didácticas para lograrlo. Sin embargo, tales acciones están ligadas a discursos hegemónicos sobre la “calidad de la educación” (Orozco-Gómez, 2023), que disciplinan el quehacer docente conforme a estándares neoliberales que, a menudo, no se ajustan a las necesidades reales de los futuros docentes.

De la misma manera, uno de los factores externos que condicionan no solo la construcción de la identidad de docentes de inglés, sino las dinámicas de poder existentes en la escuela son las representaciones de lo que significa ser un docente de lenguas en las políticas de bilingüismo en Colombia. Según Guerrero-Nieto (2010) las nociones de identidad docente presentes en documentos como los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras establecen parámetros de



dominación, según los cuales la construcción de identidad docente se limita a seguir los dictámenes de política educativa y a tener cierto nivel de competencia en inglés, según el marco común europeo. Esta mirada reduccionista es también discutida por Guerrero-Nieto y Castañeda Trujillo (2023), quienes afirman que dicho fenómeno obedece a mandatos neoliberales que neutralizan los saberes y prácticas propias de los docentes con el fin de promover una internacionalización de lo que significa ser un docente de lengua extranjera. Esto pone en tensión al docente como individuo, con historias de vida únicas que demarcan la identificación y des-identificación, frente a un currículo oficial que busca alinearse a visiones del mundo del norte global, sin necesariamente considerar la importancia de los saberes situados de los docentes.

Lo anterior resulta problemático, pues la identidad docente no puede reducirse únicamente a la apropiación de un conocimiento disciplinar. Dicha identidad posee componentes emocionales, sociales, ideológicos e históricos que permiten al docente interpretar y reinterpretar sus experiencias, tanto en su rol de aprendiz al adoptar, adaptar o rechazar estilos de enseñanza de sus propios profesores. Según explica Barkhuizen (2017) las identidades de los profesores de idiomas (ITL) son cognitivas, sociales, emocionales, ideológicas e históricas: se encuentran tanto dentro del profesor como fuera, en el mundo social, material y tecnológico. Además, dichas identidades influyen en el rol docente al tomar decisiones que dan forma a su práctica cotidiana (Rech y Boff, 2021). Asimismo, la historicidad de la identidad docente ayuda en la comprensión de como las condiciones materiales, eventos y aprendizajes de los individuos determinan no solo su conocimiento disciplinar, sino también muchas de las decisiones que toman en su desarrollo profesional docente.

Por otra parte, Ubaque-Casallas (2021) examinó las identidades profesionales de dos docentes universitarios de inglés, analizando sus experiencias y discursos desde un lente decolonial para confrontar concepciones tradicionales y hegemónicas sobre pedagogía e identidad docente. Al igual que Mosquera-Pérez y Losada-Rivas (2021), halló que los docentes combinan experiencias personales y profesionales para construir su imagen e identidad docente. Sin embargo, observó que estos profesores se ven inmersos en luchas ontológicas y epistémicas cuando sus discursos y creencias personales chocan con discursos e imposiciones hegemónicas y tradicionales.

Dicho hallazgo complementa nuestra propuesta al poner de relieve las confrontaciones que enfrentan los docentes en formación frente a expectativas ajenas sobre lo que significa ser profesor. Según Mignolo, estas luchas recaen en un proceso de institución-destitución. Institución en el sentido de la imposición externa a nivel de políticas educativas, conocimientos, materiales y modos de evaluación que determinan lo que es un buen profesor, generalmente entendido como un hombre blanco



heterosexual, de países angloparlantes del primer mundo, implicando una categorización racial de los docentes de idiomas. También destitución, puesto que dispositivos de control como estándares, el marco común europeo, perfiles profesionales docente usualmente no reconocen saberes o experiencias previas de los docentes, marcando así el camino de desarrollo profesional impuesto a los docentes.

Igualmente, Ubaque y Castañeda-Peña (2021) afirman que la identidad docente se concibe como el “ser” que informa el “hacer”. Es decir, se vincula con las prácticas, percepciones, ideologías y modos de enunciación de la persona, todo ello reflejado en las acciones que realiza en el aula. Además, estos autores subrayan que la forma de “hacer” basada en el “ser” puede modificarse y verse influenciada por las narrativas que registran las diversas experiencias del docente.

Por su parte, Mockler (2011) sostiene que la identidad docente, concebida como identidad profesional, ha sido instrumentalizada históricamente hacia una perspectiva reduccionista, donde únicamente se valora lo que “funciona” en clase según prácticas, evaluaciones y procedimientos dictados por las políticas educativas en sus niveles micro, meso y macro. No obstante, tomando a Butler (2002), Mockler (2011) señala que la identidad implica reconocer y, a la vez, des-identificarse de aquellos aspectos que no representan al sujeto. Dicho proceso de cambio y apropiación muestra la relevancia de esta investigación, en tanto las percepciones sobre la identidad docente se transforman y se hacen explícitas en las narrativas de los propios docentes.

Componentes de la identidad docente

Cuesta-García et al. (2023) proponen tres tipos de conocimiento docente: (1) el conocimiento de la materia (disciplina a enseñar), (2) el conocimiento de contenido pedagógico (didácticas específicas de la asignatura) y (3) el conocimiento pedagógico general (principios pedagógicos, filosóficos y éticos que permiten la toma de decisiones en el aula). Sin embargo, es importante reconocer que la identidad docente también está ligada a finalidades políticas que pueden reproducir, rechazar o adaptar discursos de poder a través del ejercicio docente.

En este marco, la construcción de la identidad docente aparece como un proceso continuo y dinámico, que se va moldeando con la experiencia y la reflexión sobre la práctica, y que a su vez influye en los contextos educativos y se ve influido por ellos (Kanno y Stuart, 2011; Uştuk y Yazan, 2023). Varghese et al. (2005) la definen como un fenómeno complejo y multifacético, que se conforma, negocia y desarrolla en contextos sociales, culturales y políticos específicos, intrínsecamente vinculado a las dinámicas de poder y a las relaciones sociales. En definitiva, la identidad docente no es estática; es una entidad dinámica y en cambio permanente, conformada a lo largo del tiempo e influenciada por



la trayectoria personal, los conocimientos, las competencias y las actitudes del maestro (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004).

En conjunto, muchos de los estudios analizados (Beijaard, 1988; Cuesta-García et al., 2023; Orozco-Gómez, 2023; Varghese et al., 2005; entre otros) coinciden en caracterizar la identidad docente como un fenómeno complejo, dinámico y múltiple, atravesado por dimensiones sociales, culturales, políticas e históricas. Su construcción involucra tanto la práctica concreta de enseñar como los discursos que circulan en contextos formativos, y se ve influida por factores como la reflexión personal, la interacción con otros y las experiencias de vida. Esta variedad de perspectivas demuestra la necesidad de seguir investigando cómo las representaciones, narrativas y procesos de socialización en espacios académicos, como los semilleros, pueden aportar a la formación de docentes más críticos, conscientes y comprometidos con su rol profesional.

En esta línea, Beauchamp y Thomas (2009) hacen hincapié en que los programas de preparación del profesorado deben incorporar de manera explícita espacios para la exploración crítica y reflexiva de la identidad profesional, facilitando así que los docentes en formación gestionen eficazmente las tensiones y desafíos propios del ejercicio profesional, ya que esta exploración consciente puede contribuir al fortalecimiento del sentido de agencia y empoderamiento docente, impactando positivamente tanto en la práctica educativa como en la satisfacción laboral. Así, la identidad profesional docente es dinámica y se encuentra en continua transformación, lejos de cualquier noción de estabilidad. Su evolución atraviesa la historia personal de cada maestro (sus experiencias, conocimientos, habilidades y actitudes) y se despliega con el tiempo (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Flores y Day, 2006; Hong, 2010; Olsen, 2008).

En conclusión, la identidad docente puede entenderse como una construcción epistemológica que determina una ontología, cuyo desarrollo inicia desde la formación inicial y prosigue de manera ininterrumpida, enmarcada por actividades, procesos y eventos de identificación que son validados tanto en el entorno educativo como fuera de él (Orozco-Gómez, 2023), pero también elementos de esta validación son impuestos de manera externa (Institucionalización mencionada por Mignolo en 2011) y muchos conocimientos, prácticas y cuerpos son invalidados (destitución, en palabras de Mignolo). Beijaard (1988) planteó que los conocimientos, decisiones y prácticas docentes inciden en la configuración identitaria del profesorado, la cual se intersecta con variables como género, raza y etnia. Por otro lado, Klaassen et al. (1999) proponen tres perspectivas: social, cognitiva y biográfica, para analizar esta identidad, dado que integra las condiciones profesionales, el pensamiento docente y las experiencias vitales. Así, comprender la identidad docente implica reconocer su naturaleza dinámica, las



múltiples influencias que la atraviesan y los diversos procesos de negociación, práctica y discurso que la constituyen. Igualmente, espacios educativos como los semilleros de género, inclusión, diversidad y justicia social podrían ayudar a generar espacios de cuestionamiento frente a dinámicas de poder que silencian expresiones propias e historias de vida que pueden enriquecer la formación como docentes de lenguas críticas frente a condiciones existentes de desigualdad estructural.

Género e identidad de docentes de idiomas

Castañeda-Peña (2020) sostiene que la identidad de género en la enseñanza del inglés se ubica en la intersección conceptual entre la práctica docente, la construcción de la identidad y las percepciones de género. Asimismo, el autor plantea que la identidad es un hacer, pensar y existir localizado en un contexto geográfico específico, lo cual invita a cuestionar y transformar formas de ser impuestas a los docentes, especialmente en lo referente a la heteronormatividad.

Abordaremos la discusión sobre construcción de identidad de género de docentes de idiomas refiriéndonos al sentido de pertenencia que los individuos tienen sobre un género, la incidencia de género de los docentes en las prácticas del aula, la identidad de género de los estudiantes de licenciatura y la incidencia de las interacciones con sus mentores en la construcción de género y terminaremos mencionando las microagresiones en las interacciones sociales como elemento heteronormativo desde una perspectiva cronológica, para entender los giros epistemológicos que han venido ocurriendo al pasar el tiempo.

La relación entre género e identidad del profesor de idiomas resulta compleja y multifacética. Bem (1993) argumenta que la identidad de género puede influir en la manera en que los docentes perciben su rol y responsabilidades en el aula, así como en el tipo de interacción que establecen con el estudiantado y con sus colegas. En esta misma línea, Castañeda-Peña et al. (2022) señalan que, aunque la identidad de género de los docentes se construye a través de procesos de socialización con otras personas, el currículo educativo también desempeña un papel relevante en su configuración. Ello se debe a que los discursos sobre género presentes en el currículo pueden generar invisibilidad, debates o posturas respecto al tema, muchas veces sexistas. Un ejemplo de lo anterior es la creencia de que las maestras deben adoptar un papel de crianza y apoyo en el aula, mientras que los maestros varones tienden a adoptar enfoques más autoritarios y directivos, considerándose estos roles como el deber ser. De ahí que espacios de formación como semilleros de género, inclusión y/o diversidad tengan la responsabilidad de discutir estas prácticas de opresión y promover posturas críticas.



En línea con la discusión sobre currículo, Beijaard et al. (2000) señalan que las estudiantes de licenciatura suelen verse más afectadas por microagresiones de género que cuestionan sus conocimientos y autoridad en el aula. Actos tan sencillos como darles más participación a estudiantes de cierto sexo sobre otro, como no prestar atención a comentarios sexistas en el aula pueden profundizar esta problemática. Estas experiencias de género pueden socavar la confianza y el sentido de pertenencia, repercutiendo de forma directa en su desempeño profesional. Dado que el género es una construcción social que atraviesa todas las experiencias humanas, incluidas las de la enseñanza y el aprendizaje, las creencias sobre el propio género y las expectativas que se generan alrededor de la profesión docente pueden modelar la identidad y el sentido de pertenencia a la docencia (Darling-Hammond, 2006).

En su libro *Community, Diversity, and Conflict Among Schoolteachers: The Ties That Bind* (2002), Achinstein profundiza en cómo la identidad de género puede influir en la percepción que tienen los docentes acerca de su función y responsabilidad en el aula, así como en sus interacciones con estudiantes y colegas. En otras palabras, la identidad de género de los docentes marca cómo se comporta (y como se debería comportar) un docente, según su género, sirviendo esta como un dispositivo de poder que normaliza el actuar y las interacciones docentes en la escuela. Otro elemento importante, que conecta con Castañeda-Peña et al. (2022), es el currículo. Este también funciona como tecnología educativa que permite reproducir o cuestionar prácticas y creencias heteronormativas que mantienen un status quo en la construcción de identidad de género por parte de los docentes, ya sea en el currículo oficial o en el oculto.

Por otro lado, Johnson y Golombek (2011) abordan la complejidad del desarrollo profesional de los profesores de segunda lengua desde un enfoque sociocultural. En sus estudios, documentan cómo los programas de formación docente en diversas regiones del mundo, tales como en Asia, América del Sur, Europa y Norteamérica, inciden en el desarrollo profesional del profesorado. Asimismo, sostienen que la identidad de género y la identidad profesional de un profesor de lenguas se hallan estrechamente vinculadas y se conforman a partir de experiencias personales, contexto sociocultural y proceso de formación.

Por su parte, Farfán (2012) define la identidad de género como el sentido de pertenencia que un individuo asume frente a un género determinado, así como el posicionamiento que la persona adopta en la sociedad en relación consigo misma. Además, subraya que estos posicionamientos no se originan únicamente en el individuo, sino también en grupos sociales y en los medios de comunicación. En su estudio, Farfán (2012) evidencia que la identidad de género se ve reforzada por el uso de materiales educativos heteronormativos, basados en representaciones binarias (masculino y femenino).



De este modo, la identidad de género puede incidir de manera significativa en la forma en que el profesorado comprende su rol y sus responsabilidades, influenciando no solo los métodos de enseñanza, sino también la relación con el estudiantado y la colaboración con colegas. Kwauk y Bever (2017) apuntan que un profesor consciente de las cuestiones de género procurará crear un entorno inclusivo y equitativo, fomentando la participación de todos los estudiantes, sin importar su identidad de género. Por el contrario, quienes mantienen actitudes más tradicionales podrían, incluso sin proponérselo, perpetuar estereotipos que afecten negativamente la dinámica del aula y las oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, Johnson (2021) señala que la identidad de los estudiantes de licenciatura se halla impregnada de consideraciones de género, en buena medida debido a normas y expectativas sociales y culturales vinculadas a los roles, expresiones e interacciones de género. Tales normas afectan las creencias de los futuros maestros sobre sí mismos, su rol docente y sus interacciones con colegas y estudiantes. El autor afirma:

The gendered expectations and norms that student teachers encounter during their teacher education programs can shape their perceptions of their own abilities and their preparedness to teach in diverse and inclusive classrooms. It is important for teacher education programs to address these issues and provide opportunities for critical reflection on how gender influences teaching and learning. (p. 45)

En este contexto, un espacio de reflexión acerca de cómo implementar prácticas inclusivas en la enseñanza de lenguas en diversos contextos educativos colombianos podría aportar herramientas a los estudiantes de licenciatura para cuestionar prácticas de exclusión normalizadas. Los semilleros de investigación, en particular, permiten que los futuros docentes participen en proyectos de investigación y adquieran experiencia valiosa en el campo educativo, al tiempo que contribuyen a desarrollar soluciones innovadoras frente a los desafíos del sistema educativo colombiano. Un ejemplo de ello consiste en la socialización temprana hacia roles de género: a las niñas se las educa a menudo para que asuman funciones de cuidado y crianza (asociadas con la docencia), mientras que a los varones se les atribuyen rasgos más autoritarios y que son socialmente más prestigiosos, como roles administrativos o de liderazgo educativo.

Así como lo argumentan Castañeda-Peña et al. (2022), Mojica (2023) evidencia que las actitudes docentes hacia el género y las prácticas asociadas se manifiestan de forma sutil a través del currículo oculto, afectando la reproducción de estereotipos y normas de género en el aula de inglés como lengua extranjera. Los hallazgos destacan que, aunque algunos docentes expresan intenciones igualitarias, sus



prácticas suelen reflejar visiones tradicionales y binarias del género, lo cual reproduce inequidades. En este sentido, el estudio subraya la necesidad urgente de que la formación docente en Colombia integre una perspectiva crítica y deconstruccionista sobre el género, que permita visibilizar y transformar los mensajes implícitos que circulan en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Asimismo, la identidad de género del profesor de idiomas incide en las prácticas docentes en el aula (Yuan y Wang, 2024), moldeando las percepciones de género y los roles asociados. Por ejemplo, las actitudes de los docentes hacia los roles y expectativas de género pueden influir en la forma de interactuar con estudiantes de distintos géneros y en cómo se refuerzan o desafían estereotipos de género en el espacio educativo. Farago et al (2002) explican que los roles de género inciden de manera significativa en las prácticas pedagógicas, particularmente en relación con la promoción de la prominencia y la segregación de género en el aula. Los docentes con concepciones más tradicionales tienden a reforzar prácticas que visibilizan y diferencian al estudiantado en función del género, mientras que aquellos con actitudes más igualitarias favorecen dinámicas de integración. Estos hallazgos destacan la necesidad de que los programas de formación docente incorporen instancias de reflexión crítica sobre las construcciones de género, con el propósito de fomentar prácticas educativas más equitativas e inclusivas desde las primeras etapas de la escolaridad.

Además, interacciones heteronormativizadas en la escuela entre estudiantes y mentores durante los programas de formación docente generan situaciones de desigualdad y exclusión. Por ejemplo, las maestras en formación podrían enfrentar microagresiones de género, como ser interrumpidas o ignoradas por mentores o compañeros masculinos, afectando su confianza y sentido de pertenencia. Los varones, en cambio, pueden sentir la presión de adaptarse a normas tradicionales de masculinidad, lo que puede obstaculizar la construcción de relaciones auténticas con estudiantes y colegas. El género también influye en la percepción que los futuros docentes tienen de sus propias habilidades y preparación para enseñar en aulas diversas. En particular, las estudiantes mujeres podrían dudar más de su capacidad para impartir ciertas asignaturas o para enseñar en contextos multiculturales, mientras que los varones podrían mostrarse más seguros de su habilidad para manejar comportamientos desafiantes o imponer autoridad en el aula.

Finalmente, las normas y expectativas de género impregnan la identidad de los futuros docentes de múltiples formas, afectando sus creencias, comportamientos e interacciones tanto en el aula como fuera de ella. Por lo tanto, es fundamental que los programas de formación docente aborden estos aspectos y promuevan espacios de reflexión crítica en torno a la influencia del género en la enseñanza y el aprendizaje. Esta necesidad justifica pensar en prácticas educativas que generen espacios de



reflexión frente a estos temas, como semilleros de investigación que recojan experiencias en materia de inclusión, diversidad y justicia social en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, de modo que los y las estudiantes puedan replantear sus prácticas a partir de la reflexión sobre sus propias vivencias.

En conjunto, los autores y estudios revisados (Achinstein, 2002; Bem, 1993; Castañeda-Peña, 2020; Farfán, 2012; Johnson y Golombek, 2011; Yuan y Wang, 2024; entre otros) convergen en la idea de que la identidad docente está fuertemente atravesada por el género. Sus hallazgos muestran que las creencias, expectativas y normas de género, tanto en el currículo como en sus prácticas cotidianas en la escuela, pueden reforzar estereotipos o propiciar la reflexión y el cambio. Así, la construcción de la identidad de género en la enseñanza de idiomas se presenta como un proceso dinámico que requiere espacios críticos (por ejemplo, semilleros de investigación) para cuestionar las prácticas normalizadas de exclusión y desigualdad social, promover la justicia social y, en última instancia, conformar entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos. Igualmente, la construcción de identidades de género por parte de docentes de lenguas en formación y en ejercicio sirve como un espacio de refugio y de resistencia frente a lo que Mignolo (2011) llama las heridas coloniales, entendidas como la imposición violenta de formas dominantes de ser, hacer y saber, que destituyen la subjetividad construida en historias de vida y espacios y tiempos particulares.

Interseccionalidad

La interseccionalidad es un concepto proveniente de la teoría crítica, que según Safatian (2024) busca mostrar la interconexión entre distintas identidades sociales de un individuo (de género, étnica, religiosa, de clase social, edad) y cómo dicha interconexión permea la manera en la que las personas le dan sentido a sus experiencias de vida. En el caso de esta revisión teórica, este concepto es fundamental para entender cómo las conexiones entre la construcción de identidad docente y la identidad de género de los estudiantes en sus contextos educativos se conectan por medio de sus experiencias de vida, marcadas por categorías sociales como raza, clase social, religión, entre otros.

Para abordar el concepto de interseccionalidad, resaltaremos la raza y género como vestigios de dominación en el discurso neoliberal, la interseccionalidad como conexión de las experiencias vividas por el individuo, la identidad de género marcada por expectativas sociales de los docentes, intersecciones entre las opresiones, emociones, teorías sociales y narrativas como insumos para un marco interseccional de comprensión en investigación, para terminar con la noción de Capital de Identidad de Género (Gender Identity Capital).



De acuerdo con Crenshaw (1991), precursora del concepto de interseccionalidad², las categorías identitarias de raza y género, entre otras, se han tratado como vestigios de dominación en el discurso neoliberal. Esto quiere decir que si bien la diferencia social se utiliza como mecanismo para generar segregación en esferas sociales como la escuela (Barbary y Urrea, 2003), esta no se tiene en cuenta al generar políticas que permitan el reconocimiento de la diversidad en la sociedad y la prevención de la discriminación. Esto pone en tensión la construcción de identidad docente, pues al no reconocerse la intersección entre raza, género, etnicidad, religión, entre otras, como elementos que reconozcan la diversidad de las subjetividades de los docentes, con lo que se espera de un profesor o profesora de lenguas, (tales como desarrollo profesional, competencia lingüística, etc.), se reproducen discursos hegemónicos de cómo debería ser un docente, qué debería saber y qué debe hacer en su práctica cotidiana. Una visión hegemónica como la que critica Crenshaw, no permitiría reflexionar sobre cómo las diferentes identidades del docente permean su quehacer.

Adicionalmente, Safatian (2024), citando a Crenshaw (1991), afirma que la interseccionalidad no es solo la conexión de identidades sociales, sino también la manera en que estas se forman por medio de las experiencias vividas por el individuo. Esto se relaciona con nuestra noción de la identidad docente como la convergencia de experiencias del individuo, su formación académica y la confluencia de diferentes identidades, creencias e ideologías. Safatian (2024) también afirma que sigue habiendo un vacío en la literatura sobre las interacciones entre la construcción de la identidad docente y otras identidades sociales como género, raza, etnicidad y sexualidad. El entender estos tipos de identidad y su convergencia con la praxis docente permitiría dar sentido a diferentes fenómenos que ocurren en las prácticas docentes, pues las historias de vida enmarcadas en las identidades interseccionales nos ayudan a entender las decisiones que los docentes toman en el aula.

Safatian (2024) indica que hay una intersección explícita entre identidad de género marcada por expectativas sociales de los docentes (evaluación del desempeño docente, formación profesional), estereotipos de lo que se espera de docentes hombre y mujeres, y dinámicas de poder. Esto quiere decir que no es suficiente con ser competente en el saber, el hacer y el saber hacer como maneras de generar capital simbólico y reconocimiento social. Un ejemplo de esto se ve en los estudios de Nativespeakerism vs non-native speakerism (Yeung, 2021) en los cuales los conocimientos y logros docentes parecen no ser evaluados de la misma manera cuando se es hablante nativo o no nativo de inglés. Esta no es la única

² Si bien Crenshaw acuñó el término de interseccionalidad, Kir (2023) afirma que no hay que desconocer el trabajo previo hecho frente a la interseccionalidad realizado por otros autores que también exploran las categorías sociales que componen dicho concepto.



categoría de exclusión, pues se pueden observar igualmente brechas entre la percepción de identidades de docentes urbanos y rurales en Colombia (Cruz-Arcila, 2020), así como la percepción de género que pueden tener los distintos actores educativos como estudiantes, directivos, padres, entre otros. (Lawrence y Nagashima, 2019).

No se trata solamente de que los docentes sean competentes en la disciplina que enseñan, en el caso de nuestro estudio, las competencias en lenguas, sino también que los docentes desarrollen conciencia sobre la diversidad cultural, más allá de un marco de competencias. De esta manera, ayudar a entender estos factores a los docentes puede promover pedagogías que promuevan la diversidad en la educación. En este sentido, Ovalle y González (2023) mencionan la intersección colonial del conocimiento priorizado por los docentes en su desarrollo profesional. Según las autoras, los docentes entienden el desarrollo de su identidad profesional desde el desarrollo de sus competencias en lengua inglesa, experticia en métodos de enseñanza del inglés y manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs). Si bien estos conocimientos son importantes en múltiples sentidos, estos resultados ponen en tensión el hecho de que conocimientos referentes a inclusión, diversidad, sus propias identidades interseccionadas, su rol como sujetos políticos y su encarnación de identidades de género (Castañeda-Peña et al, 2022) no son tomadas en cuenta como aspectos importantes de su construcción de identidad profesional. Esto podría permitir comprender cómo los docentes de lenguas en formación entienden y conceptualizan la identidad de género en futuras investigaciones.

Otro aspecto importante para abordar es el problema de las desigualdades sociales estructurales. Kulkarni et al. (2024) afirma que el análisis de las intersecciones de opresiones de género, raza, etnia, clase social se han dado mucho antes de la aparición de concepto de interseccionalidad, demostrando desde la teoría crítica, que las inequidades sociales son asuntos que permean fenómenos de investigación en la educación. Igualmente, Kulkarni et al. (2024) argumentan que las distintas identidades sociales cooperan e informan la experiencia colectiva de construcción del conocimiento. Según estos autores, el autorreconocimiento de identidades desde la interseccionalidad permite identificar opresiones y privilegios que los sujetos experimentan simultáneamente (e.g. ser queer negra, ser mujer cisgénero clase media, etc.) Dichos reconocimientos en la construcción de identidades nos permiten interpretar más fácilmente cómo los docentes en formación pueden construir sus identidades de género y profesional, así como la intersección de estas con otros tipos de identidades.

En este sentido, Brass y Jenson (2024) tratan de entender la intersección de distintas inequidades que atraviesan la construcción de identidad de docentes de lenguas. Usando un lente de interseccionalidad feminista para entender las experiencias de vida de docentes inmigrantes en Canadá, Brass y Jenson afirman que el análisis de la interseccionalidad implica necesariamente un análisis del poder;



más específicamente, el análisis de las categorías de identidad versus estructuras de inequidad que se ejercen sobre ellas.

Por otro lado, Lawrence y Nagashima (2019), quienes exploran la identidad docente como parte de la identidad que está permeada por emociones, teorías sociales y narrativas, entendida desde el marco de la interseccionalidad, pues esta es un lente para entender la confluencia compleja de identidades sociales y dinámicas de relaciones de poder. No se puede hablar entonces de identidad docente como un concepto aislado, sin reconocer muchos otros tipos de identidad que no profundizamos en este documento de trabajo, que sin embargo reconocemos como importantes en la construcción de identidad profesional docente y de género.

Por su parte, Kir (2023) propone la interseccionalidad como un marco de comprensión que ayuda a los investigadores sociales a entender la naturaleza de la identidad, teniendo en cuenta su naturaleza dinámica y la interdependencia de las categorías sociales que influyen la identidad. De esta manera, citando a Collins y Bilge (2016), Kir argumenta que la interseccionalidad es usada principalmente en las ciencias sociales y humanidades para entender e interpretar la complejidad del mundo frente a las experiencias humanas. Estas experiencias humanas no deben ser entendidas como focalizadas en un solo eje de entendimiento, ya sea género o religión, sino que cada uno de los ejes influencia a los otros. De esta manera, entender la interseccionalidad como un marco de comprensión e interpretación nos ayuda como investigadores a entender cómo los docentes en formación pueden construir diferentes identidades, teniendo en cuenta las categorías sociales que interpela la interseccionalidad.

En cuanto a la relación entre identidad de género y su interseccionalidad con la identidad docente, Weng et al., (2023) realizaron un estudio en el cual la identidad docente de uno de los autores que se proclama como un docente gay cisgénero blanco de clase media de los Estados Unidos. Ellos coinciden con la noción de interseccionalidad como un marco de análisis de estructuras de poder desde diferentes ejes identitarios, adoptando también el concepto de “Perezhivanie”³, discutido por Vygotski para entender cómo las experiencias vividas están marcadas por las emociones en los procesos de construcción de identidades. Esto quiere decir que entender la construcción de las identidades docentes desde un plano interseccional que mira la dimensión emocional nos permite también entender cómo los docentes atraviesan distintas experiencias que marcan su ontología, experiencias que permean tanto su construcción

³ Según los autores, Perezhivanie se refiere a la interpretación y significación de las experiencias vividas por el sujeto que contribuyen al desarrollo de la personalidad de este, especialmente el impacto emocional y visceral de lo vivido, que puede determinar el actuar en experiencias futuras.



de identidad docente como su identidad de género, pues ambas implican una transición por múltiples emociones generadas en sus prácticas cotidianas en el aula.

De esta manera, la interseccionalidad cruzada con la identidad docente y la identidad de género supone entender que el profesorado no solo cumple un papel transmisor de contenidos, sino que su propia experiencia de género (atravesada por múltiples factores contextuales, experiencias de vida, emociones, aprendizajes y categorías sociales descritas anteriormente) modela su manera de enseñar y de posicionarse ante la desigualdad. Por medio de un análisis interseccional, podemos entender cómo el docente se convierte en un sujeto político que interactúa con estructuras de poder en el contexto educativo, pero que también permean su propia existencia como sujeto “generizado” y en construcción constante de identidades siempre cambiantes. También la creación de espacios seguros en el aula se puede dar cuando el docente reconoce la existencia de saberes identitarios que deben ser tenidos en cuenta, como sus identidades étnica, religiosa, cultural, de clase social, origen geográfico, entre otras que influyen en su cotidianidad. Estos saberes van más allá de las competencias lingüísticas, pedagógicas y de uso de tecnologías, pues como seres humanos que habitan contextos sociales, los docentes son mucho más que eso, hacen parte de sistemas complejos de lenguaje que trascienden saberes e identidades instrumentalizadas para la reproducción de lógicas del poder.

Por otro lado, el fortalecimiento del “Gender Identity Capital”, el cuál entendemos aquí como el cúmulo de saberes, experiencias y pensamientos sobre género que un docente desarrolla en su construcción de género, marcadas por otras categorías identitarias mencionadas a lo largo de esta discusión sobre interseccionalidad. Según Jarvis, (2014), este es un elemento clave para fomentar prácticas educativas transformadoras, capaces de cuestionar y reconfigurar las relaciones de poder basadas en el género dentro y fuera de la escuela, pues permiten entender al docente que su actuar va más allá de estándares de eficacia marcados por la transmisión bancaria de conocimientos a la cual se refería Freire en la Pedagogía del Oprimido⁴.

Discusión

Este documento aborda críticamente diferentes perspectivas teóricas sobre la construcción de la identidad docente y su intersección con la identidad de género en la formación de maestros de idiomas. En

⁴ Si bien la Pedagogía del Oprimido sirve como estandarte para entender cómo las interacciones entre docentes y estudiantes han estado tradicionalmente verticalizadas, es importante aclarar que no concebimos la identidad de género de docentes desde esta perspectiva, pues al menos desde este autor, la posición marxista no debate explícitamente la desigualdad de género en la escuela.



primer lugar, se reconoce que la identidad docente, desde la perspectiva de Beijaard (1988) y Orozco-Gómez (2023), emerge como una categoría epistemológica compleja que enmarca ontológicamente los cuerpos e inicia en la formación inicial docente, transformándose continuamente, en respuesta a factores contextuales y experiencias personales. Esta postura es compartida ampliamente en la literatura revisada (Cuesta-García et al. 2023 y Kanno y Stuart, 2011), destacando la naturaleza dinámica y evolutiva del desarrollo identitario del profesorado.

Además, se identifican tres perspectivas cruciales para comprender la construcción de la identidad docente planteadas por Klaassen et al. (1999): social, cognitiva y biográfica. Esta categorización es útil porque permite entender la identidad docente no solamente como producto de interacciones sociales y procesos cognitivos, sino también como el resultado de experiencias biográficas individuales que matizan y personalizan la práctica docente. Sin embargo, es importante señalar que, aunque esta clasificación ofrece una estructura clara, la literatura analizada evidencia que estos aspectos están profundamente interrelacionados y no pueden abordarse de manera aislada.

Por un lado, la perspectiva biográfica adquiere especial relevancia al permitir comprender cómo las experiencias de vida personales influyen en la construcción identitaria de los docentes. Esto se conecta con la noción de cómo las experiencias vividas por los docentes pueden ser emocionales y encarnadas en el cuerpo (Weng et al., 2023), lo que también conecta con la idea de Barkhuizen (2017), según la cual, la identidad docente es emocional, histórica y social. Por otro lado, estudios como el de Mosquera-Pérez y Losada-Rivas (2021) subrayan que las narrativas personales y profesionales no solo configuran el sentido de identidad del docente, sino que también promueven una reflexión crítica sobre su práctica pedagógica. Este enfoque narrativo es apoyado además por Ubaque y Castañeda-Peña (2021), quienes consideran que las experiencias narradas pueden llevar a una mayor conciencia sobre las estructuras de poder y los discursos dominantes que operan en contextos educativos.

En cuanto a la intersección entre identidad docente e identidad de género, los aportes de Castañeda-Peña (2020) y Bem (1993) resultan fundamentales. Ambos autores enfatizan que las percepciones y actitudes frente al género permean la forma en que los docentes entienden su rol, la manera en que interactúan con sus estudiantes y la construcción misma del espacio educativo. Esta idea se ve reflejada en investigaciones como la de Farfán (2012) y Johnson (2021), quienes plantean cómo los discursos hegemónicos de género presentes en el currículo y en las interacciones pedagógicas pueden reforzar estereotipos limitantes, afectando la equidad y la inclusión en contextos escolares.

Asimismo, Johnson y Golombek (2011) enfatizan la necesidad de abordar estas cuestiones desde un enfoque sociocultural, donde las expectativas de género y las normas sociales moldean significativamente el desarrollo profesional docente. De igual modo, estudios recientes como los



de Yuan y Wang (2024) aportan evidencia empírica sobre cómo las percepciones de género influyen directamente la praxis pedagógica, subrayando la importancia crítica de incorporar discusiones sobre género y equidad en los programas de formación docente.

Un aspecto crucial discutido es la relevancia del enfoque interseccional propuesto originalmente por Crenshaw (1991). Este enfoque es clave para entender cómo múltiples identidades (género, etnia, clase social, sexualidad) se entrelazan para influir en las experiencias docentes y en las dinámicas educativas. Safatian (2024) y Brass y Jenson (2024) aportan a esta discusión señalando que ignorar estas intersecciones puede conducir a perpetuar inequidades sociales, especialmente en contextos educativos diversos donde las estructuras institucionales frecuentemente reproducen normas hegemónicas. Estas observaciones coinciden con Lawrence y Nagashima (2019) ya que las identidades docentes deben comprenderse en contextos de poder, donde las experiencias emocionales y sociales de los docentes desempeñan un papel crítico.

En la revisión del concepto de interseccionalidad también se evidencia que la identidad docente no puede reducirse exclusivamente al dominio disciplinar o a competencias técnicas pedagógicas. Como señalan Kulkarni et al. (2024), la comprensión de la identidad docente debe abarcar un reconocimiento explícito de cómo las estructuras sociales de inequidad afectan la formación y desempeño de los docentes. Esto implica un llamado claro a reconsiderar cómo se diseñan e implementan los programas de formación docente, fomentando espacios seguros que permitan a los docentes explorar críticamente sus identidades personales y profesionales en diálogo con realidades sociales diversas.

Finalmente, la discusión sobre la construcción de la identidad docente desde estas perspectivas teóricas tiene importantes implicaciones prácticas y teóricas para la formación docente. Los estudios que hemos revisado sugieren que es fundamental incorporar enfoques críticos y reflexivos que cuestionen prácticas educativas normativas y opresivas. Este proceso no solo enriquece la formación profesional de los futuros docentes, sino que también promueve activamente la creación de entornos educativos más equitativos y socialmente justos. Dichos estudios subrayan la urgencia de implementar programas formativos sensibles a estas realidades complejas, capaces de preparar docentes conscientes y comprometidos con la justicia social y la inclusión educativa.

Conclusiones

Como se ha discutido a lo largo de esta revisión, la construcción de identidad docente es un proceso continuo y complejo que es atravesado por aprendizajes en distintos contextos sociales, también por emociones, creencias, ideologías e historias propias y ajenas. Es un proceso de transformación en las dimensiones cognitiva, biográfica y social, en las cuales el docente en formación es un sujeto



político e histórico que interactúa con estructuras de poder heteronormativo y colonial que, según mucha de la literatura consultada, instrumentalizan el saber y el ser docente. Sin embargo, la construcción docente también implica des-identificarse de discursos de dominación que no representan al sujeto. Todo lo anterior implica también saberes que le dan forma a la práctica educativa y pueden determinar el nivel de agencia que tienen los docentes en sus decisiones frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos saberes docentes van mucho más allá del dominio del conocimiento disciplinar y metodológico (entendido como saber hacer). Si bien el discurso del éxito como docente de lenguas muestra la competencia lingüística en lengua extranjera, el dominio de ciertas metodologías de enseñanza y el conocimiento sobre uso de las Tics como el ideal a alcanzar, esta revisión documental muestra que otros tipos de saberes como la cultura, el rol político del docente y las múltiples identidades sociales interseccionadas determinan la manera en la que los docentes se construyen a sí mismos en un entorno social. De esta manera, la interacción con estructuras de poder dominante se da en el ser, hacer y conocer del docente.

En cuanto a la construcción de identidad de género de los docentes, los estudios revisados discuten cómo los docentes tienen roles de género predeterminados, tales como docentes mujeres con roles de cuidado de sus estudiantes y docentes hombres con roles proactivos. Aunque los docentes tienen la posibilidad de cuestionar dichas coyunturas de desigualdad heteronormativas, muchos docentes ignoran estas problemáticas, pues son condiciones normalizadas desde su formación docente inicial. Son prácticas reproducidas desde los currículos de formación docente y extendidas hasta los currículos adoptados por estos docentes en sus prácticas educativas en la escuela.

Adicionalmente, estas construcciones de género por parte de los docentes está interseccionada por otras categorías sociales como raza, religión, clase social, origen geográfico, etnicidad, edad, entre otras. Esto implica una amalgama de desigualdades en el desarrollo profesional docente. Por ejemplo, una docente mujer cisgénero blanca de clase media tiene oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional distintas a un docente hombre homosexual migrante. Estas intersecciones permean las experiencias de vida y oportunidades de desarrollo cognitivo que los docentes tienen según las particularidades de su individualidad. El tener en cuenta estas condiciones permite generar un marco de análisis e interpretación de las historias de vida de los docentes, que son únicas así los docentes compartan los mismos espacios de formación o trabajo.

Todo lo anterior nos invita a pensar en prácticas educativas que vayan más allá de lo que se hace cotidianamente en los currículos de formación docente, con el fin de visibilizar dichas identidades en formación, generar espacios de socialización en los cuales reconozcamos los sentires y saberes de otras



personas, por medio de espacios de reflexión crítica como los semilleros, que permiten aprender y construir identidades conjuntamente por medio del trabajo y la investigación colectiva.

Esta revisión del estado del arte frente a la construcción interseccional de identidades docentes de género revela problemáticas de dominación y normalización de saberes instrumentalizados. Igualmente, esta es una invitación a los docentes, investigadores y formuladores de políticas educativas a repensar no solo los saberes pedagógicos que son propuestos curricularmente en los programas de formación docente, sino también a reflexionar sobre los discursos de éxito en el desarrollo profesional docente que instrumentalizan a los individuos con fines de producción y mercantilización en vez de generar cambios y movilidad social.

Referencias

- Achinstein, B. (2002). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers: The ties that blind*. Teachers College Press.
- Barbary, O., & Urrea, F. (2003). La población negra en la Colombia de hoy: dinámicas sociodemográficas, culturales y políticas. *Estudios Afro-Asiáticos*, 25(1), 9–21.
<https://doi.org/10.1590/s0101-546x2003000100002>
- Barkhuizen, G. (Ed.) (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York, Routledge.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender* (1st ed.). Routledge.**
<https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (A. Bixio, Trad.). Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1993).**
- Canrinus, E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., & Buitink, J. (2008, junio 18–20). *Investigating teachers' perceptions of their professional identities: The construction of an instrument* [Ponencia]. Onderwijs Research Dagen, Eindhoven, Países Bajos.
- Castañeda-Peña, H. (2021). Local identity studies of gender diversity and sexual orientation in ELT. *HOW*, 28(3), 154–172. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.683>



- Castañeda-Peña, H., Ubaque-Casallas, D., & Delgado-Ochoa, J. (2022). Embodied gender/sex identity and English language teaching: Two narratives and dissident identities from Colombia. *Issues in Educational Research*, 32(3), 906–924. <http://www.iier.org.au/iier32/castaneda-pena.pdf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cruz-Arcila, Ferney. (2020). Rural English Language Teacher Identities: Alternative Narratives of Professional Success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435-453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- Cuesta-García, A., Batlle-Rodríguez, J., & González-Argüello, V. (2023). La construcción de la identidad docente del profesor de Español como lengua extranjera: El conocimiento en el proceso de identificación docente. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 139-158. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13071>
- Dam, G. T., & Blom, S. (2006). Learning through participation: The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647–660. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.003>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Falcón Linares, C., & Arraiz Pérez, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329–340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Farago, F., Martin, C. L., Granger, K. L., Santos, C. E., & Miller, C. F. (2022). Teachers' gender-role attitudes and gendered classroom practices. *Sex Roles*, 87, 471–486. <https://doi.org/10.1007/s11199-022-01331-z>
- Farfán Ardila, A. (2013). *Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de clase de lengua extranjera* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/44683>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: the perpetuation of disdain. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/64ac41e3cd054383bae8032e63a2992e>



- Guerrero-Nieto, C. H., & Castañeda-Trujillo, J. E. (2023). Facing neoliberalism in education: How English language teachers enact their critical identities. *TESOL Journal*, 15(3).
<https://doi.org/10.1002/tesj.785>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530–1543.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Jarvis, J. (2014). Reflections on gender identity in a safe space for transforming classroom praxis. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 169–191.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. Routledge.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95, 236–252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Kir, F. S. (2023). Intersectionality of sexuality, ethnicity, and '(non-)native-speakerness': a narrative inquiry of a gay Kurdish ESL teacher in Canada. *Language and Education*, 38(2), 237–250.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2221223>
- Klaassen, C., Beijaard, D., & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren [Perspectives on the professional identity of teachers]. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 375–399.
- Kwauk, C., & Bever, S. (2017). *Gender issues in education: Reflections from the Girls CHARGE event* [Informe]. Center for Universal Education, IIE, and IREX.
<https://www.brookings.edu/articles/how-can-teachers-be-more-gender-inclusive-in-the-classroom/>
- Lawrence, L., & Nagashima, Y. (2019). The Intersectionality of Gender, Sexuality, Race, and Native-speakerness: Investigating ELT Teacher Identity through Duoethnography. *Journal of Language Identity & Education*, 19(1), 42–55. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1672173>
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mojica, C. (2023). Understanding gender in the dynamics of the hidden curriculum: An ELT Colombian case study. *HOW*, 30(1), 9–27. <https://doi.org/10.19183/how.30.1.665>
- Mockler, N. (2011). Beyond “what works”: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517–528.



- Mosquera-Pérez, J. E., & Losada-Rivas, J. J. (2022). EFL teachers' professional identity: A narrative study with Colombian graduate students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 47–62. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. Paradigm.
- Orozco-Gómez, W. (2023). Consideraciones teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones. *Encuentros*, 21(01-enero-junio), 10-29. - Enero-junio. 2963 <https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.a ed.). Sage.
- Puurula, A., & Lofstrom, E. (2003). Development of professional identity in SMEs. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477492.pdf>
- Quiroz, M. O., & González, A. (2023). Imagined Identities and Imagined communities: Colombian English teachers' investment in their professional development. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 25(1), 213–228. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.99248>
- Rech, R. A. C., & Boff, E. T. de O. (2021). A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102(262), 642–667. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>.
- Safatian, F. (2024). The intersectionality of language teacher identity: Exploring the complex interplay between language teacher identity, gender, ethnicity, and professional background. *Journal of Studies in Education*, 14(2), 43. <https://doi.org/10.5296/jse.v14i2.219030>
- Ubaque-Casallas, D. F. (2021). Language pedagogy and identity: Learning from teachers' narratives in the Colombian ELT. *HOW Journal*, 28(2), 33–52. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.604>
- Ubaque-Casallas, D., & Castañeda-Peña, H. (2021). "I'm here and I am queer": Queer teacher identities in ELT. A Colombian study. *Folios*, (53), 91–105. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11291>



- Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1935–1946.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.008>
- Uştuk, Ö., & Yazan, B. (2023). Tensions in an identity-oriented language teaching practicum: A dialogic approach. *TESOL Quarterly*, 1–31. <https://doi.org/10.1002/tesq.3234>
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4 (1), 21-44.
- Weng, Z., Troyan, F. J., Fernández, L., & McGuire, M. (2023). Examining language teacher identity and intersectionality across instructional contexts through the experience of Perezhivanie. *TESOL Quarterly*, 58(2), 567–599. <https://doi.org/10.1002/tesq.3237>
- Xing, H., Liu, L., Jiang, A. L., & Hunt, N. (2024). Unpacking a Female Language Teacher's Identity Transformations: A perspective of multiple I-positions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1291940.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1291940>
- Yeung, M. (2021). Tertiary Students' Choice between Native and Non-native Speaker English Teachers and the Role of English Proficiency in Learner Preferences: Some Evidence from Post-Colonial Hong Kong. *Taiwan Journal of TESOL*, 18(2), 63–91.
[https://doi.org/10.30397/tjtesol.202110_18\(2\).0003](https://doi.org/10.30397/tjtesol.202110_18(2).0003)
- Yilmaz, F., & Ilhan, M. (2017). Who are teachers? A study of identity hierarchy. *Cogent Education*, 4(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1384638>
- Yuan, R., & Wang, K. (2024). “Passing the torch” to language teachers: A transformative, action-oriented perspective on language teacher identity research. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–7. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2391334>

