

LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL, A TRAVÉS DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

THE CONFIGURATION OF THE PROFESSIONAL TEACHING IDENTITY OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS, THROUGH AUTOBIOGRAPHICAL ACCOUNTS

Ana María Figueroa Espínola
Doctora en Educación
Académica UMCE
Santiago, Chile
ana.figueroa@umce.cl
ORCID: 0000-0002-1483-508X

David Román Soto
Doctor en Educación
Académico UMCE
Santiago, Chile
david.roman@umce.cl
ORCID: 0000-0002-0075-4094

Verónica Lizana Muñoz
Doctora en Educación
Académica UMCE
Santiago, Chile
veronica.lizana@umce.cl
ORCID: 0000-0003-1972-7499

Michael Barrera Reyes
Lic. en Educación
Docente UMCE
Santiago, Chile,
michael.barrera@umce.cl
ORCID: 0000-0001-8001-7002

Javiera Arancibia Zeballos
Lic. en Educación
Docente UMCE
Santiago, Chile
javiera.arancibia@umce.cl
ORCID: 0000-0001-6279-4940

Resumen: El estudio tuvo como objetivo analizar la configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial de una universidad pública en Santiago de Chile, a través de relatos autobiográficos. De enfoque cualitativo y método

Fecha recepción: 02 de junio de 2023

Fecha aceptación: 23 de julio de 2023

DOI: 10.5354/2735-7279.2023.73277



biográfico narrativo, este estudio utiliza como modelo la inducción analítica, a fin de comprender los discursos en su globalidad y también en su particularidad. Se discute en base a cuatro dimensiones de análisis, a saber: personal, social, académica y profesional, las que en su conjunto conforman la Identidad Profesional Docente. Se concluye que la Identidad Profesional Docente se constituye como un proceso dinámico y continuo, construido en la reflexión subjetiva y participativa, con grupos de pares, docentes y otros actores significativos, necesitando de un acompañamiento constante que dinamice la reflexión en la praxis.

Palabras clave: formación de docentes, formación de docentes de educación especial, identidad, autobiografías.

Resumo: O objetivo do estudo foi analisar a configuração da identidade profissional docente de estudantes de educação especial em uma universidade pública de Santiago do Chile, por meio de relatos autobiográficos. Com uma abordagem qualitativa e um método biográfico narrativo, este estudo utiliza a indução analítica como modelo, a fim de compreender os discursos em sua globalidade e também em sua particularidade. Ele é discutido com base em quatro dimensões de análise, a saber: pessoal, social, acadêmica e profissional, que juntas formam a Identidade Profissional Docente. Conclui-se que a Identidade Profissional Docente se constitui como um processo dinâmico e contínuo, construído a partir de uma reflexão subjetiva e participativa, com grupos de pares, professores e outros atores significativos, necessitando de um acompanhamento constante que dinamize a reflexão na práxis.

Palavras-chave: formação de professores, formação de professores de educação especial, identidade, autobiografias.

Abstract: The objective of the study was to analyze the configuration of the professional teaching identity of special education students of a public university in Santiago de Chile, through autobiographical accounts. With a qualitative approach and narrative biographical method, this study uses analytical induction as a model, in order to understand the discourses in their globality and also in their particularity. It is discussed on the basis of four dimensions of analysis, namely: personal, social, academic and professional, which together make up the Professional Teaching Identity. It is concluded that the Professional Teaching Identity is constituted as a dynamic and continuous process, built in subjective and participative reflection, with peer groups, teachers, and other significant actors, needing constant accompaniment that dynamizes reflection in praxis.

Keywords: teacher training, special education teacher training, identity, autobiographies.

INTRODUCCIÓN

La Identidad Profesional Docente (IPD) es un aspecto complejo de abordar durante la Formación Inicial Docente (FID) (Clandinin y Conelly, 2000; Freese, 2006; Riopel, 2006; Hoban, 2007). Es reconocida como un proceso crucial para el desarrollo del profesorado y distinguida como el motor de la carrera y del desarrollo profesional. Se asume la identidad

profesional como proceso dinámico que conjuga varios factores. Los intrapersonales, entre ellos los emocionales y la propia historia (Van Veen y Slegers, 2006; Santamaría et al., 2018; Albadán 2020), además de factores externos que surgen producto de interacciones en distintos contextos sociales; como por ejemplo, en la formación profesional y durante el ejercicio de la profesión (Vanegas y Fuentealba, 2019; Madrid y Mayorga, 2016; Serrano y Pontes, 2016; Jarauta, 2017; Santamaría, et al., 2018; Albadán 2020).

El propósito de este artículo es dar a conocer los resultados del proyecto de Investigación DIUMCE 04-2021-PIED, titulado: “Construcción narrativa en la formación de profesoras y profesores: Relatos autobiográficos sobre el rol e identidad profesional en las prácticas progresivas” (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE], 2021), en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial de la UMCE, ubicada en Santiago de Chile. Este estudio tuvo como objetivo general analizar el rol e identidad profesional en los relatos autobiográficos de las y los estudiantes durante las prácticas progresivas en la carrera, adscribiendo a un enfoque cualitativo con énfasis en lo biográfico-narrativo. Jonhson (2017) advierte que la construcción social y personal de la identidad docente, así como, los procesos formativos que contribuyeron a su realización profesional tienen una articulación biográfica y una estructura narrativa que condiciona fuertemente las decisiones que las y los docentes adoptan en sus roles, funciones y prácticas educativas. Para esto, se trabajó con relatos autobiográficos de 10 estudiantes de la carrera ya mencionada, quienes cursaron la asignatura “Práctica I: Rol e identidad docente” durante el año 2020.

La Identidad Profesional Docente (IPD)

Como parte del posicionamiento teórico de la investigación, se realizó una revisión bibliográfica, y se seleccionaron 50 publicaciones sobre FID e IPD, incluyendo ensayos y artículos de revistas indexadas de los últimos cinco años. Esta tarea tuvo como propósito clasificar y sintetizar las dimensiones de la IPD, propiciando una reflexión crítica acerca de sus elementos constitutivos, tensiones y aportes al conocimiento nuevo sobre este constructo.

En este contexto, se evidencia que la IPD, en tanto concepto polisémico, ha sido descrito y analizado por diversos autores, planteando diferentes dimensiones que la constituyen. Gohier et al. (2001), proponen que la IPD se conforma a partir de dos procesos: La identificación y la identización; el primero se refiere al sentido de pertenencia que caracteriza y asocia a una persona a un colectivo, y el segundo es un proceso de diferenciación individual, en donde el sujeto distingue qué elementos del colectivo le identifican y son propios y cuáles no. Vanegas y Fuentealba (2019) complementan que la IPD es la representación que docentes en ejercicio o en formación tienen de sí mismos, la que surge a partir de la interacción consigo mismo, con otros, con sus responsabilidades y la institución educativa.

Por otro lado, Sayago et al. (2008), especifican que la construcción de la IPD se fundamenta en la experiencia de las y los docentes en formación en diferentes niveles del sistema educativo, sus experiencias familiares significativas y su contacto con el contexto

escolar. Señalan además, que a partir de estos aprendizajes y la FID, la IPD profesional se construye y reconstruye, siendo fuertemente influenciada por el proceso formativo, la pertenencia a grupos, las crisis de identidad, las fases de la carrera, entre otros. Respecto a aquello, Madrid y Mayorga (2016) detallan que la IPD nace desde que las y los docentes son estudiantes en las escuelas y se desarrolla durante el trayecto de vida, constituyéndose como un continuo de significados e interpretaciones de las experiencias y sus interacciones. Si bien, existen dimensiones constitutivas para el análisis de la IPD (Lizana, 2016), se hace necesario precisarlas al contexto actual de la formación inicial docente, las que para este estudio se encuentran adscritas a las siguientes dimensiones: Personal, Social, Académica y Profesional, estableciendo un camino explicativo coherente con los propósitos de esta investigación.

En tal sentido, se entiende la Dimensión Personal como aquella construcción individual, referida a la historia personal y a aspectos cognitivos y emocionales (Santamaría et al., 2018; Buitrago y Cárdenas, 2017), dentro de los cuales se encuentra la autoeficacia, la motivación, el compromiso, entre otros. Se relaciona con la interacción en contextos sociales (Côté y Levine, 2002, en Albadán, 2020) y familiares (Sayago et al., 2008), a partir de la propia experiencia y la subjetividad. De esta manera el profesorado construye su identidad personal a partir de las representaciones que surgen tanto de factores personales, como de factores externos.

La Dimensión Social refiere a la significación que construyen los docentes a partir de la interacción en un determinado contexto histórico-cultural (Madueño y Márquez, 2020). Posee un componente personal y emocional relevante (Santamaría et al., 2018) a través de la interacción y reflexión conjunta (Sáez y Arandia, 2015) relevando los procesos de identificación e identización para su plena conformación (Gómez-Redondo, 2012; Gohier, 2001). En este sentido, Madrid y Mayorga (2016) relevan la importancia de los modelos pedagógicos y agentes de socialización insertos en estos contextos, quienes participan en múltiples situaciones comunicativas condicionadas por determinados atributos culturales, a fin de comprender el compromiso que se necesita para ser docente (Avendaño y González, 2012).

En cuanto a la Dimensión Académica, corresponde a la trayectoria formativa de quienes estudian pedagogía en una institución específica (Navarrete, 2008) y la influencia en la modificación de las creencias respecto a lo educativo que se genera en el tránsito de estudiante universitario a docente (González et al., 2019). Su relevancia apunta a la FID y al proceso de reflexión y teorización que promueve (Jarauta, 2017; Madrid y Mayorga, 2016), así las trayectorias formativas, no solo desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, sino que se construyen sobre la base de enfoques epistemológicos y saberes pedagógicos. De esta forma, las experiencias positivas que los futuros docentes desarrollen durante sus procesos formativos reforzarán una visión positiva sobre la formación recibida (Otondo-Briceño et al., 2021).

Por último, la Dimensión Profesional se describe como una síntesis de las interacciones cotidianas de las y los docentes en su desarrollo y ejercicio profesional (Galaz, 2018). Se nutre de la experiencia docente (Day, 2020) distinguiendo el quehacer educativo y la carrera profesional (Marcelo y Vaillant, 2009), a partir de representaciones subjetivas de la

propia experiencia. Este proceso constituye una construcción de sentido sobre sí mismo en correspondencia con la identificación de grupos profesionales (Ramírez et al., 2019). El ejercicio reflexivo y analítico permite recuperar la perspectiva sociopolítica del profesorado durante sus trayectorias formativas e itinerarios socio profesionales. Se trata de examinar las creencias e imaginarios asociados al ejercicio profesional docente, legitimando las experiencias subjetivas e identitarias que construyen sus actores protagónicos.

METODOLOGÍA

Esta investigación asume un enfoque cualitativo puesto que busca “comprender el fenómeno o acontecimiento desde su interior, desde donde se (re) construye una parte de la realidad de manera situada, protagónica e interactiva” (Flick, 2004, pp. 41-42). Además, adscribe a una metodología biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo, 2018; Bolívar et al., 2001; Delgado, 2018), que permite analizar en forma temporal y secuencial, personajes y situaciones que han sido de relevancia para la construcción de la IPD de los involucrados.

Los datos obtenidos para este estudio se recogen y analizan a través de relatos autobiográficos, puesto que la narración en primera persona es concebida “como un proceso de criticidad y emancipación, donde el yo-nosotros se revisa, empodera y libera” (Figueroa et al. 2022, p. 151), permitiendo, a partir de un trabajo introspectivo, la construcción paulatina de la IPD.

Los relatos fueron solicitados a estudiantes de segundo año de Educación Diferencial UMCE 2020, durante la pandemia de covid-19. Esta solicitud se concretó posterior al trabajo de construcción de la IPD durante el semestre académico, considerando un guion de preguntas orientadoras acerca del presente, el pasado y las proyecciones futuras de los profesores en formación. Con esto se logró el consentimiento informado de 10 estudiantes quienes son los participantes del estudio, convirtiéndose sus relatos autobiográficos en el corpus de la investigación.

Una vez leídos y segmentados los relatos autobiográficos en unidades de significado, lo que corresponde al primer proceso de categorización, se fueron integrando a constructos más robustos, relevantes y pertinentes a los objetivos de la investigación, convirtiéndose este agrupamiento en dimensiones de análisis. Utilizando el método de análisis de comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967) y retomado por Strauss y Corbin (1991), se realizó un proceso de análisis que articula la codificación inductiva de categorías con una comparación simultánea de las unidades de significado halladas.

De este modo, las nuevas unidades de análisis fueron comparadas con otras unidades de significado ya existentes para su codificación y categorización, lo que permitió realizar, en un primer momento, un análisis de contenido de tipo emergente (Andréu, 2002; Cáceres, 2003). Posteriormente, cada categoría emergente fue situada en cuatro categorías apriorísticas, las que corresponden a las dimensiones constitutivas de la IPD, acordes al marco teórico propuesto: Personal, Social, Académica y Profesional, tal como se indica en la Tabla 1:

Tabla 1

Dimensiones de análisis y categorías emergentes

| Dimensión de Análisis | Categorías emergentes |
|-----------------------|---|
| Dimensión personal | Lugar de procedencia, Autoimagen académica, Descripción personal, Decisión Universidad, Decisión carrera, Decisión especialidad, Indecisión especialidad, Vocación ser profesor/a |
| Dimensión social | Caracterización persona significativa, Experiencias decisión pedagogía, Reacción familiar profesional, Sentido asociado profesor/a, Trayectoria escolar niñez, Trayectoria escolar adolescente |
| Dimensión académica | Cambios creencias profesores/as, Estudiante o profesor/a en formación, Trayectoria formativa Universitaria, Experiencia de vida universitaria, Razones de permanencia en la carrera, Fortaleza ser profesor/a, Aportes de la reflexión en la IP |
| Dimensión profesional | Contexto ejerciendo rol, Necesidades de formación profesional, Desafíos personales, Relación profesional proyecto de vida |

Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, y en coherencia con el método biográfico narrativo propuesto por Bolívar et al. (2001), se llevaron a cabo dos tipos de análisis, uno vertical y otro horizontal. El análisis vertical refiere a la organización de los relatos autobiográficos a partir de lo que el equipo investigador consideró de relevancia, vale decir, los factores internos (valores, capacidades, motivaciones), como factores externos (relaciones personales, situación familiar, la formación profesional) que construyen la IPD. A su vez, el análisis horizontal comparó los contenidos de cada relato autobiográfico, identificando patrones recurrentes e ideas comunes y transversales a cada sujeto.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A partir de un contraste de fuentes en las que fueron considerados los relatos de los participantes del estudio y la revisión bibliográfica, se procedió a organizar este contraste con las dimensiones planteadas por este estudio. A continuación, se presenta el análisis de resultados considerando la voz de las y los estudiantes participantes consignados de la siguiente manera: desde el relato 1 (R1) al relato 10 (R10).

Dimensión Personal

Refiere a un proceso biográfico-personal (Sayago et al. 2008), vinculado al contexto social y sus fenómenos relacionales (Côté y Levine, 2002, en Albadán, 2020). Emergen vivencias en el núcleo familiar, siendo un factor que puede incidir en la decisión profesional (Sayago, 2008). Según lo analizado, las y los estudiantes provienen de familias de diverso tipo, llamando la atención relatos comunes en torno a vivencias de “emociones amorosas”, expresadas en las dinámicas relacionales cotidianas:

“Nací en el año 2001 en Puente alto (Santiago) en una familia de procedencia bastante precaria en cuanto a condiciones económicas, pero rica en amor y única en calidad de personas.” (R2, 2021)

La valoración positiva de las relaciones familiares es considerada como notable según lo planteado por Buitrago y Cárdenas (2017), quienes concluyen que la Dimensión Personal se encuentra estrechamente relacionada con las emociones de los sujetos y el establecimiento de relaciones interpersonales relevantes, por lo que aquellas deben considerarse como algo fundamental en la FID, debido al impacto que tienen en la futura carrera - y desenlace - del docente en formación, por lo que la labor docente connota un carácter social e interpersonal. Albadán (2020) plantea que existe una versatilidad de acciones y sistemas que la alimentan, resultando necesario destacar que las y los estudiantes mencionan habilidades vinculables al trabajo con otros como algo constitutivo de sus identidades:

“En esos momentos mi corazón se ha llenado de tranquilidad cuando la conversación termina en un agradecimiento por simplemente escuchar. Este aprendizaje me gustaría replicarlo en mi futura sala de clases, debido a esto, considero muy importante la educación emocional y el trabajo colaborativo.” (R4, 2021)

Por otra parte, las y los estudiantes se refieren a la decisión de la Universidad, planteando la influencia de diversas personas hacia su pensamiento personal, lo que les habría posibilitado tomar esta decisión. Interpretan y consideran en su decisión personal a estas personas influyentes que ya han estudiado pedagogía en la UMCE, lo que les brindaría la oportunidad de hablar de primera fuente sobre la calidad de la institución:

“El profesor Luis me dice que se realizará una salida pedagógica junto con más sedes del Cepech que tenía como destino ir a la UMCE, él me recomendó asistir, siempre sentí que él estaba muy orgulloso de la universidad y al considerarlo casi como mi mentor, decidí inscribirme.” (R4, 2021)

Lo anterior tiene coincidencia con lo planteado por Sayago et al. (2008), valorando la experiencia de los que fueron sus profesores en otros niveles del sistema educativo, así como vivencias significativas con alguna persona cercana de quien se ha formado en la UMCE y la recomienda. Así, la decisión de ingresar a la carrera de educación diferencial tiene asidero en experiencias personales de diversa índole, de carácter subjetivo y representaciones simbólicas.

Dimensión Social

Comprende procesos de identización e identificación con pares, en este caso estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio a través de las prácticas progresivas. Coincidiendo con Madueño y Márquez (2020), la IPD se comienza a construir de forma previa a la FID, en interacción con una persona significativa que influyó en su decisión de estudiar pedagogía, pudiendo esta persona ser parte de su familia, como también docentes de su trayectoria escolar:

“Cada vez que viajaba a la casa de mi abuelo paterno, estaba Nachito, mi primo. En muy poco tiempo, él se convirtió en la persona que más quería, pues junto a él cantaba, bailaba horas y horas, escuchábamos música y actuábamos. No supe lo “distinto” que hablaban otras personas hasta que crecí, ahí fue cuando me enteré que tenía Síndrome de Down.” (R8, 2021)

También encontramos la descripción de experiencias significativas en la vida que influyeron en su decisión de estudiar pedagogía, muchas de las cuales están ligadas a diagnósticos o identificación de necesidades educativas especiales propias o de familiares cercanos, así como también al ser partícipes u observadores de situaciones de enseñanza aprendizaje:

“En esa escuelita [escuela especial] vi el trabajo de los docentes con los niños, vi todo el esfuerzo que ponían de su parte, el entusiasmo, las ganas, y todo lo que estuviera en su alcance para motivar a sus estudiantes y que esta clase a clase trabajaran provechosamente y adquirieran el tan anhelado aprendizaje.” (R6, 2021)

Otro elemento que conforma la Dimensión Social es el sentido que asocian las personas a la profesión docente. Gómez-Redondo (2012) describe el proceso de identificación como la elección que se toma dentro de las características de “ser docente”, en medio de las diferentes opciones que brinda el contexto. En las narrativas, es posible identificar que gran parte de éstas expresan un imaginario que centra su quehacer en las y los estudiantes, constituyéndose como un elemento posibilitador de un desarrollo integral, involucrando tanto lo emocional como lo académico, en conjunto con un desarrollo de sus estudiantes en la sociedad:

“Ahora veo que su trabajo va mucho más allá que solo poner calificaciones, su misión es adentrarse a la vida de los estudiantes, ser capaces de darse cuenta y aceptar los sentimientos de los demás y tener la capacidad de apoyarlos sin importar ningún tipo de variante.” (R1, 2021)

Tanto la muestra del apoyo familiar como la construcción del sentido asociado a ser docente, permiten visibilizar que las y los estudiantes que deciden ingresar a pedagogía, reciben apoyo en esta decisión y expresan un gran compromiso con lo que significa “ser docente” (Avendaño y González, 2012):

“Al momento de comunicar que realmente estaba decidida a estudiar pedagogía en educación diferencial mi familia materna lo veía venir, les gustaba la idea y me apoyaron.” (R5, 2021)

Dentro de las interacciones sociales que se conforman como elementos en la construcción de la IPD es posible encontrar las experiencias escolares. Madueño y Márquez (2020) señalan que la construcción de la identidad es previa a los procesos de formación universitaria. En las narrativas analizadas, gran parte de los relatos juzga la experiencia escolar como buena, acogedora y marcada por momentos felices:

“Era la atípica niña que amaba con gran intensidad asistir a la escuela, pues en este lugar era en donde podía adquirir nuevos conocimientos, lo cual me sigue enloqueciendo de la misma manera hoy en día, y además en donde podía hacer nuevos amigos, y sin duda pasarlo caóticamente bien.” (R2, 2021)

Si bien, gran parte de las experiencias escolares de niñez representadas en los relatos son positivas, esto cambia significativamente en enseñanza media, en donde el ingreso a esta etapa se caracteriza por una mayor presión, independencia y exigencia: “La educación media fue totalmente distinta y difícil. Un colegio y curso nuevo, profesoras y profesores distintos y, sobre todo, el estrés por “establecimiento con excelencia académica” (R8, 2021).

De esta manera, la construcción de la IPD depende de las interacciones sociales, los vínculos con las instituciones escolares y, por tanto, en las maneras en que se llevaron a cabo los procesos de identificación e identización. Las experiencias significativas tanto positivas y negativas, encausan la IPD que se verá confrontada y robustecida durante el proceso formativo, el cual actuará como guía y acompañamiento para el desarrollo profesional futuro.

Dimensión Académica

Deviene del proceso de formación de las y los estudiantes que aspiran a ser profesoras y profesores. Comprende el trayecto formativo en el cual las y los estudiantes intercambian aprendizajes y reflexiones sobre los diversos contextos profesionales, recibiendo apoyo de los académicos a cargo de dicho trayecto y de sus compañeros que se encuentran en el mismo nivel de formación, consolidando la formación identitaria.

Las experiencias formativas permiten la inclusión de profesores en formación en diversos grupos que “admiten formas de comportamientos, compartiendo significados, creencias y expectativas que el mismo grupo posee, adquiriendo experiencias profesionales y personales” (González et al., 2019, p. 6). Paulatinamente se avanza en la incorporación de un proyecto institucional que permite la construcción de un espacio de formación profesional (Navarrete, 2008). Los estudiantes en formación valoran la conformación de ambientes interactivos y de colaboración, los cuales son elementos vectores a la hora de desarrollar la acción educativa:

“Con mis tres semestres de carrera, creo firmemente en que la enseñanza se da en contextos de interacción social con nuestros y nuestras pares, que es fundamental un ambiente armonioso y de confianza dentro del aula.” (R3, P14)

Así mismo, la experiencia de formación universitaria les ha brindado cambios en los imaginarios de lo que implica ser docente, puesto que las relaciones positivas y de confianza que se generan al interior del espacio educativo, conducen a una buena praxis motivacional y de aprendizaje para la trayectoria académica. En tal sentido, los espacios de formación cambian la manera en que las y los estudiantes comprenden lo educativo (Madrid y Mayorga, 2017). Es en la universidad en donde se valora a las y los docentes que participan del proceso formativo, y los toman como ejemplo de lo que quieren convertirse en el futuro:

“Acá en la UMCE por fin conocí al prototipo de profesor que sí quiero ser. Profesores que jamás tienen la actitud de creerse superiores o mejores que uno, por el contrario, tratan siempre de ser un guía, sin dejar nunca de lado la calidez humana en el proceso.” (R9, 2021)

Las experiencias de vida universitaria relevan la interacción y la reflexión entre pares y docentes, puesto que una de las capacidades a favorecer es la escucha activa, y la posibilidad de reflexionar conjuntamente en sus implicancias y las experiencias previas vividas durante la etapa de escolarización. Tal como indica Jarauta (2017) reflexionar en relación a la teoría y la práctica de manera articulada, considerando las propias vivencias, permite complejizar el significado de lo que implica la profesión, y a su vez, se va vinculando con la construcción de la IPD:

“Me encanta las posturas de los profesores en defender y entender la carencia social que existe en el mundo educativo y con la pasión que defienden los ideales de inclusión y abocan a un mundo sin discriminación (...) Me gusta mucho el ir encontrando sentido a las teorías con las vivencias personales y no me arrepiento de escoger una carrera que pone de frente la aceptación de las diferencias.” (R7, 2021)

El proceso de reflexión que se propicia al interior de los espacios de formación potencia la capacidad analítica de las y los estudiantes (Vanegas y Fuentealba, 2019) a partir de la observación de sus propias experiencias educativas y las de otros, otorgándole un nuevo sentido a la realidad profesional, favoreciendo cambios en los sistemas de creencia de lo que es ser docente:

“Durante el primer año de universidad mis visiones cambiaron drásticamente; por un lado, esa culpa que sentía por no poder adaptarme al sistema convencional de educación se evaporó completamente, supe por fin que yo no era la responsable, sino que eran los métodos de enseñanza que se usaban; por otro lado, mi perspectiva de ser profesor dio un vuelco gigantesco.” (R1, 2021)

Las y los estudiantes en formación se han remecido emocionalmente y han ido encontrando sentido a las teorías que le hacen comprender la aceptación de la diferencia. Lo anterior ha incentivado la vocación de las y los estudiantes por la pedagogía, encausada no solo durante el proceso de FID, como lo explica Jarauta (2017), sino en otros aspectos de la vida que permiten comprender las razones de convertirse en futuros docentes:

“Crecer en dicho entorno [crianza cristiana], hizo que no fuera casualidad que haya pasado gran parte de mi infancia y juventud en grupos pastorales, que de una u otra forma demarcaron o dan espacio a relucir aquello que la gente suele llamar como vocación docente.” (R10, 2021)

Las y los estudiantes se consideran a sí mismos profesores en formación, lo que revela la importancia del proceso de FID, poniendo de manifiesto no sólo la valoración de la trayectoria académica recibida hasta la fecha (Otondo-Briceño et al., 2021), sino también

dan cuenta de la humildad de verse enfrentados al proceso de enseñanza y aprendizaje que los conduzca a convertirse en futuros docentes:

“Me considero una profesora en formación, aunque consciente de que el camino es largo y nunca se termina de aprender.” (R9, 2021)

Finalmente, las y los estudiantes manifiestan las dificultades propias de haber comenzado una carrera universitaria en pandemia, ya que los procesos de socialización se vieron truncados por la modalidad online de enseñanza. No obstante, se sienten esperanzados a partir de las reflexiones que se han generado con los grupos de discusión en los diversos módulos de la trayectoria formativa, lo que indica su motivación de querer continuar en la carrera a pesar de las adversidades vividas.

Dimensión Profesional

Corresponde a la forma en que el sujeto “se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un campo disciplinar, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación” (Navarrete, 2008, p. 220). Dicho de otro modo, la apropiación de un proyecto profesional-institucional se desarrolla a partir de colectivos críticos articulados en representaciones subjetivas, experienciales y de reflexión colectiva. Las y los estudiantes se visualizan ejerciendo su rol con personas excluidas del sistema escolar formal, prefiriendo desenvolverse en contextos socioeducativos no-tradicionales, dada la diversidad y riqueza que estos espacios ofrecen:

“Quisiera ejercer mi rol profesional en contextos de encierro, como SENAME, hogares de niños y cárceles, inclusive centros psiquiátricos, me encantaría. Pues la carrera me ha mostrado ciertos elementos que me han abierto los ojos y me han hecho meditar sobre el querer trabajar con personas que la mayoría de las veces son pasadas por alto.” (R2, 2021)

La Dimensión Profesional propicia una reestructuración mental sobre la calidad de la educación, el funcionamiento de las instituciones educativas y la pertinencia del desempeño docente. En los contextos profesionales, se releva la importancia del trabajo colaborativo, dado el carácter cultural, histórico, político y social de la docencia, cuyas facultades pueden reafirmar la IPD, mejorando el bienestar y la satisfacción del profesorado, problematizando por qué “las escuelas son instituciones obsoletas que no benefician a los intereses de los estudiantes y no cambian en función de los contextos” (Madrid y Mayorga, 2016, p. 382). Estas reflexiones les han permitido distinguir dónde quieren insertarse y desempeñarse profesionalmente a fin de generar cambios estructurales, considerando las emociones en el proceso educativo:

“Los niños y niñas necesitan de un apoyo emocional fuerte para desarrollarse, no basta con sólo entregar los contenidos, sino que también debe existir un trabajo potente del docente respecto a sus situaciones personales, la educación emocional debe estar más presente en nuestro currículum escolar.” (R4, 2021)

Lo anterior va conformando los procesos de diferenciación e identificación con una comunidad de profesionales o con un equipo de trabajo, donde el profesorado “al representarse como actor de un colectivo automáticamente se diferencia de otros, de forma tal que la identidad profesional docente también implica diferencia” (Costa, 1993, citado en Huberman, 1999, p. 147). Este proceso constituye una construcción de sentido sobre sí mismo relacionado a atributos culturales:

“Me gustaría en un futuro seguir manteniendo el trabajo territorial que he llevado a cabo junto a vecinos y pobladores, pero además me visualizo formando parte del estamento docente del Liceo Horacio Aravena Andaur que queda inmerso dentro de mi población para poder trabajar de forma directa con las familias que conforman mi comunidad, llevando a ellos una educación popular, feminista y territorial.” (R10, 2021)

Sobre la preparación profesional, se evidencia la necesidad de aprender estrategias didácticas que les permitan atender a la diversidad de los contextos socioeducativos y mejorar la autoestima académica de los actores educativos. Esta meta profesional se integra al proyecto de vida, dado que apoya a las personas con necesidades educativas especiales:

“Mi sueño desde hace unos años ha sido irme al sur junto a mi pololo, a algún lugar como Valdivia o Punta Arenas, ya que considero, que los y las educadores diferenciales son altamente necesarios en las instituciones educativas, por lo que, poner mis conocimientos a disposición de la población rural, es una opción que codicio mucho.” (R3, 2021)

Las y los estudiantes en formación relacionan los proyectos de vida con la necesidad de defender los derechos fundamentales de los actores educativos. Estas aspiraciones profesionales exigen estudiar y perfeccionarse sistemáticamente, manteniendo el interés hacia el ejercicio docente y reafirmando la vocación pública:

“La vocación, es este tipo de “llamado interior” que nos hace forjar nuestro futuro hacia el camino que nosotros y nosotras queremos, por lo tanto, debemos disfrutar de lo que haremos por un par de años, y también, tiene que ser uno de los puntos clave al momento de elegir una carrera profesional.” (R3, 2021)

Sobre las necesidades de formación profesional, los futuros docentes manifiestan interés hacia distintas áreas del conocimiento, desarrollándose de manera integral en el plano físico, emocional y espiritual. Además, perciben que es fundamental potenciar la creatividad en los actores educativos, por lo que es necesario conocer distintos procesos, estilos y ritmos de aprendizaje, manejando un conjunto de estrategias para expandir y fortalecer su pensamiento:

“Quiero más que nada construir experiencias enriquecedoras en todo ámbito, porque creo que de la experiencia parte la práctica (...). Me gustaría aprender a “abrir la mente”, logrando entrenar la creatividad para generar estrategias que sean diferentes al tipo de enseñanza que estamos acostumbrados.” (R6, 2021)

Finalmente, las y los profesores en formación se visualizan a sí mismos como agentes de cambio, pues la sociedad necesita ser más justa, consciente e inclusiva respecto de la condición humana.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la construcción de la IPD se conjugan tanto factores internos como externos, es decir, la experiencia de vida y las emociones subyacentes a esas experiencias; y en lo externo, el contexto en el que se ha vivido, las relaciones con otros y uno mismo, la formación académica y el desarrollo profesional. Todo esto es ratificado por quienes participaron del estudio. Acorde a lo planteado por Jarauta (2017), se considera relevante identificar el desarrollo de la IPD desde diversas dimensionalidades, las que contemplan un plano tanto subjetivo como relacional. De esta manera, la construcción identitaria se configura de forma holística, involucrando tanto a las instituciones como a los sujetos que participan del proceso formativo, por lo que se encuentra en permanente construcción y reconstrucción, lo que para esta investigación se sitúa en cuatro dimensiones específicas: personal, social, académica y profesional.

Aun cuando las cuatro dimensiones de análisis propuestas se presentan en el total de los relatos analizados, en cada uno de ellos, su peso específico no es similar, ya que en él se expresan tanto las características individuales de cada profesor y profesora en formación, como la ontogenia e interacciones con el medio sociocultural y contexto formativo. De tal modo, se hace necesario complejizar el proceso de acompañamiento de docentes tutores que permitan a los futuros docentes reflexiones conjuntas que aporten a la construcción y reconstrucción de la IPD en las prácticas progresivas de la carrera, respetando y valorando su singularidad en contextos de interacción.

Se ha confirmado que en la construcción de la IPD tienen relevancia los modelos y actores, entendidos estos como interacciones que pueden ser individuales o colectivas, determinadas por atributos culturales que se priorizan por sobre otros, dado el contexto social. Tal como se ha constatado en algunos relatos autobiográficos y según lo señalado por Madrid y Mayorga (2016), la IPD se empieza a construir de forma previa a la FID y a partir de las experiencias vividas por las y los estudiantes de pedagogía que son parte de esa construcción (Vanegas y Fuentealba, 2019).

En otros relatos autobiográficos, se identifica la existencia de una persona significativa que influyó en su decisión de estudiar pedagogía, pudiendo esta persona ser parte de su familia, como también docentes de su trayectoria escolar, concordando de esta manera con Madueño y Márquez (2020). También aparecen experiencias de vida significativas en la trayectoria escolar, siendo más favorables y positivas en la educación básica, lo que cambia drásticamente en la enseñanza media. Todas estas experiencias y personas influyentes se resignifican y se hacen conscientes durante la FID, siendo las prácticas progresivas el espacio curricular donde todos estos elementos cobran real sentido y significado.

El proceso formativo ha provocado, en la mayoría de los futuros docentes participantes del estudio, cambios respecto al imaginario de lo que implica ser pedagogo, ya que el tipo de relaciones que establecen con las y los académicos de la carrera analizada, son distinguidas como buenas prácticas motivacionales para el desarrollo de la trayectoria formativa. En consecuencia, coincidiendo con Madrid y Mayorga, (2016), la universidad en tanto espacio de formación transforma la perspectiva, valoración y aspiración de la profesión docente hacia la construcción de una mirada crítica, propositiva y transformacional.

En algunos casos, los participantes este estudio se proyectan trabajando en contextos educativos con altos índices de vulnerabilidad, sintiéndose identificados con aquellos grupos históricamente excluidos, y desde los cuales, en su mayoría, ellos y ellas provienen. De esta manera, tal como lo expone Argemí (2014) se releva la construcción de una identidad situada, brindándole sentido al trabajo realizado. En otros casos, se continúa con la idea tradicional de ser profesores en espacios escolares convencionales.

La variedad de experiencias y elementos constitutivos de la IPD deben ser considerados durante las prácticas progresivas en la FID, permitiendo la reflexión crítica sobre el desempeño profesional docente. Además, el trabajo con relatos autobiográficos se convierte en una estrategia metodológica de intervención pedagógica que posiciona a la IPD en contextos reales y experiencias concretas (Figueroa et al., 2023), lo que permite el diálogo y la colaboración para la construcción de la IPD.

En síntesis, este trabajo académico e investigativo denota significados y connota sentidos culturales asociados al desarrollo profesional docente (Day, 2020), resignificando las experiencias identitarias del profesorado durante las fases de su trayectoria profesional. En concordancia con el objetivo principal de la investigación, que guarda relación con analizar la configuración de la IPD de estudiantes de educación diferencial de una universidad pública en Santiago de Chile, a través de relatos autobiográficos, es posible concluir que:

Las cuatro dimensiones propuestas por esta investigación para la construcción de la IPD, es decir, la dimensión Personal, Social, Académica y Profesional, constituyen un aporte relevante para efectos de potenciar la formación inicial docente. En efecto, permiten intencionar los procesos de acompañamiento durante las prácticas progresivas, procurando enfatizar en cada una de ellas, a partir de las características particulares de los sujetos en formación, sus subjetividades y las interacciones que se desprenden con los grupos de pares y académicos tutores, durante el proceso formativo.

En lo que respecta a los procesos reflexivos tanto individuales como colectivos, es posible destacar que los contextos en los que se desarrolla la formación docente inicial son relevantes para realizar distinciones en torno a la identificación e identización que realizan los sujetos en formación. Por tanto, la institución formadora, así como los diversos espacios en los que se realiza la práctica juegan un rol preponderante en encausar los imaginarios y las perspectivas profesionales que los estudiantes poseen acerca de su futuro rol profesional.

Así también, esta investigación da cuenta de la importancia de las interacciones que llevan a cabo los sujetos como parte de la construcción de la IPD. Se reafirma la necesidad de incorporar la historia individual y subjetiva de los involucrados al proceso formativo, instaurando un diálogo colaborativo entre las vivencias de la FID y sus experiencias particulares. Esto último sugiere que, en interacción con otros, vale decir, profesores y compañeros, se enriquece la conformación de la IPD durante la trayectoria académica, y la concreción de un rol profesional que implique la praxis y la reflexión pedagógica para la transformación social.

A partir de la comprensión de las dimensiones de la IPD, las proyecciones de este estudio se orientan a develar los niveles de reflexión de las y los profesores en formación durante las prácticas progresivas. A su vez, las limitaciones se focalizan en que la investigación se desarrolló en el contexto de la pandemia por Covid-19, lo que provocó que tanto las interacciones para el desarrollo de las reflexiones individuales del estudiantado, como el acompañamiento del proceso de práctica fuese llevado a cabo de manera remota.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- Albadán, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 127-156. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441863461005/html/>
- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re) configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). En J. Sancho, J. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. (pp. 295-303). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3NWFQUD>
- Avendaño, C., y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2018). La investigación Auto(biográfica) y narrativa en España: Principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de pesquisa (Auto Biográfica)*, 3 (9), 796-813. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p796-813>

- Buitrago, R. y Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, (2), 53-82. <https://10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Clandinin, J. y Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey Bass Publishers.
- Day, C. (2020). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Delgado, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 110-119. [10.1016/j.tate.2005.07.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.003)
- Figuroa Espínola A., Lizana Muñoz, V., Nahuelan Jerez, C., Pozo Henríquez, K., y Román Soto, D. (2022). *La narración autobiográfica transita entre el pasado, el presente y el futuro. Contribuyendo a la formación del profesorado*. Fondo Editorial UMCE.
- Figuroa, A., Arancibia, J, Barrera, M., Lizana Muñoz, V. y Román D. (2023). *Construcción Narrativa en la formación de profesoras y profesores: Relatos autobiográficos sobre el rol y la identidad profesional en las prácticas formativas continuas*. En Anales del V congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. Democracia, Justicia e Igualdad (pp. 620-641).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 95-111). Narcea.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*. 24(1), 21-37. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041

- González, P., Marín, R. y Soto, M. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- Hoban, G. (2007). Considerations for designing coherent teacher education programs. En J. Butcher y I. McDonald (Eds.), *Marking a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education*. (pp. 173-187). Sense Publishers.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Paidós.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la Identidad Profesional del maestro de primaria durante su formación inicial docente. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://bit.ly/3LR4QLc>
- Johnson-Mardones, D. (2017). Enfoques biográficos en investigación cualitativa [Editorial número especial]. *Investigación Cualitativa*, 2(1) 1-5.
- Lizana, V. (2016). Una relación invisibilizada en los contextos de Formación Docente Inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(3). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5402>
- Madrid, D. y Mayorga-Fernández, M. (2016). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*. 28(2), 375-389. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49333
- Madueño, M y Márquez, L. (2020). Formation of teaching identity of students of the career Primary School Pedagogy from the experience of the professional practice. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100007
- Otondo-Briceño, M., Mayol-Ruiz, C. y Hernández de la Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, 14(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Ramírez, R., Martínez, M. y Ruiz, A. (9-12 de abril de 2019). *Construcción de la identidad profesional en las agentes educativas egresadas de la normal federalizada del estado de Puebla*. 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas

de Rosarito, Baja California.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P507.pdf>

- Riopel, M. (2006). *Apprendre a enseigner: Une identité professionnelle a developper*. Les presses de l'université de Laval.
- Sáez, I., Lobato, C. y Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570004.pdf>
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Egido, L., y Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Sayago, Z. Chacón, M, y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, (42), 551-561. <https://bit.ly/3v77Xl6>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). Concepciones sobre la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de ciencias experimentales de Educación Secundaria. *Educadi*, 1(1), 55-71 <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2212>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Van Veen, K. y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111. [10.1080/00220270500109304](https://doi.org/10.1080/00220270500109304)
- Vanegas, C y Fuentealba, A (2019). Identidad profesional Docente: Reflexiones y práctica pedagógica: Consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 8(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>