

La docencia en la Amazonía, ¿una cuestión de profesión o vocación?

Olga Sacta Calle
María Gómez Chimarro

Vocación y profesión son dos términos complejos de definir y, más aún, de separar, pues durante mucho tiempo han sido idealizados equívocamente dentro de la variada literatura especializada de los campos del conocimiento. El presente artículo busca dar una mirada individual a la vocación y a la profesión; las concibe desde el ámbito de la docencia y el acto educativo en pleno, para plantear una formación docente que integre y promueva la repercusión de estas características como los pilares fundamentales de un profesor en territorio amazónico. Con el fin de comprender la relación y complejidad de ambos conceptos, se indaga en torno a la necesidad de profesionalización, motivación y el sentir de los docentes desde su campo de acción y trabajo a nivel regional. Por último, se proponen competencias y habilidades que, a criterio de las autoras, serían idóneas para el ejercicio educativo y pedagógico.

A continuación, se abordan algunos estudios con hallazgos en torno a la vocación, motivaciones y conflictos de la profesión docente en el territorio. Para Carolina de Belaunde (2019), el modelo de la escala FIT-Choice esclarece el panorama sobre la elección de estudiar educación en diferentes regiones de Latinoamérica. Este modelo considera la carrera desde su valor intrínseco, utilidad personal y social, sus demandas y beneficios, y el hecho de no elegirla (la ausencia de otras opciones profesionales). La autora menciona que

ser docente está relacionado con la motivación intrínseca por trabajar con otras personas (niños, jóvenes, adultos) y, a su vez, destaca el compromiso social al que está sujeto quien desee enseñar, por lo que denomina a esta categoría como “motivación altruista” (incentivar a otros a cambiar). No obstante, esto puede variar en ciertas regiones del mundo, especialmente en países en vías de desarrollo, donde la estabilidad laboral de esta carrera es la motivación principal para ejercerla, ya que brinda mayor seguridad financiera (aunque el sueldo sea relativamente más bajo que el de otras profesiones).

De tal forma, la elección de la carrera docente está motivada por factores intrínsecos (vocación) y factores extrínsecos (beneficios sociales y económicos). Sin embargo, la permanencia de los profesores dentro del sistema educativo impacta de manera negativa en su compromiso y vocación. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe (2008) señala que en Ecuador al menos el 35 % de docentes en ejercicio se sienten insatisfechos con su carrera y con la institución en la que laboran. Las dimensiones de esta insatisfacción tienen que ver con la realización personal, condiciones de trabajo, relaciones laboral-familiares, cuestiones académicas, reconocimiento y prestigio, y el tipo de trabajo (Güell, 2015).

Asimismo, en el artículo “Consideraciones sociológicas, sobre profesionalización docente”, Tenti (2007) pone en evidencia las expectativas del docente sobre su vocación y lo difícil que es afrontar la realidad educativa con todos sus conflictos. Se habla de un desencanto que genera problemas emocionales en los profesores y en la comunidad educativa. La romantización de la labor docente por parte de la sociedad y el entorno laboral, repercute en el planteamiento de expectativas en condiciones que no son coherentes con este discurso. Además, se evidencia cómo la profesionalización de docentes y la formación de sus competencias carece de armonía entre este discurso y lo que ocurre en la práctica. Por último, concluye que la docencia requiere compromisos éticos y de habilidades individuales y colectivas.

Como se apuntaba anteriormente, la insatisfacción laboral dentro del sistema educativo tiene que ver con la dimensión de cuestiones académicas (formación continua, profesionalización, material, adecuación del currículo). Dentro del libro *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*, en la conferencia “Apuntes acerca del trabajo en la universidad y escuela”, de Badano (2017), se exploran varios aspectos de la docencia, entre ellas la formación docente y consideraciones actuales sobre esta:

Transitar estas tensiones en el cotidiano escolar, permite que muchas veces el docente pierda el sentido de la formación, y por ende, esta situación se transforme en malestar que termina consumiendo el deseo de la tarea educativa [...] Entonces maestras, profesoras y directivos se desempeñan en un trabajo y en una cotidianeidad, que muchas veces también nos excede, que no necesariamente sabemos qué hacer lo que reviste el mayor de los respetos a los trabajos que realizan en las más variadas y severas condiciones. (Badano, 2017, p. 24)

Esta afirmación pone en evidencia la lucha ideológica de los propios docentes sobre el desarrollo de la profesión en un territorio con variadas condiciones y que invita a repensar la labor, desde la realidad y no solamente desde el discurso vacío de una vocación o profesión.

Por último, en el artículo “Hacia la formación docente para una sociedad incierta desde la experiencia de la DINAMEP” (Izurietta, 2007) se habla sobre la situación dentro del ámbito educativo, en el año 2007, y la reestructuración de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP); se exponen las falencias y aciertos a nivel jerárquico, organizacional y de estructura en la formación y capacitación de docentes del sistema nacional ecuatoriano. En respuesta a ello, se busca capacitar al talento humano desde los perfiles profesionales de esta dirección y, además, se integra un sistema de formación contextualizada y real en un espacio virtual flexible. Finalmente, se analiza la formación y la labor docente desde un dominio político que la rige y se pone sobre la mesa la interrogante:

¿cómo contribuir a una formación docente de calidad dentro una sociedad en adversidad?

Después de haber ahondado en estudios sobre la motivación, vocación, insatisfacción y profesión docente en la región de América Latina, es menester responder a la pregunta: ¿ser docente en la Amazonía es una cuestión de vocación o profesión?

Según la definición de la Real Academia de la Lengua Española, el término *vocación* hace referencia a una inclinación o motivación hacia un algo determinado. En un inicio, este está ligado a la religión y, después, a una acción, carrera o profesión (2020, s.p.). Ahora bien, esta misma entidad define *profesión* como aquella acción relacionada con las habilidades o facultades propias de un oficio (2020, s.p.).

En esta misma línea se destaca que, desde la antigüedad, existen varias teorías que ligan la vocación con la profesión, pues, en un principio, se definía a la primera como una característica de nacimiento. No obstante, la mayoría de oficios o profesiones se heredaban de padres a hijos. Luego, se trabajaba en gremios o talleres en los que un maestro definía si se era apto o no, esto pone en evidencia el desarrollo de habilidades con la práctica. Actualmente, se concibe a la vocación como una característica propia o una que se puede construir. En este contexto, quien quiere ser docente depende de los espacios y las relaciones que genera (Olivares y Loyo, 2016).

Los contextos educativos globales y locales son múltiples, diversos y están en constante conflicto. Es así que el rol del docente se difumina más y converge con otras necesidades. Incluso, este debe estar dispuesto a interactuar más allá del aula, como un individuo dentro de una comunidad de práctica. En el ámbito ecuatoriano, con regularidad, el docente no solo vela por la educación de sus estudiantes, sino que aporta a su bienestar físico, emocional, afectivo y cognitivo. Sobre la escuela recaen las tareas de desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con el conocimiento. Sin embargo, la labor se ha extendido a otras actividades que involucran entornos familiares y comunitarios.

En Ecuador, se sitúa una región rica en todo el sentido de la palabra; desde su variedad de culturas (alberga catorce nacionalidades y dieciocho pueblos), su biodiversidad existente, hasta su riqueza mineral y de pozos petroleros. Esta es la región llamada Oriente o Amazonía, y se caracteriza por estar atravesada por la cuenca del río Amazonas y por poseer vastos espacios de naturaleza. Está conformada por seis provincias: Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe. Esta región se ha visto afectada, desde hace muchos años, por presiones y amenazas por ser considerada como un espacio para la extracción de recursos, como la reserva estatal, como la estrategia de soberanía y por evidenciar, desde la colonización, una importante presencia de pobreza rural, además, de la importancia que tiene en este territorio —incluso a nivel global— la preservación ambiental, (López, 2013).

En este escenario el tema educativo resalta, pues esta región, según el Registro Administrativo 2020-2021 del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), alberga a 2326 instituciones educativas, de las que 685 se encuentran en espacios urbanos y 1641 en espacios rurales. Asimismo, de estas instituciones, 1308 son de jurisdicción hispanohablante y 1018 de jurisdicción bilingüe. Los datos que se establecen en el documento como *jurisdicción*, no tienen que ver con el bilingüismo o diversidad cultural que, independientemente de la jurisdicción, se ha evidenciado en la práctica y que convergen en el espacio educativo.

Por otro lado, otro factor que dificulta los procesos de formación es la falta de materiales pedagógicos, didácticos y tecnológicos, de espacios e infraestructuras que converjan con la vida comunitaria, de talento humano capacitado y de un modelo pedagógico que responda a las necesidades específicas de la realidad. Todo ello se da por influencia de factores de naturaleza social, cultural y económica, “especialmente [por] la pobreza y la exclusión social, unida a aspectos de carácter histórico, cultural, demográfico, así como la inversión en el sector y las políticas públicas relacionadas con este” (Escribano, 2017, p. 20).

Además, es necesario repensar un modelo pedagógico que considere los contextos diversos de la región amazónica, es decir, que esté contextualizado y sea práctico. En este proceso es importante la formación continua del profesorado, de acuerdo a las políticas educativas y los modelos pedagógicos. Por lo tanto, el pilar fundamental del sistema educativo son las capacidades profesionales del docente, es decir, las competencias desde los ejes científicos, pedagógicos, didácticos y de investigación.

De este modo, el contexto es variante, dinámico y complejo, lo que demanda que el docente posea habilidades y desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en el territorio de manera resiliente ante las condiciones que lo limitan y, así, responder a los retos del entorno. Logrando incorporar en su praxis elementos sociales, culturales y lingüísticos que potencien los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entonces sería pertinente preguntar: ¿qué sucede si se tiene vocación y conocimientos, pero no se cuenta con las condiciones para desempeñarse? y ¿qué sucede si se desea capacitarse, pero las condiciones del territorio no lo permiten?

En décadas anteriores, se resaltaba que el maestro “debe tener vocación para enseñar” y se minimizaban los aspectos profesionales de la carrera y las condiciones que la rodean, desestimando su trabajo diario. Al respecto, Martínez (2010) señala que la vocación era un instrumento de control que regulaba qué y cómo enseñar, incluso se romantizaba este concepto para no suplir materiales y recursos necesarios para el ejercicio docente. Por lo tanto, debe haber un equilibrio entre la profesión (tareas administrativas, pedagógicas, educativas y comunitarias) y la vocación (interrelaciones sociales entre familia-escuela-comunidad, resiliencia, autoaprendizaje y compromiso), uno en el que se reconozca la importancia y el impacto de la educación como una herramienta transformadora.

En el ámbito educativo, investigaciones destacan que la mayoría de estudiantes de pedagogía y maestros que ejercen la docencia consideran que es una profesión que requiere vocación (Sandoval *et al.*, 2020). No obstante, se considera necesaria una formación científi-

ca-académica. Por tanto, si bien la vocación puede ser una característica dentro del perfil, no lo es todo. Cualquier profesional, en especial el docente, tiene el deber de tener una formación académica y seguir profesionalizándose, bajo un enfoque crítico, colectivo y humanitario.

En el territorio amazónico el profesor no cuenta con un programa continuo de formación, pues, por las mismas condiciones adversas, el sistema educativo no organiza capacitaciones recurrentes y cuando estas se realizan se enfocan en conocimientos teóricos y dejan de lado la praxis. Los cursos consisten en la repetición de modelos pedagógicos y estrategias ya conocidos y que se trabajan con ejemplos ficticios y estandarizados, cuando se debería analizar la realidad del contexto amazónico ecuatoriano y plantear soluciones a situaciones cotidianas. Al respecto, Villarroel (2017) señala que la formación docente suele darse desde un enfoque enciclopédico, academicista, disciplinar, descontextualizado, instructivo y monocultural.

Gran parte de la falencia, a la hora de brindar una formación continua, es que no se fomenta la competencia crítica e investigativa del docente. Se realizan cursos “autónomos” o capacitaciones que consisten en poner a disposición del docente varios textos o artículos académicos complejos que, muchas veces, no llegan a ser comprendidos ni llevados a la práctica. Incluso, considerando las necesidades ecuatorianas y los dos modelos de educación que se aplican, es necesario reflexionar sobre la formación del profesorado desde una perspectiva mestiza y bilingüe que tome en cuenta ambas características y responda a la lógica intercultural, diversa y plurilingüista de la región.

Si bien el docente tiene la tarea de autoformarse, esta no excluye las responsabilidades de las instituciones, distritos y del Ministerio de Educación. En la región amazónica la capacitación, el trabajo en redes y los círculos pedagógicos deben evitar caer en curso-talleres guiados por personas ajenas al trabajo de campo o en espacios teóricos sin aprendizajes prácticos que incluyan exigencias burocráticas que desmotiven y no fortalezcan las acciones educativas. Durante mucho tiempo, los formadores han sido expertos en investigación que no

conocen a fondo la realidad educativa específica de esta región, por tanto, el impacto de la formación no es el esperado, esto debido a que los docentes de campo no han sido educados para ser formadores o investigadores metódicos (Sacta y Chuva, 2020). Por tanto, se debe fortalecer la formación de formadores, desde los distintos niveles de administración educativa y las propias instituciones que se encuentran en el contexto real del territorio.

La formación docente debe hacerse desde un sentido comunitario que comprenda la correspondencia que existe entre la población, el territorio y la escuela. Es por ello que deben tener las siguientes características: la realidad educativa como base para la problematización, la flexibilidad en torno al diseño de herramientas pedagógicas y curriculares, la participación de todos los agentes educativos, la negociación y mediación como ejercicios cotidianos (Ramírez, 2017).

La formación continua debe responder a las necesidades inmediatas y a las demandas comunitarias, nacionales y globales. En este sentido, es necesaria la capacitación en procesos de investigación que permitan que el docente plantee propuestas desde el contexto real y que estén dirigidas a las autoridades educativas del país, para que sean canalizadas hacia la instrumentación curricular y, del mismo modo, plantear acciones inmediatas que sean autogestionadas por los mismos actores educativos, por ejemplo:

- Un modelo pedagógico acorde a las necesidades de formación y basado en los ejes de innovación, educación ambiental, bilingüismo e interculturalidad.
- Un proceso de seguimiento a las instituciones que tienen dificultades de acceso a recursos básicos.
- Un currículo actualizado según las nuevas demandas globales y locales.
- Cursos de formación continua que estén de acuerdo a las necesidades, condiciones contextuales y recursos de las instituciones.
- Elaboración de textos escolares contextualizados que consideren la pertinencia cultural y lingüística de la región.

- Actividades educativas que integren la vida comunitaria, prácticas y saberes ancestrales.
- La propuesta de recursos pedagógicos de fácil acceso y entendimiento según el territorio.

Otras necesidades socioeducativas que se evidencia son:

- La capacitación para atender situaciones de riesgo en la vida familiar y comunitaria (violencia intrafamiliar, embarazo adolescente y alcoholismo).
- La capacitación en estrategias para la resolución de conflictos: mediación y negociación.

Con este nuevo enfoque de formación del docente, que considera al maestro como actor dinamizador del proceso educativo, se debe romper el imaginario que lo percibe como alguien poco preparado, pues su experiencia le ha dado valiosa información de primera mano sobre el accionar educativo (Imbernón, 2007). Una formación completa encamina al docente hacia la elaboración de proyectos, se enriquece de la experiencia y de potenciales espacios colaborativos que involucren la investigación acción y que, además, fomenten la autonomía. En este mismo camino, el autoaprendizaje le permite al docente seguir indagando y actualizando sus conocimientos pedagógicos, didácticos y científicos. Parte importante de este proceso es el trabajo en redes, tanto físicas como virtuales, ya que la profesión docente se disemina cada vez más, trasciende nuevas fronteras y se sitúa en nuevas comunidades.

Del mismo modo, la metacognición, como parte de esta formación continua, permite que el docente profesional se evalúe constantemente en busca de aspectos por mejorar. Si bien es cierto que la actividad educativa es dinámica y que la experiencia enriquece al maestro, no se puede dejar de lado la importancia de una constante preparación consciente y planificada. Dicha formación puede ser llevada a cabo en las propias instituciones educativas o puede surgir de la búsqueda de entidades formadoras (universidades, colegios, comunidades de aprendizaje, entre otras). Una profesión con vocación puede mostrarse en el ejemplo que se describe a continuación, el cual fue

recogido a través de la observación directa en el territorio amazónico: A. Shiguango es una docente de EIB que conoce las potencialidades y necesidades pedagógicas de sus estudiantes. Shiguango comienza cada clase preguntando al grupo cómo estuvo su día o sobre sus nuevos aprendizajes, y genera un clima en el aula que involucra la curiosidad y la imaginación. Utiliza diferentes espacios y actividades para lograr el aprendizaje en sus estudiantes: realiza asambleas con todos para evaluar y resolver problemas, los lleva a la chakra y a la casita andina para que conozcan diferentes contenidos procedimentales, siempre brinda espacios de relajación a los estudiantes, realiza con ellos maquetas con material reciclado, conversa con cada uno sobre sus familias, entre otras actividades. Provoca el aprendizaje y, también, está interesada por saber cada día más, comparte lo que sabe con los demás y se autoevalúa, permite que otros docentes la observen y, si debe solucionar un problema, lo hace con el grupo de colegas de su institución. Ella se esfuerza por aprender, pues está segura que su profesión puede abrir nuevos caminos.

Dicha experiencia permite evidenciar que la figura docente posee múltiples competencias y habilidades. En el ejemplo, la docente trabaja de manera colaborativa, emplea diferentes espacios y recursos para enseñar-aprender, por último, promueve una comunidad de aprendizaje: intercambiando experiencias.

De este modo, después de analizar y reflexionar sobre las experiencias, propias y las propuestas por Martínez (2010), Pérez Gómez (2012), Imbernón (2015) y Olivares y Loyo (2016), se determina que el docente que trabaja en la Amazonía ecuatoriana debe tener las siguientes características:

- **Competencia profesional:** conocimientos técnicos, científicos y pedagógicos que le permitan trabajar en espacios comunitarios, crear un plan educativo para una educación en diferentes modalidades como la presencial, semipresencial e incluso a distancia, y planificar según un entorno específico, entre otros.

- **Capacidad para diseñar herramientas pedagógicas y curriculares** en función del contexto amazónico, un modelo educativo y pedagógico con criterios de innovación, participación y democracia, de acuerdo al espacio ambiental, cultural y territorial.
- **Capacidad de metacognición y autorregulación:** el docente constantemente reconoce sus fortalezas y aspectos a mejorar, y plantea un programa de superación considerando las limitaciones y potencialidades del territorio: disponibilidad de recursos, espacio, distancia, factores ambientales, entre otros.
- **Capacidad para aprender:** el docente está en constante descubrimiento de un conocimiento que cambia, evoluciona y transforma, desaprende y aprende; valora la riqueza del contexto amazónico, la sistematiza y crea propuestas que integren los conocimientos locales y globales.
- **Capacidad emocional:** el docente reconoce emociones propias y de otros, para crear relaciones sanas que fortalezcan su práctica. Estar inmerso en una vida comunitaria en la región amazónica, requiere desarrollar estrategias de mediación, apoyo y acompañamiento en situaciones de riesgo.
- **Capacidad de comunicación:** la comunicación verbal y no verbal constituye un elemento esencial para que un docente pueda transmitir lo que desea y comprender lo que escucha. El docente de la Amazonía debe conocer las particularidades del territorio, el que posee una amplia diversidad lingüística, cultural y social, por ejemplo: por la situación plurilingüe del contexto amazónico, es necesario que los docentes se comuniquen en al menos dos lenguas, ya que, en muchos casos, las poblaciones son bilingües.
- **Capacidad de establecer y motivar logros educativos en sus estudiantes:** el maestro no solo lo es porque tiene afinidad por el trabajo con la niñez, sino porque está convencido que la educación es una tarea fundamental. El docente reconoce las aspiraciones de la comunidad y trabaja en el proceso de enseñanza para integrarlas de manera orgánica.

- **Capacidad de adaptación y apertura** para trabajar en diferentes contextos, con pueblos y nacionalidades diversas de la Amazonía, comprendiendo que cada uno tiene diferentes formas de aprender, ser o hacer.
- **Capacidad de colaboración y cooperación:** el docente debe estar inmerso en redes de aprendizaje para trabajar con otros docentes y comunidad.
- **Capacidad de liderazgo:** influir positivamente en su comunidad educativa.
- **Capacidad de investigación:** el docente debe ser capaz de resolver problemas pedagógicos y didácticos metódicamente, desde el contexto real del territorio con propuestas aplicables e innovadoras.

Aunque, el contexto de la región amazónica es dinámico y diverso, tiene varios problemas de naturaleza económica, social y cultural. Existen altos índices de pobreza que inciden en los procesos educativos y otros factores relacionados con lo pedagógico y la formación continua del profesorado. Es por ello que se ha propuesto una serie de competencias básicas que el docente de la Amazonía debe desarrollar. Estas diferentes capacidades están ligadas a los ejes de profesionalidad (conocimientos disciplinares), creación y diseño de materiales pedagógicos-curriculares, comunicación, resiliencia y emoción, colaboración y cooperación, e investigación.

En conclusión, ser docente implica estar presente en múltiples campos de acción: social, comunitario, emocional y pedagógico. La motivación va de la mano de la vocación, pero el compromiso y el trabajo colectivo son factores que promueven mejores resultados. La elección de esta carrera puede estar mediada por múltiples criterios que es posible fortalecer en el transcurso del ejercicio profesional o no, por ello el desarrollo de las capacidades mencionadas con anterioridad es ideal para la práctica educativa.

La tarea docente es fundamental y transformadora, ser profesor implica evolucionar constantemente, pues la educación responde a un contexto social cambiante. Por tanto, la tarea requiere que el maestro amazónico se prepare profesionalmente con una firme vocación

y compromiso con su trabajo, pues quien quiera ser maestro, debe comprender que el deber nunca termina y que ninguna sociedad se construye sin la convicción por aprender, por generar conocimiento y por reinventarse.

Referencias bibliográficas

- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 355-377.
- Villaruel, J. (2017). Capítulo 3: El fracaso de la formación docente. En Ortiz, M.; Fabara, E.; Villagómez, M. y Hidalgo, L. (Ed). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. (pp. 83-98). Editorial Abya-Yala. <https://bit.ly/3DYohhz>
- Imbernón, F. (2015). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L
- López A, V., Espíndola, F., Calles, J. y Ulloa, J (2013). *Atlas “Amazonía Ecuatoriana Bajo Presión”*. EcoCiencia.
- Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 13(4), 43-52. <https://bit.ly/3E5RGqw>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2021). *Registros Administrativos 2020-2021*.
- Olivares, G. C. y Loyo, N. L. S. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*. (70), 244-266. <https://bit.ly/3FP0JfR>
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Ediciones Morata
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94. <https://bit.ly/3nUF0wU>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* (22nd ed.).
- Sacta, O y Chuva, C. (2020). Retos pedagógicos: fortalecimiento del desempeño profesional docente. *RAC Revista Académica Cultural Canelos*. 02(2), 1-6. <https://bit.ly/3d0eKe1>

- Sandoval, P.; Bustos, R., Maldonado, A., Pavié, A. y Valdés, G. (2020). Representaciones sobre vocación docente en ingresantes a pedagogía en universidades estatales de Chile. *Interciencia*, 45(11), 532-538. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33965047006>
- Izurietta, L. (2017). Capítulo 2: Hacia la formación docente para una sociedad incierta desde la experiencia de la DINAMEP (2007-2008). En Ortiz, M.; Fabara, E.; Villagómez, M. y Hidalgo, L. (Ed). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. (pp. 31-45). Editorial Abya-Yala.
- Badano, M. (2017). Capítulo 1: Apuntes acerca del trabajo en la universidad y escuela. En Ortiz, M.; Fabara, E.; Villagómez, M. y Hidalgo, L. (Ed). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. (pp. 17-29). Editorial Abya-Yala.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://bit.ly/3lbK65W>
- Eguren, M., & Belaunde, C. D. (2019). *No era vocación, era necesidad: motivaciones para ser docente en el Perú*. <https://bit.ly/3cRYsnJ>
- Güell Malet, L. (2014). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. [Tesis doctoral]. Universidad Internacional de Catalunya.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., y Pardo, C. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. <https://bit.ly/3E292UU>