

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**EL DINAMISMO DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN PROFESORES EN FORMACIÓN DESDE
LA PERSPECTIVA DE LA TEORIA DEL YO DIALÓGICO**

Cecilia Hernández Morales

Departamento de Psicología Básica Evolutiva y de la Educación, Universidad Autònoma de
Barcelona

Director de Tesis: Dr. Carles Monereo Font

Junio 2024

ÍNDICE

Introducción	5
La Educación en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	10
<i>Educación para el Desarrollo Sostenible</i>	14
<i>Competencias Transformadoras</i>	20
La identidad Docente	22
<i>Teoría del Yo Dialógico</i>	26
<i>Construcción de la identidad docente desde la Teoría del Yo Dialógico</i>	30
Formación Docente.....	33
<i>Contexto Formativo y su influencia en la Identidad Docente</i>	39
<i>Contexto Institucional y Formación Práctica en la UDP</i>	42
<i>Estructura de la tesis</i>	47
Referencias.....	51
Estudio 01: Las Voces y Posiciones Identitarias en aspirantes a profesores de Educación Primaria	66
Introducción	68
Marco Teórico	71
<i>Elegir ser profesor</i>	71
<i>Diálogos y narrativas en la construcción de la identidad docente</i>	72
<i>Las voces, posiciones docentes, posiciones-Yo en la identidad docente</i>	73
Metodología	78
<i>Criterios éticos y de calidad</i>	79
<i>Contexto Institucional</i>	79

<i>Participantes</i>	80
<i>Instrumentos</i>	81
<i>Procedimiento de recolección de datos</i>	82
<i>Análisis de los datos</i>	82
Resultados	88
<i>Voces dominantes y temas clave en la decisión de ser maestro</i>	90
<i>Posiciones Docentes y Posición-Yo Dominantes en Profesores en Formación</i>	98
<i>Posiciones del Yo en profesores en formación y el triángulo didáctico</i>	105
<i>Convergencias y divergencias del Yo en profesores en formación</i>	109
Discusión	115
Conclusiones	125
<i>Contribuciones principales del estudio</i>	127
Referencias.....	130
Estudio 02: El sentido de Continuidad y Discontinuidad del Yo docente: Estudio de caso	139
Introducción	141
Marco teórico	144
<i>El Yo extendido en la Identidad Docente: Una mirada desde la Teoría del Yo Dialógico</i>	144
<i>Creación de sentido</i>	146
<i>Una Ontología de movimientos de las personas</i>	148
<i>Sentido de Continuidad y Discontinuidad</i>	151

<i>Preguntas del Estudio</i>	154
Metodología	154
<i>Tipo y diseño</i>	154
<i>Criterios éticos y de calidad</i>	155
<i>Contexto Institucional</i>	155
<i>Participantes</i>	156
<i>Instrumentos</i>	157
<i>Procedimiento recolección de datos</i>	159
<i>Análisis de datos</i>	159
Resultados	164
<i>El caso de Tomy</i>	165
<i>El caso de Aída</i>	179
Discusión	192
Conclusiones	199
<i>Conclusiones principales del estudio</i>	201
Recomendaciones para programas de formación docente basadas en los hallazgos del estudio.....	204
<i>Confianza en el proceso de desarrollo</i>	205
<i>Compensación desde el Yo como profesor</i>	205
<i>Reevaluación de la relevancia de la discontinuidad</i>	205
Referencias.....	209
Conclusión	216

<i>Identidad Docente como proceso dinámico y dialógico</i>	216
<i>Identificación de voces y posiciones docentes</i>	217
<i>Integración de historias personales y experiencias escolares</i>	217
<i>Continuidad y Discontinuidad en la identidad docente</i>	217
<i>Narrativas y creación de sentido</i>	218
Reflexión Final	218
Apéndices	221
Apéndice 1: Encuesta Online	221
Apéndice 2: Tabla de posiciones de identidad	222
Apéndice 3: Tabla Juicio de Expertos	224
Apéndice 4: Consentimiento informado para participantes del estudio	229
Apéndice 5: Solicitud a experto revisión protocolo entrevista	230
Apéndice 6: Protocolo de la primera entrevista	235
Apéndice 7. Guion de la segunda entrevista. Focalizada en las características autoatribuidas como profesor	236
Apéndice 8: Consenso entre investigadores	237

Agradecimientos

Llegar a este punto me permite realizar la parte más gratificante de todo el proceso de tesis: agradecer a quienes me han acompañado en este arduo pero enriquecedor camino. Sin su apoyo, este logro no habría sido posible.

Agradezco profundamente al Dr. Carles Monereo, mi director de tesis. Me siento muy afortunada por haber contado con su orientación crítica y constructiva a lo largo de este proyecto.

Agradezco a la Dra. Crista Weise, las reuniones que compartimos fueron un espacio de valiosos aportes críticos y detallados, fundamentales en la evolución de esta tesis. No obstante, cualquier debilidad o error en este trabajo es completamente mi responsabilidad.

Agradezco a la Dra. Ibis Álvarez, directora del Doctorado, por su profesionalismo y su apoyo constante en momentos de confusión y dificultad. Su serenidad y consejos fueron fundamentales a lo largo de este trayecto.

Agradezco a los investigadores que han sido una fuente constante de inspiración, como la Dra. Akkerman, la Dra. Stenberg, el Dr. Badia, la Dra. Liesa y, especialmente, al Dr. Monereo y Dr. Hubert Hermans. Sus trabajos han guiado mis reflexiones y decisiones a lo largo de este camino.

Agradezco profundamente a Ramón Cobas, mi compañero, por ser un pilar de fortaleza y serenidad durante estos últimos tres años, brindándome apoyo en los momentos más difíciles. Eres una de las personas más importantes de mi vida, y te lo agradezco profundamente.

Agradezco profundamente a mis amados hijos, Juan Pablo y Diego. Cada reflexión y momento compartido con ustedes ha sido mi mayor fuente de fortaleza e inspiración. No puedo describir lo agradecida que estoy de tenerlos en mi vida. Es un honor ser su madre. No soy nada sin ustedes.

Esta tesis está dedicada a Diego, Juan Pablo y Ramón.

Introducción

La presente tesis explora el dinamismo de la identidad docente en aspirantes a profesores de educación primaria, basándose en la Teoría del Yo Dialógico (Hermans, 2001, 2018). El objetivo principal es profundizar en la comprensión teórica y empírica de cómo se construye y evoluciona la identidad docente en diferentes etapas de la formación, integrando una concepción de la identidad como individual y social, continua y discontinua, única y múltiple. Desde esta perspectiva, el Yo puede cambiar y adaptarse según las circunstancias, reflejando su naturaleza dinámica.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad global de transformar la formación docente y fortalecer la identidad docente para afrontar desafíos clave, como la mejora de la calidad educativa y la reducción de las altas tasas de deserción en la profesión. En un mundo en constante cambio, es fundamental que los futuros educadores desarrollen una identidad docente que les permita adaptarse y responder eficazmente a las demandas educativas que exige la sociedad actual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

En el contexto del siglo XXI, donde la educación es una preocupación global, se enfatiza la necesidad de adoptar una visión humanista que promueva la dignidad y el bienestar tanto individual como planetario (UNESCO, 2015a). Los profesores son pieza clave en esta visión, lo que resalta la importancia de reorientar los programas de formación docente hacia el desarrollo de competencias en sostenibilidad, equidad, inclusión y habilidades en la resolución de conflictos (UNESCO, 2015b). En relación con este último aspecto, es fundamental que los futuros profesores, como agentes de su propio desarrollo, aprendan a gestionar conflictos internos y mejoren su capacidad para resolver problemas de manera crítica y eficiente (Alsup, 2006; Monereo, 2019; van Rijswijk et al., 2018).

La construcción de la identidad docente es un proceso complejo, determinado por factores personales y profesionales, especialmente por experiencias de vida educativas

(Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard y Meijer, 2017; Stenberg y Maaranen, 2020). Los futuros profesores frecuentemente enfrentan situaciones desafiantes que pueden desestabilizar su comprensión de la educación y de su propia identidad como profesores (Hong et al., 2017). Abordar estas situaciones desde el inicio de la formación, incluyendo experiencias previas a la carrera, puede prevenir trayectorias problemáticas que frecuentemente conducen al desgaste y, eventualmente, al abandono de la profesión (Alsup, 2006; Arvaja, 2016, 2023). Sin embargo, muchas instituciones carecen de las herramientas adecuadas para proporcionar un acompañamiento efectivo durante este proceso formativo (Izadinia, 2013), lo que subraya la necesidad de implementar estrategias de formación que respondan a las necesidades específicas de cada uno de los futuros profesores (Lodders y Meijers, 2017).

La Teoría del Yo Dialógico (*Dialogical Self Theory*, desde ahora DST, por sus siglas en inglés) se presenta como un marco valioso para caracterizar la identidad docente de los profesores en formación. Desde esta perspectiva, definimos la identidad docente como un proceso dinámico y dialógico, constituida por múltiples posiciones del Yo, que son una expresión de sí mismos (Hermans, 2015). Cada una de estas posiciones está enriquecida por voces internas y externas, que se interiorizan a través de diálogos influenciados por interacciones sociales y experiencias culturales, históricas e institucionales (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Este enfoque, no solo revela cómo los futuros profesores se perciben a sí mismos y su función como educadores, sino que también destaca la importancia de las experiencias de vida en la construcción de su identidad docente (Arvaja y Sarja, 2021).

En la última década, el enfoque dialógico ha sido clave para estudiar la complejidad de la identidad docente, revelando sus dimensiones tanto individuales y sociales, continuos y discontinuos, múltiples y únicos. Akkerman y Meijer (2011), señalan que la multiplicidad versus unidad del Yo refleja la doble naturaleza de la identidad, que es a la vez social y única. Por su parte, la distinción entre lo individual y lo social indica que la identidad se construye a partir de la diferenciación personal, mientras que lo social se reconoce en cómo otras personas ocupan

posiciones dentro del Yo del sujeto. De manera similar, lo continuo y lo discontinuo refleja que la identidad docente, aunque se mantiene mediante un proceso histórico y constante, puede cambiar en respuesta a nuevos entornos sociales.

Investigadores como Hong et al. (2017) han analizado las trayectorias profesionales de los profesores, enfocándose en cómo gestionan las tensiones entre los diversos aspectos de su identidad. Por su parte, Arvaja (2016) muestra cómo el diálogo facilita el desarrollo de la identidad docente, evidenciando que ciertas posiciones del Yo emergen de las experiencias de vida individuales de las personas y los contextos profesionales. Estudios adicionales, como el de Smetana y Kushki (2021) han explorado la reorganización de las posiciones del Yo en profesores que cambian de carrera para enseñar biología, resaltando las múltiples posiciones del Yo, y el desequilibrio resultante cuando estas posiciones compiten durante la transición a una nueva carrera docente. Llevando a los participantes a integrar estas posiciones en un esfuerzo por lograr unidad y continuidad.

Aun así, cuando los profesores no reciben el apoyo adecuado para manejar estas tensiones, los efectos pueden ser debilitantes. Un estudio de caso realizado por Saka et al. (2013) muestra cómo las tensiones, en lugar de fomentar crecimiento, pueden ser contraproducentes y debilitantes para los profesores principiantes, particularmente cuando carecen del apoyo necesario para anticipar y manejar los desafíos. Este hallazgo se complementa con las investigaciones de Monereo (2019) y Arvaja (2023) quienes destacan que la identidad docente suele centrarse en algunos temas y eventos conflictivos muy específicos, inesperados, que generan un impacto emocional, conocidos como Incidentes Críticos. Un enfoque intencionado en estos Incidentes Críticos (ICs) puede influir decisivamente en el desarrollo de una identidad docente más estratégica y flexible (Monereo, 2023).

En el contexto chileno, Sanhueza et al. (2023), aportan evidencian sobre cómo los ICs afrontados por los profesores en formación durante sus prácticas profesionales son clave para fortalecer su capacidad emocional. Al integrar estas experiencias en la formación docente, se

subraya la importancia de dotar a los futuros profesores de herramientas para manejar los desafíos emocionales y profesionales. Sin embargo, la literatura revela una brecha significativa en el uso intencional de los ICs, tanto positivos como negativos, de la etapa escolar de los futuros profesores como recursos para el aprendizaje y la reflexión en la construcción de la identidad docente.

Aunque ha crecido el interés por investigar la identidad docente desde la perspectiva de la DST, la mayoría de los estudios se han centrado en profesores noveles o en ejercicio en contextos europeos. No obstante, resulta crucial explorar esta dinámica en profesores en formación dentro de diversos contextos geográficos y socioculturales. Para abordar esta brecha, los estudios que conforman esta tesis se desarrollan en una universidad en Chile, involucrando a profesores en formación de primer y cuarto año de la Carrera de Educación General Básica (Primaria). El objetivo principal es analizar, desde la perspectiva del Yo dialógico, cómo se construye la identidad docente. En el primer estudio, se exploran las voces relacionadas con las razones e influencias que motivan la elección de la carrera docente, y se identifican las posiciones del Yo dominantes sobre qué significa ser profesor. Además, se analiza su relación con el triángulo didáctico de Herbart (Kansanen, 2003), tanto al inicio como al término de la formación. Comprender este conjunto de voces y posiciones del Yo permite captar los componentes únicos que configuran la identidad de cada profesor en formación, abarcando lo único y múltiple, lo individual y social, así como lo continuo y discontinuo en la identidad docente (Akkerman y Meijer, 2011).

En el segundo estudio, basado en la DST y siguiendo los lineamientos de van Rijswijk et al. (2016, 2018), se profundiza en cómo los profesores en formación construyen un sentido de continuidad y discontinuidad a lo largo del tiempo. Este análisis se centra en los autoatributos expresados en las posiciones del Yo que se originan en diferentes tiempos y contextos, incluidos los ICs vividos durante la etapa escolar y las autopercepciones como profesores durante la última etapa de su práctica profesional. Comprender el sentido de continuidad y/o

discontinuidad percibido por los futuros profesores permite explorar cómo integran las posiciones temporales del Yo (pasado, presente y futuro) en su identidad docente. Este proceso, a su vez, refleja posibles conflictos entre estas posiciones, los cuales pueden influir en la decisión de abandonar la profesión o, por el contrario, en el fortalecimiento de su identidad docente a lo largo del tiempo.

Estos enfoques se alinean con el Contrato Social para la Educación propuesto por la UNESCO (2021), que subraya la importancia de formar a los futuros profesores no solo en habilidades y en la adquisición de conocimientos, sino también en la capacidad de pensar y actuar de manera crítica e integrada para afrontar los desafíos a nivel individual y local en un mundo en constante cambio e incertidumbre. En este sentido, es fundamental que los futuros profesores, como agentes activos de su propio desarrollo, aprendan a gestionar a través de un diálogo interno un pensamiento que les permita conectar ideas y enfoques diversos para dar respuestas más integrales a los problemas que enfrentan.

Al respecto, Hermans (2020), argumenta, que este proceso de diálogo interno o autodiálogo, implica no solo la exploración de las propias emociones y pensamientos, sino también la aceptación y tolerancia hacia los conflictos internos y externos. De este modo, los futuros profesores podrán desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno, lo que les permitirá gestionar mejor sus emociones y decisiones en situaciones de incertidumbre y complejidad.

En los apartados siguientes, abordamos inicialmente, la importancia del desarrollo sostenible y su implicación en la educación. Se exploran las competencias denominadas transformadoras definidas por el proyecto Educación 2030 (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018) y el Contrato Social para la Educación (UNESCO, 2021), dirigidas a preparar a los ciudadanos del siglo XXI para afrontar los retos sociales, económicos y medioambientales. Estas competencias son esenciales para que los

futuros profesores puedan gestionar situaciones adversas y entornos complejos, y contribuir a una educación más inclusiva y equitativa.

Posteriormente, profundizamos en la DST (Hermans, 2001, 2003, 2018), que proporciona el marco conceptual a partir del cual se ha definido la identidad docente en esta tesis. Se analizan sus principales perspectivas, destacando el diálogo entre las voces internas y externas que conforman la identidad del docente. A continuación, se discuten aspectos clave en la construcción de la identidad docente, como la interacción entre el Yo personal y el Yo profesional. Este proceso refleja cómo las experiencias previas y las adquiridas en la etapa formativa se integran y otorgan sentido al Yo como profesor, contribuyendo de manera significativa al desarrollo de su identidad profesional.

En una fase posterior, se examinan los programas de formación docente, el prácticum y los incidentes críticos (ICs), con un enfoque especial en aquellos eventos vividos durante la etapa escolar por los participantes, antes de ingresar a la formación docente. Estos ICs juegan un papel central en la configuración de la identidad docente, al influir en las posiciones del Yo que los futuros profesores adoptan a lo largo de su formación.

Finalmente, se ofrece una descripción general de la misión formativa de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica (Primaria) de una universidad en Chile, donde se llevaron a cabo los dos estudios que sustentan esta tesis. Además, se subraya la importancia de emplear un lenguaje inclusivo y no sexista en el análisis. Aunque el uso del término masculino como genérico se ha utilizado para facilitar la lectura, este documento considera tanto a estudiantes hombres como mujeres en el estudio de la identidad docente.

La Educación en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

El concepto de Desarrollo ha sido históricamente asociado con el crecimiento económico, donde frecuentemente se ha interpretado que uno es consecuencia directa del otro. Sin embargo, mientras que el crecimiento se refiere a una expansión cuantitativa, el desarrollo

implica una mejora en la calidad de vida y la satisfacción de necesidades humanas esenciales como la salud, educación, vivienda, alimentación y cultura (Luna-Nemecio et al., 2020).

En relación con los términos sostenible y sustentable, existe un debate sobre su equivalencia. Según la Real Academia Española (2024), "sustentable" implica algo que se puede mantener o defender con razones, mientras que "sostenible" describe procesos que se pueden mantener por sí mismos a largo plazo sin agotar recursos o causar daño grave al medio ambiente. En esta tesis, adoptamos el término "sostenible" siguiendo las definiciones utilizadas por las Naciones Unidas.

La Naciones Unidas definieron por primera vez el concepto de Desarrollo Sostenible en la Conferencia de Estocolmo de 1972, donde se reconoció que los problemas ambientales están intrínsecamente relacionados con la economía, el capital, el crecimiento y el empleo. Esta conferencia marcó el inicio de la toma de conciencia sobre la interrelación entre el desarrollo económico y el medio ambiente, llevando a la creación de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente en 1983. El trabajo de esta comisión culminó en el Informe Brundtland de 1987, titulado *Our Common Future*, que oficializó el término Desarrollo Sostenible, en el cual se describe y acepta por parte de las Naciones Unidas, el siguiente planteamiento:

Está en manos de la humanidad asegurar que el desarrollo sea sostenible, es decir, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las propias necesidades (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1987, p. 29).

Bajo esta definición, el Desarrollo Sostenible como concepto encerraba dos ideas fundamentales: una es la idea de la prioridad de superar la pobreza y, la otra, referida a las limitaciones derivadas del desarrollo tecnológico y social. Por lo tanto, los objetivos del desarrollo económico y social se deben definir desde el punto de vista de su sostenibilidad (Lafferty, 2004).

Posteriormente, en 1992, la cumbre *Earth Summit* celebrada en Río de Janeiro destacó y reconoció el papel de la educación para contribuir en la resolución de desafíos globales que impiden el progreso hacia un desarrollo sostenible. Durante esta cumbre se definió el desarrollo sostenible mediante tres pilares fundamentales: crecimiento económico, protección ambiental y desarrollo social, que representan respectivamente el bienestar del individuo, la comunidad y el planeta. Se enfatizó que, sin una gestión equilibrada de estos tres aspectos, no es posible alcanzar un mundo sostenible. Además, se instó a los educadores de todos los niveles y disciplinas a fomentar en los ciudadanos una comprensión profunda de los problemas y desafíos que enfrenta la humanidad, promoviendo así un compromiso activo con el desarrollo sostenible (Gil y Vilches, 2017).

En septiembre del año 2000, se llevó a cabo la Cumbre del Milenio en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Esta cumbre tuvo como meta principal movilizar esfuerzos globales para combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación ambiental y la discriminación contra la mujer, bajo el marco de fomentar una asociación mundial para el Desarrollo Sostenible. Esta reunión culminó en la declaración de los ocho Objetivos del Desarrollo del Milenio [ODM], que buscaron establecer metas concretas para abordar estos problemas globales.

En 2015, los ODM dieron paso a la Agenda 2030, que introdujo 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS]. Estos objetivos se diseñaron para dirigir a las sociedades hacia un futuro donde se coexista de manera sostenible con la naturaleza y los demás seres humanos. Los 17 ODS abarcan desde la eliminación de la pobreza y el hambre hasta la protección del medio ambiente y la promoción de la paz y la justicia en todas partes del mundo. A continuación, en la Tabla 1, se presenta un resumen de las metas principales asociadas a cada uno de estos ODS.

Tabla 1. *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible.*

Objetivos de desarrollo sostenible	
Objetivo 1	Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
Objetivo 2	Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria, mejorar la nutrición y promover la agricultura sostenible.
Objetivo 3	Garantizar una vida sana y promover el bienestar a todas las personas.
Objetivo 4	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.
Objetivo 5	Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas.
Objetivo 6	Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
Objetivo 7	Garantizar el acceso a una energía accesible, fiable, sostenible y moderna para todos.
Objetivo 8	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, un empleo pleno y productivo y un trabajo decente para todos.
Objetivo 9	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, así como fomentar la innovación.
Objetivo 10	Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
Objetivo 11	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
Objetivo 12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
Objetivo 13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
Objetivo 14	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
Objetivo 15	Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres. Gestionar sosteniblemente los bosques. Luchar contra la desertificación.
Objetivo 16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso universal a la Justicia y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.
Objetivo 17	Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Nota. De “Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje” por UNESCO, 2017.

A partir de las referidas Cumbres y Conferencias se ha podido describir cómo se ha ido construyendo y a la vez validando el concepto de Desarrollo Sostenible, término que engloba, en sí mismo, un cambio de paradigma y, a su vez, un actuar complejo que encarna la mejor expresión de una ciudadanía en lo individual, local, y global comprometida con su propio bienestar, con el de sus generaciones futuras y, en especial, con el planeta, nuestra casa común. Los enfoques puramente ambientales se han ido superando por una visión que interconecta los recursos medioambientales y su relación con el bienestar de la sociedad presente y futura. A su vez, los 17 ODS, otorgan la oportunidad de analizar el mundo actual desde una perspectiva más compleja, teniendo presente sus relaciones de dependencia, sus irregularidades y sus interrelaciones donde los desafíos y compromisos requieren soluciones integradas.

Educación para el Desarrollo Sostenible

UNESCO ha publicado recientemente su tercer informe sobre los futuros de la educación, titulado Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: Un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021). Este informe resalta la importancia de la educación como pilar esencial para el desarrollo sostenible y enfatiza la necesidad de formar individuos responsables capaces de enfrentar la actual emergencia planetaria. El documento argumenta que, para construir un futuro pacífico, justo y sostenible, es imprescindible una transformación de la educación que modifique radicalmente la forma en que se organiza el aprendizaje a lo largo de la vida, potenciando así nuestras capacidades de diálogo y acción. En este contexto, la UNESCO (2021) declara:

La educación, la forma en que organizamos la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida, ha desempeñado durante mucho tiempo un papel fundamental en la transformación de las sociedades humanas. Nos conecta con el mundo y entre nosotros, nos expone a nuevas posibilidades y refuerza nuestras capacidades de

diálogo y acción. Aunque, para configurar un futuro pacífico, justo y sostenible, la propia educación debe transformarse. (p. 15)

El informe aborda los desafíos emergentes en la educación y establece líneas claras para una transformación integral que trascienden el simple aumento del acceso y la reducción de la deserción escolar. Se propone una revisión del modelo curricular tradicional, orientándolo hacia currículos enfocados hacia la consecución de los ODS. Además, se promueve el uso de pedagogías cooperativas centradas en proyectos solidarios y en la personalización del aprendizaje, donde los estudiantes asumen un rol más activo. Este enfoque integral prioriza no solo el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico sino también habilidades para resolver problemas, junto con la adquisición de competencias emocionales que permitan a niños y jóvenes alcanzar su máximo potencial.

Asimismo, el informe destaca la necesidad de que los profesores asuman roles colaborativos y democráticos para promover una comprensión profunda de nuevas ideas y metodologías de enseñanza y formación, especialmente en contextos de vulnerabilidad como pandemias, conflictos bélicos, y desigualdades económicas y sociales. Los profesores desempeñan un papel esencial en la formación y educación de ciudadanos y profesionales comprometidos con la preservación del entorno planetario, conscientes de su responsabilidad con la coexistencia en el planeta y sensibles a la diversidad intercultural e intergeneracional.

En el marco de este nuevo contrato social para la educación se subraya la importancia de fomentar competencias esenciales para el futuro. Entre ellas se incluye la ética del cuidado, tanto hacia uno mismo como hacia los demás, y la alfabetización prospectiva, que implica una conciencia profunda del impacto de nuestras acciones a corto, medio y largo plazo sobre el entorno. Además, se promueve el *partnership*, es decir, la participación activa de los estudiantes en las decisiones sobre su propia educación y en proyectos de servicio que contribuyan a la comunidad, fortaleciendo las relaciones interculturales e intergeneracionales que enriquecen la comprensión mutua entre distintas culturas y generaciones.

Integrar la sostenibilidad en la formación de los profesores es esencial, ya que implica desarrollar competencias transversales clave como la colaboración, la resolución de problemas, la autoconciencia, la anticipación y pensamiento crítico (Grosseck et al., 2019; Livingston y Flores, 2017). Diversos estudios subrayan la importancia de adoptar enfoques innovadores que vinculen la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) con la práctica educativa, proporcionando a los educadores herramientas para enfrentar los desafíos sociales y ambientales actuales (Evans, 2019; Pegalajar-Palomino et al., 2021). Aunque esta tesis no se centra en cómo se implementa la sostenibilidad en la formación docente, reconoce la necesidad de un enfoque cualitativo que explore las competencias emergentes de los futuros profesores cuando afrontan situaciones críticas o complejas, promoviendo así desde sus propias competencias mejoras que se hagan visibles en buenas prácticas (Aznar et al., 2017)

Un número creciente de universidades en todo del mundo están integrando la EDS en sus operaciones, gestión del campus y currículos escolares, especialmente en las etapas de educación infantil y primaria (Solís-Espallargas y Morón-Monge, 2020). Esta integración es crucial para reorientar el currículo educativo hacia la sostenibilidad, fomentando competencias relacionadas y apoyando activamente a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y la participación crítica en el desarrollo sostenible (Brundiens et al., 2021; Rieckmann, 2018). Sin embargo, investigaciones recientes revelan que la incorporación de la sostenibilidad en la formación docente sigue siendo insuficiente y esporádica, destacando una notable falta de sistematización en los planes formativos y una preparación inadecuada de los profesores para integrar estos conceptos en su práctica profesional (Cheang et al., 2017; Valderrama-Hernández et al., 2020).

En Chile, los estudios indican que la formación docente aún no muestra una estrategia alineada con los ODS, más bien sus acciones se orientan a responder a las exigencias sistémicas y a las políticas públicas (Mundaca y Sancristobal, 2021). Aunque existe un discurso institucional que acoge estas iniciativas, la implementación en la formación docente es

superficial (Opazo et al., 2020), estos autores indican que el desarrollo sostenible se aborda principalmente en la educación ambiental, mientras que temas de género y la educación sexista sigue perpetuando desigualdades. Además, pocos profesores cuentan con las competencias necesarias para integrar la sostenibilidad a sus prácticas pedagógicas (Lapierre et al., 2019).

La integración de la EDS en la formación docente debe plantearse como un eje central para desarrollar competencias esenciales como la reflexión, el pensamiento crítico, la responsabilidad, y la participación activa de los estudiante en su educación. Según Rieckmann (2018), esto contribuye a una transformación profunda del aprendizaje, que comienza a nivel individual y local, y se expande hacia una perspectiva global, favoreciendo la formación de sociedades más conscientes y sostenibles. Iniciativas como University Educators for Sustainable Development (UA4SD) apoyan esta dirección, aunque enfrentan desafíos significativos, como la falta de una cultura de sostenibilidad entre el profesorado y la persistencia de metodologías educativas tradicionales.

La pandemia de COVID-19 en 2020 ha exacerbado los desafíos en alcanzar las metas de los ODS para 2030, resaltando la urgencia de integrar la sostenibilidad en la educación. Según un informe de la UNESCO (2020b), la pandemia empujó a 71 millones de personas a la pobreza extrema y, debido al cierre de escuelas, aproximadamente el 90% de los estudiantes a nivel mundial no pudo asistir a clases presenciales, exacerbando las desigualdades educativas especialmente en regiones donde el aprendizaje a distancia no era viable. En este contexto de crisis, es imperativo fortalecer la EDS en todos los niveles educativos como una prioridad central para equipar a los futuros ciudadanos con las habilidades necesarias para enfrentar y resolver los desafíos globales. Respecto a la forma de incorporar y reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible, Morín (1999) presenta siete principios claves necesarios para la EDS:

1. Saber reconocer nuestro pensamiento: Entender cómo nuestras historias, creencias y afectos influyen en nuestro razonamiento.
2. Saber construir un pensamiento pertinente: Unir conocimientos para abordar la complejidad de los problemas.
3. Saber reconocernos nuestra complejidad: Hacernos preguntas fundamentales sobre nuestro ser, origen y destino.
4. Saber construir una identidad terrenal: Enseñar a respetar toda la humanidad.
5. Saber enfrentar las incertidumbres: Adaptarse al rápido avance del conocimiento y la tecnología.
6. Comprensión y empatía: Esforzarse por entender y ponerse en el lugar del otro.
7. Saber construir una ética del género humano: Promover la comprensión, la solidaridad, la democracia y el respeto a la vida en todas sus manifestaciones.

Estos siete principios fundamentales propuestos por Edgar Morín (1999) conectan directamente con la Agenda 2030 y promueven un cambio de paradigma esencial para la formación de futuros ciudadanos. Morín sugiere que cada individuo debe fomentar un diálogo interno con sus propias ideas y creencias, y simultáneamente, un diálogo externo con otras personas y comunidades. Este enfoque dual permite un manejo más efectivo de los errores y las ilusiones que pueden nublar el pensamiento crítico. Morín enfatiza la importancia de cultivar la capacidad de pensar de manera independiente y colectiva, lo cual es crucial para abordar la complejidad de los desafíos globales y tomar decisiones informadas y conscientes en un mundo interconectado.

Morín (1999) subraya que no hay democracia sin que pensemos en cuestiones éticas, no hay desarrollo sostenible sin que pensemos en cómo nos situamos en este planeta y, no hay una perspectiva fuerte de Derechos Humanos si no logramos entender a los demás. Este planteamiento se vincula con los principios de la Cumbre *Earth Summit* de Río de Janeiro, donde se explicita la necesidad de enfocar la educación hacia el desarrollo en tres

dimensiones: el individuo (persona), la comunidad (local) y el planeta (global). Estas dimensiones buscan formar ciudadanos competentes, conscientes y comprometidos. De manera similar, el Contrato Social para la Educación resalta la importancia de un diálogo democrático e incluye los principios de los Derechos Humanos como pilares esenciales para desarrollar una comprensión más profunda y habilidades que contribuyan a un futuro más inclusivo, justo y sostenible.

Hermans y Bartels (2020) en la obra *Citizenship education and the personalization of democracy*, argumentan la necesidad de desarrollar una democracia interior que implica cultivar una actitud ciudadana a través de un diálogo interno profundo, que permita la autoexploración y el reconocimiento de las propias emociones e impulsos, y fomentando la tolerancia hacia los conflictos internos y externos. Proponen la *Ciudadanía Multinivel*, un concepto que se alinea estrechamente con la educación para la sostenibilidad, operando en múltiples niveles de inclusión: el individual, Yo como persona; el comunitario, Yo como miembro del grupo; el global, Yo como parte de la humanidad; y el planetario, Yo como parte de la Tierra. Cada nivel lleva asociadas responsabilidades específicas, tales como la responsabilidad social (Yo, como un ciudadano de este país), responsabilidad colectiva (Yo, como ciudadano del planeta). Esta noción es coherente con los principios establecidos en la Cumbre *Earth Summit* de Río de Janeiro, que enfatizan la importancia de desarrollar una educación sostenible que funcione en estos niveles para formar ciudadanos más competentes y conscientes.

Nuestro estudio se inspira en estas reflexiones, reconociendo el papel crucial de los profesores como agentes de cambio y de los estudiantes como futuros ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad sostenible. Subrayamos la necesidad de proporcionar espacios que permitan a los educadores y estudiantes reflexionar críticamente sobre sus decisiones y acciones. Este proceso fomentaría diálogos internos en los que se examinan creencias, emociones, autoatributos, conflictos y tensiones, facilitando la integración

de competencias en diversos niveles de inclusión—personal, local y global—en la formación docente, todos orientados hacia el fomento del desarrollo sostenible.

Competencias Transformadoras

Como hemos referido anteriormente, la Agenda 2030 (UNESCO, 2014), plantea el desafío de formar una ciudadanía que contribuya a alcanzar los ODS, fomentando el bienestar a niveles individual, local y planetario. En este contexto, resulta esencial tener en cuenta las competencias que deben fomentarse en la formación de los futuros profesores para responder efectivamente a los retos de una época marcada por crisis e incertidumbre. La Declaración final de la primera reunión de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2020a), destaca el siguiente pronunciamiento:

A medida que asumimos el Antropoceno, era geológica de cambios causados en el planeta por el ser humano, y nos enfrentamos a un mundo “más que humano”, la pregunta fundamental que se nos plantea es: ¿en qué queremos convertirnos? Esta es una pregunta que se debe plantear y responder por medio de la educación. (p. 2)

Inicialmente, la Agenda 2030 buscó cambiar el paradigma educativo tradicional que se centraba en el desarrollo de competencias específicas en los estudiantes. Sin embargo, el reciente Contrato Social propuesto por la UNESCO (2021) enfatiza la necesidad de que los estudiantes adopten una manera de pensar más integrada e interrelacionada, que les permita abordar de manera responsable las propias tensiones y demandas del entorno. Este enfoque considera el desarrollo de competencias como un proceso integral que combina conocimientos, creencias, valores y actitudes, promoviendo la transición hacia estilos de vida más compatibles con la sostenibilidad.

Para responder a estos desafíos planteados por la Agenda 2030, la OECD actualizó en 2019 su propuesta de competencias a través del modelo *Learning Compass 2030*, parte del proyecto *Future of Education and Skills 2030*. Aunque este modelo ha sido detalladamente

analizado en investigaciones anteriores, como las de Murga-Menoyo y Novo (2017), es esencial centrarnos en las denominadas Competencias Transformadoras que son cruciales para fomentar el desarrollo formativo en el contexto de la sostenibilidad.

Las Competencias Transformadoras que identifica el *Learning Compass 2030* incluyen:

- 1) Crear nuevos valores: Esta competencia requiere pensamiento crítico, creatividad para abordar los problemas desde diferentes enfoques y colaboración con otros para encontrar soluciones a desafíos complejos. Al evaluar la efectividad de sus soluciones, los estudiantes deben ser ágiles y capaces de generar nuevas ideas, así como gestionar los riesgos asociados.
- 2) Conciliar tensiones y dilemas: Esta competencia implica la capacidad de enfrentar contradicciones o situaciones que, a primera vista, parecen incompatibles, y de sentirse cómodo con la complejidad y la ambigüedad. Para lograrlo, los estudiantes deben desarrollar flexibilidad cognitiva, lo que les permite adaptarse a distintas circunstancias, y habilidades de toma de perspectiva, esenciales para analizar un problema desde diversos puntos de vista. Además, es importante practicar la empatía y el respeto hacia quienes tienen opiniones diferentes, lo que facilita la colaboración en la resolución de conflictos. En muchos casos, será necesario recurrir a la creatividad y habilidades de resolución de problemas complejos o intratables.
- 3) Tomar responsabilidad de las acciones: Asumir responsabilidades implica un fuerte sentido de integridad y compasión, tomando decisiones que beneficien ampliamente a otros. Es esencial desarrollar autoconciencia, autorregulación y pensamiento reflexivo, facilitando así que los sujetos asuman responsabilidades con el respaldo de su comunidad.

Estas competencias enseñan a los estudiantes a pensar de manera integrada, creando valores que les permitan conciliar tensiones y asumir responsabilidades, tanto individuales como colectivas. Para los futuros profesores, estas competencias son esenciales, ya que

deberán promover la ética del cuidado hacia los demás y hacia sí mismos. Como hemos señalado anteriormente, la UNESCO (2021) subraya la importancia de la alfabetización prospectiva, el *partnership* y la realización de proyectos de servicio cuyo objetivo es el aprendizaje basado en retos.

Uno de los principales desafíos que hemos asumido en este estudio es vincular las Competencias Transformadoras con las experiencias de discontinuidad generadas por los ICs mencionados en la literatura. Estas situaciones complejas y auténticas que los profesores en formación enfrentan antes o durante su formación docente, requieren que los futuros profesores desarrollen la capacidad de conciliar tensiones y dilemas. Este proceso es crucial para que puedan abordar de manera responsable las tensiones y demandas que surgen en su entorno.

La identidad Docente

En la actualidad, las sociedades que se consideran avanzadas están comprometidas con realizar cambios significativos en el funcionamiento de los sistemas educativos como en las políticas que los guían. La relevancia de la educación y su calidad es un tema central en los debates académicos y en la formulación de políticas públicas a nivel global (UNESCO, 2021). En este contexto, en Chile, la mejora de la calidad y equidad educativa se ha convertido en una prioridad en la agenda nacional, considerando la educación como un factor estratégico para el desarrollo del país (Latorre, 2005). Este esfuerzo ha impulsado cambios importantes en el rol del profesor, su práctica, formación y en las crecientes demandas sobre la profesión docente, reflejadas en constantes reformas educativas y curriculares (Sandoval et al., 2020). Tanto a nivel nacional como internacional, se ha observado un aumento histórico en las exigencias dirigidas a los profesores, a quienes se les pide asumir un número cada vez mayor de responsabilidades (Escudero, 2019; Monereo, 2020).

En este contexto, vinculado con las temáticas educativas del ODS 4, que promueve la promesa de no dejar a nadie atrás y abarca la educación en todos sus niveles, desde educación primaria hasta superior (UNESCO, 2021), se hace imprescindible adoptar una perspectiva holística que aborde de manera integral la inclusión educativa y la atención a la diversidad, reconociendo que no se podrá avanzar en estos ámbitos sino se forman profesores desde una cultura democrática, para la paz y la no violencia (UNESCO, 2015a, 2015b). Dado el devenir de la profesión y los desafíos crecientes que enfrentan los futuros profesores, se constata la necesidad urgente de prestar especial atención a la construcción de la identidad docente desde las primeras etapas del proceso formativo.

Hace más de dos décadas, Beijaard et al. (2004) propusieron que la identidad docente podría considerarse como una dimensión del Yo, configurada a partir de las demandas y experiencias que los profesores afrontan en los diversos contextos por los que transitan, evidenciando así su carácter eminentemente social. Esta visión fue ampliada por Akkerman y Meijer (2011), quienes describen la identidad docente como un proceso dinámico de negociación e interacción entre las distintas versiones del Yo, influenciado por el contexto en el que se desarrolla. En este sentido, la identidad docente no se limita únicamente a los aspectos técnicos de la enseñanza, como la gestión del aula o la planificación curricular, sino que es el resultado de una interacción compleja entre las experiencias personales del profesor y los entornos culturales, sociales e institucionales en los que participa (Rodgers y Scott, 2008).

De manera complementaria, Arvaja (2016, 2023) plantea que la identidad docente es un proceso complejo y múltiple, que involucra tanto aspectos personales como sociales. Estos autores argumentan que, para comprender su desarrollo es necesario investigar en profundidad las diversas capas de la historia del profesor en formación y analizar cómo interactúan sus experiencias personales con el contexto social en el que se encuentran. Estos estudios destacan la dificultad de abordar la identidad docente como un concepto uniforme, ya que ello podría llevar el riesgo de ignorar las particularidades del mundo personal y profesional de cada

profesor. En esta línea, Meijers y Hermans (2018) enfatizan la importancia de considerar tanto los modelos sociales de referencia como los elementos de diferenciación que surgen de la historia biográfica y personal del profesor en la construcción de su identidad docente.

La relación entre las dimensiones personal y profesional de la identidad docente ha sido abordada por varios autores. Day et al. (2013), por ejemplo, distinguen tres tipos de identidad en los profesores: la identidad personal, la identidad profesional y la identidad situada, un enfoque que se alinea con el estudio de Stenberg y Maaranen (2020). Estos autores, a través de un estudio de caso, muestran cómo la identidad de un profesor novel se construye y reconstruye a lo largo del tiempo mediante la negociación entre sus experiencias personales y el contexto laboral, integrando tanto el Yo personal como el Yo profesional.

Este reconocimiento implica asumir que la identidad docente es una construcción social, histórica e individual, donde confluyen diversos contextos y elementos de diferenciación personal. Cada profesor desarrolla su identidad no solo a partir de la interacción con su entorno, sino también a través de sus experiencias biográficas y características individuales. Ante la complejidad de conceptualizar la identidad docente, Badia y Liesa (2022) proponen que puede entenderse como un constructo que integra tanto lo social y lo individual, lo múltiple y único, (dis)continuo, vinculado al concepto de posición docente. Esta posición se sitúa en una dimensión relacional, donde la identidad docente se construye dialógicamente, considerando aspectos históricos y sociales, que interactúan con los significados internos del profesor sobre su ser docente en un tiempo y espacio particular.

Estas ideas se alinean con las afirmaciones de Beijaard y Meijer (2017), quienes sostienen que los profesores en formación desarrollan su identidad a través de la interacción entre sus filosofías personales y la práctica profesional, lo que refuerza la idea de que la identidad es tanto individual como social. Por su parte, Kelchtermans (1993) destacó que tanto el Yo profesional como el Yo personal evolucionan con el tiempo y están formados por cinco elementos interrelacionados: la autoimagen, la autoestima, la motivación para el trabajo, la

percepción de la tarea y la perspectiva de desarrollo futuro de sí mismo. Estas ideas resaltan la importancia de considerar la multiplicidad de la identidad docente como un todo integrado, único y en constante cambio.

Estudios realizados en Chile, como los de Sandoval et al. (2020), destacan la necesidad de asumir la identidad docente como un proceso dinámico e interrelacionado. En este proceso confluyen tanto factores intrapersonales, como las emociones y la propia historia personal del docente, así como factores interpersonales que emergen de las interacciones sociales en distintos contextos, como la formación profesional y el ejercicio de la docencia. Román et al. (2023) señalan que este proceso de desarrollo continuo actúa como el eje articulador de la trayectoria docente, al integrar diferentes dimensiones que están en constante evolución y responden a las demandas cambiantes del contexto social y profesional.

Como se puede evidenciar, la complejidad de la identidad docente no sólo dificulta la adopción de un constructo unívoco, sino que lleva a entenderla como un proceso que resulta de la interacción entre lo individual y lo social, lo único y lo múltiple, lo continuo y lo discontinuo, tal como señalan Akkerman y Meijer (2011). Los enfoques actuales en el estudio de la identidad docente reflejan una transición hacia perspectivas más centradas en el sujeto, donde la identidad se entiende como un constructo relacional e integrador que emerge de la interacción dialógica continua del (futuro) profesor consigo mismo y con los otros (Hermans, 2020; Monereo, 2022).

Esta perspectiva nos conduce directamente a la DST, que proporciona un marco sólido para comprender la identidad docente como un proceso dinámico y múltiple. En este proceso, el Yo se construye y reconstruye continuamente a través del diálogo entre sus diferentes posiciones. A continuación, se profundizará en la DST y en cómo estas posiciones del Yo interactúan en la construcción de la identidad docente (Meijers y Hermans, 2018).

Teoría del Yo Dialógico

A finales de los 90, surge una nueva perspectiva en la Psicología Clínica que aborda el estudio del Yo de una manera dinámica y relacional. Esta perspectiva, conocida como la DST (Hermans, 2001, 2003), propone que el Yo, o identidad (Monereo, 2022), es de naturaleza dialógica y se organiza en torno a una multiplicidad dinámica de posiciones del Yo, cada una con sus respectivas voces en diálogo. Estas posiciones del Yo representan diferentes versiones identitarias que permiten a los sujetos adoptar diversas posiciones en función de las demandas contextuales, es decir, cada sujeto puede presentar una versión de sí mismo que se ajusta a las exigencias de un contexto particular. Así, el dinamismo de la identidad constituye las múltiples posiciones o versiones en las que el Yo puede cambiar respecto al tipo de situación en la que se encuentre (Akkerman y Meijer, 2011).

La DST, enfatiza que estas múltiples de posiciones del Yo se mantienen unidas al Yo por medio del diálogo interno (Arvaja, 2016; Xing et al., 2024). Este diálogo interno implica una interacción continua entre las posiciones, mediadas por el intercambio intersubjetivo y el contexto espacio temporal en el que el sujeto se encuentra, lo que significa que nos posicionamos en un tiempo y lugar específico, y en relación con circunstancias socioculturales y discursivas concretas (Hermans, 2015). Como indican Salgado y Hermans (2005), esta diversidad de posiciones no niega la existencia de un Yo unitario, ya que el Yo puede moverse entre diferentes posiciones, negociando constantemente entre ellas. Sin embargo, este proceso de negociación no siempre es armonioso; de hecho, el Yo es un espacio de negociación que incluye heterogeneidad, contradicción y tensión.

Cada cambio en las posiciones del Yo puede implicar discontinuidad e inestabilidad, tras lo cual el Yo tiende a recuperar su continuidad y coherencia, hasta afrontar nuevas tensiones (Monereo, 2022). En esta línea, Danielowich (2012) señala que “cada persona está compuesta de múltiples identidades, a menudo conflictivas, que existen en estados volátiles de construcción o reconstrucción” (p.10), destacando la naturaleza fluida del Yo. Para que el Yo

recupere su sentido de continuidad, Hermans y Hermans-Jansen (2001) explican que esta estabilidad se preserva a través de la narración, tanto interna como compartida con otros en forma de relatos. Así, la identidad puede entenderse como una narrativa sobre uno mismo, donde las experiencias significativas se organizan en un sistema narrativo estructurado, conocido como autonarración. Esto permite al sujeto mantener coherencia y continuidad, incluso cuando enfrenta preguntas sobre sus intenciones y acciones (Akkerman y Meijer, 2011). No obstante, una falta de conexión y coherencia en el Yo a lo largo del tiempo puede resultar en una sensación de discontinuidad (Hong et al., 2017).

El Yo se compone tanto de posiciones internas, que reflejan características y evaluaciones propias de aspectos importantes de la identidad (por ejemplo, Yo como profesor optimista), como de posiciones externas, que representan voces internalizadas de personas significativas que han sido integradas en el Yo extendido del sujeto (por ejemplo, mi jefe me considera responsable) (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Estas posiciones se activan en función de los contextos sociales en los que participa el sujeto, con la interpretación e intencionalidad propias que se otorgan a dichas demandas (Akkerman y Meijer, 2011; Monereo, 2019; Stenberg et al., 2014). Según Hermans (2018), las posiciones internas y externas se manifiestan a través de sus respectivas voces, expresándose tanto en diálogos internos (a nivel mental) como en diálogos externos (a nivel social). La comprensión y creación de estos espacios dialógicos intersubjetivos son clave para analizar cómo se producen los procesos de posicionamiento o contra posicionamiento a nivel narrativo. Hermans (2015) señala que estos procesos pueden implicar mensajes diferentes o contradictorios entre las posiciones del Yo, lo que genera tensiones y conflictos internos.

El estudio de Aveling y Gillespie (2008) sobre jóvenes turcos de segunda generación en Inglaterra demuestra cómo las identidades de estos jóvenes estaban marcadas por contradicciones y luchas dialógicas no resueltas, influenciadas por los discursos racistas de las diferentes comunidades a las que pertenecían. Estos hallazgos ilustran cómo las voces

internas, externas y exteriores interactúan en la construcción de las posiciones del Yo en contextos complejos y conflictivos (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Dentro de esta estructura dialógica, se pueden distinguir dos niveles de voces: 1) Nivel interno: la voz del Yo (Yo como madre/padre, Yo como hijo/hija, Yo como docente); 2) Nivel externo: es la voz de un otro(s) que es parte del Yo (la voz imaginada de un familiar o un tutor, o mentor) (Monereo, 2020; Raggatt, 2015). Estas voces y posiciones se expresan en diálogos que pueden conjugarse tanto en el plano mental intrapsicológico (voces internas y externas en el Yo) como en el plano social interpsicológico (voces exteriores), donde las influencias culturales, institucionales y políticas interactúan con las narrativas del sujeto dentro del espacio mental del Yo dialógico.

En este espacio dialógico, metafóricamente llamado “Sociedad de la mente”, se albergan diferentes tipos de discursos: público y privado, colectivo e individual, profesional y personal, externo e interno que contribuyen a la narrativa de la identidad o del Yo (Hermans, 2015). Estos diálogos pueden resultar en acuerdos o desacuerdos, así como en la eliminación, modificación o creación de nuevas posiciones. Algunas posiciones del Yo pueden volverse centrales, promotoras o metaposiciones, afectando el funcionamiento general del Yo y facilitando nuevas interacciones y reestructuraciones internas (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Una posición central organiza y estructura el Yo, mientras que una posición promotora es proactiva para abordar obstáculos y dificultades y puede fomentar nuevas interacciones entre posiciones del Yo y conducir a una reestructuración interna. A su vez, una metaposición permite a las personas adoptar una distancia metacognitiva consciente y obtener una visión general de las interacciones que están ocurriendo en sus mentes (Hermans y Hermans-Konopka, 2010).

Como hemos explicado anteriormente, en esta tesis concebimos la naturaleza de la identidad docente como un proceso que es a la vez individual y social, continuo y discontinuo, único y múltiple. La dimensión individual se construye a partir de elementos de diferenciación

basados en la biografía y características personales del sujeto, como sus perspectivas, rasgos y autopercepciones (Akkerman y Meijer, 2011). Simultáneamente, la dimensión social se refleja en las voces de otros, que ocupan posiciones dentro del Yo del sujeto e influyen en la configuración de su identidad (Akkerman y Meijer, 2011). La discontinuidad en la identidad docente se manifiesta en la capacidad de la identidad para cambiar en respuesta a los entornos sociales (Hong et al., 2017), mientras que la continuidad se mantiene a través de la historicidad, entendida como un proceso constante de negociación e interrelación de múltiples posiciones del Yo. Por otro lado, lo unitario y múltiple se concibe como un Yo compuesto por múltiples posiciones que se mantienen unidas a través del autodiálogo, un proceso en el cual estas diferentes posiciones interactúan y se interrelacionan, creando una unidad dentro de la diversidad de experiencias y perspectivas (Akkerman y Meijer, 2011).

Al integrar el análisis de las posiciones del Yo y sus respectivas voces, que representan las narrativas donde se sitúan estas dimensiones, se facilita la comprensión de cómo los profesores se posicionan en un diálogo a lo largo del tiempo (Aveling et al., 2015). Al mismo tiempo, al analizar el contenido del diálogo, podemos describir los autoatributos informados por los propios estudiantes y sus características de desarrollo (van Rijswijk et al., 2018), como también podemos inferir las concepciones, estrategias y/o sentimientos asociados a las posiciones del Yo del sujeto (Monereo, 2019).

Recientemente ha crecido el interés de los investigadores en el campo de la formación docente por utilizar una perspectiva multidimensional para explicar los procesos de construcción de la identidad docente, que implica comprender la creación del sentido de sí mismos como profesores a lo largo del tiempo (Arvaja, 2023; Rinne et al., 2023; van Rijswijk et al., 2016, 2018). Como consecuencia, en los estudios presentados en esta tesis, se defiende la necesidad de integrar el conjunto de posiciones del Yo y las voces del profesor en formación, considerando tanto aspectos del Yo personal como del Yo profesional. Esta integración podría revelar cómo el futuro profesor entiende el conjunto de aspectos dinámicos diferentes pero

interrelacionados de ser profesor en contextos particulares, situados en instituciones reales (Akkerman y Meijer, 2011).

Construcción de la identidad docente desde la Teoría del Yo Dialógico

Este estudio concibe la identidad docente como un proceso dialógico y dinámico, caracterizado por una multiplicidad de posiciones del Yo que se construyen y reconstruyen a lo largo de la vida. La construcción de la identidad se produce mediante un proceso de internalización continua y significativa de múltiples voces o *Multivoicedness* (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Cada futuro profesor convierte tanto las voces propias como las de los demás en una comprensión significativa del mundo y de sí mismo (Hermans, 2002). Como se explicó anteriormente, estas múltiples posiciones del Yo incluyen tanto voces internas, que reflejan aspectos personales, como voces externas, formadas por la internalización de voces significativas de otros en el Yo (Hermans, 2001; Raggatt, 2015).

Las posiciones del Yo y sus respectivas voces juegan un papel crucial en diversos contextos y momentos de la formación docente. Estas voces están interconectadas, subjetivamente internalizadas y socialmente situadas (Stoyanova, 2021). La investigación de Arvaja (2016) demuestra cómo la construcción de la identidad docente se configura a través de la negociación de estas múltiples posiciones del Yo, vinculadas tanto al contexto personal como profesional del profesor en formación. En este espacio subjetivo de negociación, los profesores en formación desarrollan un discurso interior que les permite otorgar significado a sí mismos y a su práctica profesional. Estas voces proporcionan una visión detallada de cómo un estudiante interpreta y da sentido a sus pensamientos, propósitos, funciones y actividades docentes durante el desarrollo de su carrera profesional (Badia et al., 2021).

El diálogo entre distintas posiciones del Yo puede dar lugar a procesos de posicionamiento y contra posicionamiento, permitiendo que los futuros profesores redefinan o ajusten su identidad docente en respuesta a estas interacciones dialógicas internas (Monereo,

2022). Este ajuste puede implicar la eliminación, modificación o adquisición de nuevas posiciones (Toyoda, 2021). Según Hermans (2018), este diálogo se manifiesta a través de contrastes, conflictos y coaliciones entre formas conscientes e inconscientes de posicionamientos, mediadas por la relación del profesor en formación con los demás y consigo mismo. Aunque estas posiciones son idiosincráticas e individuales, también tienen un origen social, emergiendo de la adaptación de una posición genérica dentro de las comunidades de referencia del sujeto, moldeadas por sus intenciones, intereses y su comprensión del mundo (Badia y Liesa, 2022).

El enfoque dialógico proporciona un marco eficaz para comprender la construcción de la identidad de los profesores en formación desde una perspectiva multidimensional. Este enfoque permite explorar cómo los futuros profesores construyen y reconstruyen continuamente sus posiciones del Yo. Los estudios de Giralt-Romeu et al. (2020) revelan que los profesores en formación otorgan sentido, modifican y crean nuevas posiciones identitarias a lo largo de su proceso formativo. La naturaleza dinámica de la identidad en los futuros profesores implica una constante reorganización de sus posiciones del Yo, donde se reinterpretan y resignifican sus experiencias pasadas y presentes (Stoyanova, 2021). Como resultado, el profesor en formación se esfuerza por mantener un sentido de continuidad coherente que vincule su pasado, presente y sus metas futuras (Akkerman y Meijer, 2011).

Herman y Hermans-Jansen (2001) describen el Yo o identidad como un proceso organizado de construcción de significado. En este proceso, los profesores en formación crean sus propias narrativas, representando una dialéctica continua entre el profesional que desean ser, el que pueden ser y el que aspiran llegar a ser (Lutovac, 2020). Los futuros profesores utilizan las narrativas de su historia escolar para reflexionar sobre su identidad docente y negociar con las diversas posiciones del Yo (Stenberg et al., 2014). Esta apropiación de narrativas contribuye a la formación de lo que Stenberg y Maaranen (2020) denominan perspectivas autodialógicas (*Dialogical self perspectives*), donde el diálogo y la negociación

entre las distintas posiciones del Yo como profesores en formación están vinculadas a las experiencias que conforman una identidad docente en constante construcción. En este proceso, “los futuros profesores necesitan construir practicas dialógicas para poder navegar por un laberinto de tensiones cargadas con diferencias, oposiciones y contradicciones” (Hermans y Hermans-Konopka, 2010, p. 32).

Siguiendo a Stenberg y Maaranen (2020), se destaca que el desarrollo de la identidad profesor comienza mucho antes de la formación docente. Se basa en las concepciones sobre la educación formadas durante la experiencia escolar, influenciada por la historia personal y el entorno sociocultural del estudiante. Estas concepciones conforman las teorías prácticas, un conjunto organizado de creencias sobre la enseñanza que los profesores aplican en su práctica (Stenberg et al., 2014). Al respecto, estudios sugieren que los entornos formativos en los que participan los futuros profesores pueden provocar cambios en su comprensión de la enseñanza, influyendo en sus teorías prácticas (Levin y He, 2008; Mejjers y Hermans, 2018).

Raggatt (2012, 2015), argumenta que los profesores en formación deben negociar al menos tres posiciones del Yo: las que traen consigo al comenzar la formación docente, las que desarrollan durante sus estudios universitarios, y las que emergen durante las prácticas docentes. Complementando esta idea, Stenberg et al. (2014) identificaron cuatro posiciones del Yo según las teorías prácticas de los profesores en formación de primer año: la posición de valores educativos, la posición de práctica como el facilitador del aprendizaje, la posición vinculada a las creencias personales del profesor, y la posición de contexto, relacionada con la intención del profesor con las familias o la comunidad educativa. Ambos estudios subrayan que el desarrollo de la identidad docente del profesor durante la formación es un proceso continuo de negociación y ajuste de múltiples posiciones del Yo en relación con su pasado, presente y futuro como educador.

Las investigaciones sobre la identidad docente en profesores en ejercicio, desde la perspectiva de la DST, han aportado contribuciones valiosas en varios aspectos. Badía y Liesa

(2022) destacan la relevancia de analizar las voces internas de los profesores y cómo estas se perciben en relación con sus posiciones del Yo. En línea con esta perspectiva, Vloet et al. (2020) subrayan la importancia de reconocer las posiciones del Yo en situaciones críticas, lo que facilita una comprensión más profunda de la identidad docente y contribuye a mejorar la calidad de la formación de profesores. Asimismo, Monereo (2019) ilustra cómo la reflexión sobre incidentes críticos puede fomentar el desarrollo de una identidad docente más estratégica del profesor. Estos estudios resaltan la relevancia del diálogo interno, la reflexión y el reconocimiento de las múltiples posiciones del Yo para el desarrollo y la mejora continua de la identidad docente, así como para elevar la calidad de la formación docente de los futuros profesionales de la educación.

Formación Docente

La formación docente puede entenderse, en términos generales, como una fase crucial en el trayecto formativo que conecta la experiencia escolar con la profesional. Durante esta etapa, los futuros profesores se preparan para conocer y comprender los aspectos fundamentales de su profesión. Este proceso no solo debe capacitar al profesor para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículo, propiciando contextos y comunidades de aprendizaje, sino también para comprender, diagnosticar y manejar de manera estratégica situaciones complejas en el aula (Monereo, 2019). Además, debe fomentar la autorregulación y el desarrollo profesional continuo a lo largo del tiempo (Brouwer y Korthagen, 2005).

Sin embargo, la formación docente ha continuado desarrollando procesos con enfoques culturales, curriculares, organizativos y prácticos que fueron eficaces en otros contextos históricos, pero que hoy han perdido relevancia. Varios autores señalan que estamos enseñando a los estudiantes saberes y competencias pertenecientes a una sociedad que ya no existe (Marcelo y Vaillant, 2018; Pozo, 2020). En este sentido, es esencial implementar

cambios que permitan a las nuevas generaciones desarrollar los saberes cognitivos y las competencias socioemocionales necesarias para desenvolverse en una sociedad que se caracteriza por ser cambiante, tecnológica, globalizada, competitiva, desigual y con un alto nivel de incertidumbre (UNESCO, 2021).

La revisión bibliográfica permite afirmar que los programas de formación docente han estado en continua discusión durante varias décadas. Este debate puede describirse como un vaivén entre modelos que ponen mayor énfasis en la formación académica y aquellos que defienden la necesidad de basar la formación de los futuros profesores en los contextos de práctica docente (Clarà, 2019; Zeichner, 2014). Un aspecto central que deberían considerarse en estos debates es el aporte de los conocimientos y competencias necesarias para afrontar los problemas más comunes en la práctica educativa, así como la transposición de lo aprendido en la Universidad a las aulas, con el fin de mejorar la enseñanza y desarrollar las competencias requeridas en la sociedad actual (Monereo, 2022).

Actualmente, se identifican cuatro enfoques de modelos de formación docente que responden a visiones esencialmente distintas, basadas en el énfasis otorgado a la teoría, la práctica y la reflexión: la formación del profesorado basada en la escuela (*School-Based Teacher Education*, SBTE), la formación del profesorado basada en la investigación (*Research-Based Teacher Education*, RBTE), la formación del profesorado basada en lo realístico (*Realistic Teacher Education*, RTE), y la formación basada en prácticas centrales (*Core Practices Teacher Education*, CPTe). A continuación, se describen brevemente estos enfoques.

La formación del profesorado basada en la escuela (SBTE) sostiene que el aprendizaje del futuro profesor debe realizarse directamente en el contexto de práctica, lo que implica aumentar el tiempo de formación en la escuela y reducir el tiempo de formación en la universidad. Este modelo genera una tensión evidente, ya que la universidad, como contexto

formativo y de investigación académica, podría perder relevancia como fuente de conocimiento (Zeichner, 2014).

En contraste, el modelo de formación del profesorado basado en la investigación (RBTE) propone construir un contexto de práctica que integre tanto la universidad como la escuela, buscando pasar de una situación en la que lo académico y lo escolar son dos contextos separados, a una nueva situación en la que ambos se conviertan en aspectos complementarios de un único contexto de práctica. Este modelo atribuye un rol importante a la investigación académica y al conocimiento proposicional general, lo que contribuye al prestigio social de los profesores (Aspfords y Eklund, 2017). Finlandia y Noruega han apostado decididamente por este modelo. Aunque existe evidencia de que los estudiantes adoptan una postura reflexiva y crítica atribuible a la formación científica, es difícil detectar un impacto directo de la formación basada en la investigación en la práctica cotidiana de los profesores (Aspfords y Eklund, 2017; Stenberg y Maaranen, 2020).

El modelo formación basada en prácticas centrales (CPTE) propone que, dado que los maestros guían su práctica y toman decisiones a partir del conocimiento situacional que afrontan, la formación del profesorado debe orientarse a construir este repertorio de conocimiento situacional. Para ello, es necesario identificar los tipos de situaciones que son centrales en la práctica de los maestros (*Core Practices*) y, una vez identificadas, organizar el currículo en torno al aprendizaje de estas. Este modelo tiene el mérito de abordar el problema de la articulación universidad-escuela. Sin embargo, identificar las *Core practices* es una tarea problemática (McDonald et al., 2013). Además, aunque el modelo se centra en el conocimiento situacional, el conocimiento proposicional y la investigación académica parecen no tener un rol relevante en el currículo (Clará, 2019).

Finalmente, la formación del profesorado basada en lo realístico (RTE), se centra en la idea de re-descripción representacional, buscando un equilibrio entre el tiempo de formación en la escuela y el tiempo de formación en la universidad. En este modelo, la formación

universitaria se construye a partir de la experiencia de los estudiantes en la escuela. Se intenta llevar a cabo un proceso de explicitación progresiva de las representaciones del estudiante, implícitas en su acción, a través de un ciclo de reflexión denominado ALACT (*Action, Looking, Back, Awareness, Creating an alternative, Trial/Action*), que se repite en un proceso continuo de aprendizaje y mejora. La evidencia sobre este modelo muestra que, a partir de la experiencia en la escuela, los profesores en formación pueden explicitar ideas y creencias que estaban implícitas en su acción. No obstante, se ha demostrado que es muy complicado que las ideas inicialmente implícitas se redesciban en conceptos lo suficientemente generales y explícitos como para dialogar con las teorías académicas (Korthagen, 2010).

Clará (2019), en su estudio sobre el problema teoría-práctica en los modelos de formación, señala que ninguno de los modelos resuelve completamente esta cuestión, aunque todos presentan algunos elementos que pueden significar avances en la formación del profesorado. El autor sugiere cuatro aspectos clave: 1) un equilibrio en el currículo entre investigación académica y práctica docente; 2) un equilibrio entre la formación en la universidad y la formación en la escuela; 3) la creación de un contexto único y una identidad compartida que integren universidad y escuela, investigación y práctica docente; y 4) un énfasis importante en los procesos de reflexión sobre la práctica.

Otros estudios como Brouwer y Korthagen (2005) y Korthagen (2017), concluyen que la formación docente tiene el potencial de marcar una diferencia relevante, aunque esto depende del enfoque elegido. Según estos autores, es fundamental considerar el pensamiento, los sentimientos y las acciones del profesor cuando afronta situaciones complejas en el contexto escolar. En un estudio realizado con 357 profesores en formación, Brouwer y Korthagen (2005) describen el caso de una maestra llamada Susan, que tenía dificultades con la gestión de aula. Al reflexionar no solo sobre lo que estaba ocurriendo en su clase y sobre qué hacer, sino también sobre sus propias creencias y sentimientos involucrados en la situación, y al responder

a la pregunta "¿qué tipo de profesora quiero ser?", Susan logró comprenderse mejor a sí misma como parte de su identidad docente.

En el contexto chileno, la literatura especializada señala que el modelo concurrente es el más comúnmente utilizado en la formación de profesores de Educación Primaria o Enseñanza Básica. Este modelo se caracteriza por un programa o currículo que integra, desde el inicio, tanto la formación en la disciplina específica como la formación profesional, abarcando aspectos teóricos y prácticos (Villalón, 2015). Sin embargo, independientemente del modelo elegido, Imbernón y Guerrero (2018) subrayan la importancia indiscutible de la formación docente, destacada por diversos organismos internacionales como esencial para mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo profesional de los profesores.

Estos autores enfatizan que el proceso formativo debe ir más allá de la mera adquisición de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, orientándose también hacia un entendimiento más profundo de los futuros profesores sobre sí mismos, incluyendo sus valores, creencias y experiencias previas, especialmente aquellas que los llevaron a optar por la docencia. La incorporación de estos aspectos es crucial, ya que, por un lado, permite que la trayectoria formativa adquiera un sentido personal, y, por otro, facilita la reconstrucción de una identidad docente que responda de manera más adecuada a las exigencias de los contextos sociales y culturales actuales (Román et al., 2023).

Los modelos mencionados anteriormente muestran que, durante la formación docente, no solo es importante el vínculo y equilibrio entre la práctica, la teoría y sus correspondientes análisis; también se destaca el papel que juegan los sentimientos y las emociones (Hargreaves, 1994; Nias, 1996). Existe un consenso entre los investigadores sobre la importancia de considerar diversos aspectos de los profesores en formación durante su proceso formativo, tales como sus trayectorias personales, los momentos críticos que han vivido, los discursos que promueven, los tipos de diálogos que utilizan internamente, las teorías prácticas, los roles que

desempeñan, y los dilemas que deben afrontar (Alsup, 2006; Badia y Liesa, 2022; Flores y Day, 2006; Monereo, 2022; Stenberg y Maaranen, 2020).

La DST integra estos aspectos de la construcción de la identidad del profesor dentro de una dinámica mental comprensiva y explicativa (Monereo, 2022). Numerosos estudios han explorado esta dinámica dialógica como clave para los cambios estratégicos en los programas de formación docente. En este sentido, Akkerman y Meijer (2011) destacan que el enfoque dialógico permite ver al futuro profesor como un investigador, que analiza e interpreta las diversas realidades personales y profesionales que surgen en diferentes situaciones en las que se puede encontrar. A su vez, Arvaja (2016, 2023) subraya la relevancia de la historia biográfica y el sentido personal en la construcción y renegociación del Yo personal con el Yo profesional. En línea con esto, Jenlink (2021) enfatiza que los programas de formación docente deben ofrecer un espacio dialógico donde los futuros profesores puedan ser autores de sus propias interpretaciones y de su identidad como profesores. Por su parte, Flores y Day (2006) sugieren que estos programas deben centrarse en proporcionar oportunidades para que los futuros profesores reflexionen sobre sus biografías y los contextos culturales de sus escuelas, facilitando la comprensión de las tensiones que puedan existir entre estos factores.

Como hemos señalado anteriormente, la visión contemporánea de lo que significa ser un profesor ha dejado atrás aquella formación centrada en la adquisición de conocimientos, habilidades y roles predefinidos que ofrecen algunas instituciones (Monereo, 2022). Un profesor es sensible a los cambios y evoluciones que ocurren tanto en sí mismo, en el aula, como en la sociedad en general, los cuales contribuyen a la construcción de la identidad docente. Es necesario llevar a cabo investigaciones cuyos hallazgos puedan contribuir al mejoramiento de los programas de formación docente. En este sentido, la DST representa una teoría poderosa para abordar cómo el profesor en formación comprende las diversas formas dinámicas, aunque interrelacionadas, de ser profesor en contextos situados en instituciones reales. Este proceso involucra un diálogo intrapsicológico, que abarca el conocimiento, las

concepciones, creencias y percepciones de los futuros profesores, así como un dialogo interpsicológico, referidas a las acciones de los futuros profesores, sus interrelaciones con otras personas y las experiencias vividas incluida las prácticas profesionales (Akkerman y Meijer, 2011).

Contexto formativo y su influencia en la identidad docente

Investigaciones han demostrado la gran influencia que tiene el contexto de la práctica en la construcción de la identidad de los profesores en formación (Allen y Wright, 2014; K rkk  et al., 2016). Estos estudios destacan la práctica como una oportunidad clave para que los futuros profesores pongan a prueba sus concepciones previas sobre lo que significa ser maestros, confrontando las teorías prácticas que han aprendido con las realidades que experimentan en el aula. Un aspecto clave es cómo los profesores en formación conectan y negocian sus concepciones e ideas previas, sobre qué significa enseñar y ser maestro con sus experiencias prácticas a lo largo de su formación (Beijaard et al., 2004).

Desde la perspectiva de la DST, esta confrontación puede promover un diálogo entre las distintas posiciones del Yo, ayudando a los profesores en formación a construir su identidad docente (Leijen y Kullasepp, 2013a). Las prácticas en la formación docente representan una transición a una institución educativa y son fuente de experiencias situadas y auténticas. En estos espacios, los futuros profesores a menudo se enfrentan por primera vez a situaciones complejas o ICs, que constituyen sus primeras oportunidades para actuar como profesionales en un contexto situado (Monereo, 2010).

Los ICs son eventos inesperados de gran impacto emocional que requieren una respuesta inmediata basada en la intuición personal y los valores subyacentes del sujeto y, rara vez se responden de manera ajustada (Monereo, 2022). Estos eventos pueden estar situados en diferentes entornos de la formación docente, como cursos o prácticas docentes, y pueden ser tanto positivos como negativos. Además, pueden dar lugar a un análisis más profundo que

lleve al profesor a adoptar diferentes concepciones y estrategias didácticas alternativas (Badia et al., 2021).

Monereo (2010), señala que un IC puede surgir en un episodio de enseñanza, en una interacción con un estudiante, en una reunión con padres o incluso en un momento solitario. Es importante considerar que un IC es percibido como crítico o desequilibrado solo para quien lo experimenta, y no necesariamente es percibido de la misma manera para quienes están a su alrededor, como estudiantes y colegas (Monereo y Badia, 2020). Tales eventos pueden generar una crisis que pone a prueba la identidad docente y puede crear tensiones (Alsup, 2006; Leijen y Kullasepp, 2013b). Para Meijer et al. (2017), una crisis aparece cuando *se está produciendo una lucha, y esto generalmente implica el desarrollo de una nueva parte de su identidad* (p. 214). Esta lucha en el contexto de la práctica podría implicar una negociación entre dos posiciones dominantes: Yo como estudiante y Yo como profesor (Giralt-Romeau et al., 2020).

Las negociaciones entre posiciones del Yo no es un proceso fácil, ya que implica diferentes tipos de tensiones dialógicas, es decir, conflictos entre voces situadas en diferentes espacios y tiempos (Arvaja, 2016). Estas tensiones pueden dificultar que los profesores en formación se vean a sí mismos como tales y actúen en consecuencia, lo que puede ser un obstáculo para el desarrollo de su identidad docente (Leijen et al., 2018), e incluso conducir a cambios profundos en su identidad (Ahonen et al., 2015). El proceso de reflexión sobre situaciones complejas es una estrategia de formación útil y generalmente implica un reposicionamiento que ocurre cuando los profesores procesan y dan sentido a experiencias que confirman o alteran el sentido de sí mismos (Meijers y Hermans, 2018).

En contextos donde se producen ICs, Monereo (2019) subraya la importancia de atender tanto a las relaciones dialógicas internas como externas. A medida que los futuros docentes desarrollan su identidad, requieren espacios que faciliten el diálogo no solo con sus voces internas, sino también con aquellas voces externas que dominan sus contextos. Estos diálogos, tanto internos como externos, son fundamentales para revisar y cuestionar las

posiciones identitarias cuando surgen ICs, lo que puede desencadenar transformaciones en la identidad docente (Arvaja, 2023). Como se ha mencionado anteriormente, las posiciones del Yo no se construyen únicamente en el diálogo exterior con los demás, sino también en un diálogo interno entre las voces propias y las voces externas interiorizadas, creando una interacción dinámica y en constante evolución (Hermans, 2001).

Estudios como los de Marsico et al. (2019) destacan que, durante los procesos formativos del futuro profesor, diversas voces en el Yo dialógico, como el "Yo educativo", que se origina en la etapa escolar, pueden activarse y reflejar conflictos en una relación dialógica con otros, generalmente con los profesores de esa misma etapa. Estas voces desempeñan un papel fundamental en la negociación de la identidad docente. La capacidad del futuro profesor para responder y ajustarse a las voces externas es clave para el desarrollo de su identidad docente (Leijen y Kullasepp, 2013b). Es probable que, cuando el profesor en formación afronte nuevas oportunidades en la creación de una posición del Yo durante la práctica profesional, se activen voces internalizadas en conflicto, relacionadas a sus experiencias escolares pasadas (Marsico et al., 2019). Estos autores señalan que las voces de los antiguos profesores, presentes en la posición interna del "Yo educativo", son significativas en la interacción con la posición externa del "Yo profesor".

Cuando a los futuros profesores se les da la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias personales y profesionales pasadas y presentes, pueden tomar conciencia de sus posiciones del Yo y descubrir cuáles son relevantes en un contexto específico (Assen et al., 2018). La exploración de estas múltiples voces en diálogo de un sujeto, que interactúan entre sí, puede formar nuevas combinaciones; en el caso de dos posiciones en conflicto, puede surgir una tercera posición del Yo (*Third positions*) que mitigue, bajo ciertas condiciones, el conflicto entre las originales (Monereo y Hermans, 2023).

Como ha argumentado Hermans (2001), es vital para el crecimiento del sujeto prestar atención a los momentos de disonancia y no rehuir a la tensión que puede surgir al dialogar con

ideas que parecen estar en conflicto entre sí. A medida que los profesores en formación desarrollan su identidad, necesitan oportunidades para entablar un diálogo con sus propias voces y las voces externas que dominan sus contextos en instituciones reales. La reflexión sobre la existencia y naturaleza de esas voces permite gestionarlas mejor, activándolas cuando sea conveniente o transformándolas o eliminándolas si otras pueden sustituirlas con ventaja (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). En este contexto, ser consciente y capaz de regular la dinámica de las propias voces supone ser capaz de regular la propia identidad, aumentar la capacidad de autorreflexión y, en consecuencia, ser estratégico y flexible (Monereo, 2019).

Contexto Institucional y Formación Práctica en la UDP

La presente tesis se lleva a cabo en la Universidad Diego Portales [UDP], una institución fundada en 1982 como una fundación de derecho privado sin fines de lucro. La UDP comenzó sus actividades en 1983, con tres Facultades: Ciencias Administrativas, Derecho y Psicología. Una década después, en 1993, el Consejo Superior de Educación decretó su plena autonomía, reconociendo el cumplimiento satisfactorio de su proyecto institucional durante los primeros diez años de funcionamiento. La misión académica de la UDP es formar profesionales con dominio teórico y práctico que les permita afrontar con éxito el futuro campo laboral y disciplinario, comprometidos con el desarrollo social, económico y cultural del país (UDP, 2017)

La Facultad de Educación de la UDP fue fundada en 2008 con el objetivo de promover el desarrollo de esta disciplina de manera autónoma. Su misión incluye la implementación de programas de formación inicial y continua para profesores de excelencia, basados en evidencias de aprendizajes y sustentados en buenas prácticas docentes, así como en los aportes de la investigación educacional nacional e internacional. Además, la facultad se compromete a contribuir al sistema educativo del país, apoyando el desarrollo profesional de profesores y directivos, impulsando la investigación y participando activamente en debates públicos sobre los principales desafíos educativos actuales (UDP, 2017).

Esta facultad se constituyó a partir de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica (primaria) y Pedagogía en Educación Parvulario, que entre 2002 y hasta 2007 funcionaron bajo la Facultad de Ciencias Humanas y Educación. El año 2007 se crearon los programas de Pedagogía de Enseñanza Media, que ofrecían formación pedagógica de un año para licenciados en áreas afines al Lenguaje y la Historia. Posteriormente, se abrieron las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo y Pedagogía en inglés, en 2013 y 2014, respectivamente. Todas las carreras de pregrado que impartidas por la Facultad de Educación están acreditadas.

La Carrera de Pedagogía en Educación General Básica fue creada en 2001 y comenzó sus actividades académicas en 2002, inicialmente bajo la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la UDP. A partir de 2008, pasó a formar parte de la nueva Facultad de Educación. Desde su fundación, la carrera ha consolidado un proyecto educativo en diálogo con los avances y desafíos de la política pública en educación, buscando responder oportunamente a las demandas actuales de la formación docente. Su misión es formar integralmente a profesionales de la educación que desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse en el sistema educativo y afrontar los desafíos que plantea la sociedad actual (UDP, 2024).

Una forma de responder a estos desafíos consiste en que los programas de formación docente concentren una parte importante de la formación en el trabajo en escuelas a lo largo de toda la carrera. Esta formación concibe que los profesores en formación examinen y apliquen los conceptos y estrategias que aprenden en las asignaturas del currículo en contextos de aula auténticos en los centros de práctica. En el diseño de la propuesta curricular se ha considerado lo que la literatura especializada señala sobre la necesidad de integrar distintas dimensiones del saber en la formación de docentes para el siglo XXI, teniendo como eje articulador el desarrollo de competencias que pueden ser aplicadas en la práctica (UDP, 2024).

Por esta razón, la carrera considera como eje central la articulación teórico-práctica en la formación de sus profesionales. Para consolidar dicha articulación, la Facultad de Educación ha desarrollado acciones que promuevan una relación estrecha entre la carrera y los centros escolares de aprendizaje profesional de los profesores en formación. Estas acciones incluyen el aumento del tiempo de formación presencial en las escuelas, lo que asegura que la experiencia formativa replique lo más fielmente posible el ejercicio de la docencia en contextos auténticos y reales.

La formación práctica se inicia en el primer semestre de la carrera, integrada en algunas asignaturas del currículo como una experiencia de observación de la docencia y la actividad escolar. A partir del cuarto semestre (segundo año), los estudiantes implementan clases en los centros de práctica, donde se integran en un curso y aumentan gradualmente su permanencia en la escuela, llegando a cinco días completos durante la práctica profesional que se realiza en el séptimo y octavo semestre de la carrera. Este proceso de formación práctica aumenta progresivamente en complejidad, interacción y autonomía pedagógica, con el objetivo de formar profesionales idóneos, reflexivos y preparados tanto en el ámbito disciplinario como pedagógico. A continuación, se presenta en la tabla 2 una síntesis actualizada de las prácticas por semestre en la carrera a partir del año 2024 (UDP, 2024).

Tabla 2. *Formación Práctica de la Carrera Pedagogía en Educación General Básica.*

Semestre	Foco	Créditos
I	Currículum para la Educación	5cr (8 hrs)
II	Aprendizaje y Desarrollo	5cr (8 hrs)
III	Evaluación para el aprendizaje	10cr (8 hrs)
IV	Practica inicial en Matemáticas	10cr (8 hrs)
V	Practica inicial en Lenguaje	10cr (16 hrs)
VI	Práctica con foco en Naturales y Estudios Sociales	10cr (16 hrs)
VII	Práctica Proyecto Interdisciplinar	15cr (24 hrs)
VIII	Práctica en Investigación e Innovación Educativa	15cr (24 hrs)
IX	Práctica Profesional II	15cr (24 hrs)
X	Práctica Profesional II	15cr (24 hrs)

Nota. De “Facultad de Educación. Pedagogía en Educación General Básica” por Universidad Diego Portales, 2024.

Actualmente, el programa tiene una duración de cinco años académicos, distribuidos en diez semestres. En el momento de realizar nuestra investigación en el año 2022. La carrera contaba con un total de 240 créditos académicos (SCT), de los cuales 112 estaban dedicados a la formación práctica. La formación del profesor/a de enseñanza básica en la UDP está orientada al desarrollo de sólidos conocimientos disciplinarios y pedagógicos, que promuevan una enseñanza orientada a que todos los niños y niñas logren aprendizajes de calidad, junto con la capacidad de emplear la autoevaluación y la indagación como estrategias de desarrollo personal y profesional.

En Chile, cada programa de formación docente busca plasmar un sello distintivo en sus estudiantes, validando las características específicas de la formación de profesores de Educación General Básica. Sin embargo, aunque existe información sobre los conocimientos disciplinares de los egresados y algunas características del proceso formativo, aún no se

cuenta con evidencia concluyente que demuestre cómo estos programas influyen en un cambio profundo en la identidad docente de los futuros profesores, teniendo en cuenta sus subjetividades y las realidades de los contextos educativos actuales.

En un contexto global caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, la formación docente debe ir más allá de impartir conocimientos y habilidades disciplinarias y didácticas. Es imperativo cultivar competencias que permitan a los futuros profesores actuar de manera estratégica y flexible ante un futuro incierto (Monereo, 2022). Es esencial que los profesores en formación desarrollen la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus prácticas, decisiones y experiencias (Arvaja, 2023). Esta capacidad de autorregulación y reflexión crítica es crucial para que puedan adaptarse a los cambios constantes de la sociedad, desempeñando un papel activo en la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y orientada hacia el desarrollo sostenible (UNESCO, 2021). En resumen, los enfoques renovados en la formación docente deben centrarse en desarrollar una identidad docente que sea dinámica, reflexiva y capaz de enfrentar, no solo los desafíos educativos y sociales del siglo XXI, sino también las transformaciones internas necesarias para gestionar eficazmente sus propios cambios identitarios.

Desde la perspectiva de la DST, aunque existe un considerable número de investigaciones internacionales sobre la identidad docente, especialmente en profesores noveles, los estudios sobre la identidad docente en construcción durante la formación docente son aún limitados, particularmente en el contexto chileno. En este sentido, esta tesis se centra de manera innovadora en la construcción de la identidad docente en dos cohortes de profesores en formación de Educación de nivel Primario, lo que ofrece una contribución significativa al campo de estudio, al abordar un área poco explorada desde esta perspectiva teórica.

La DST ofrece nuevas oportunidades para describir y analizar con mayor profundidad las características dinámicas, situadas y multidimensionales de la identidad docente. Por ello, esta tesis propone estudios centrados en el dinamismo de la construcción de la identidad docente, a través del análisis de las posiciones del Yo en las narrativas de los participantes, que abordan tanto los monólogos internos como los diálogos externos en la interacción social (Grossen y Orvig, 2011). Esta interacción dialógica enriquece la comprensión del Yo en un contexto más amplio (Hermans, 2015).

Estructura de la tesis

Esta tesis se organiza en dos estudios que exploran el dinamismo de la identidad docente en aspirantes a profesores de Educación Primaria en Chile, basándose en la Teoría del Yo Dialógico como marco teórico. Ambos estudios investigan cómo se construye y evoluciona la identidad docente en diferentes etapas de la formación, con especial atención a las voces y posiciones del Yo que emergen y se transforman a lo largo de este proceso.

El primer estudio, se centra en explorar las voces y las posiciones del Yo (posición docente y posición-Yo) relacionadas con la identidad docente en dos cohortes de estudiantes: aquellos en su primer año y aquellos en su último año de formación. Este estudio transversal e interpretativo se basa en datos recopilados mediante un cuestionario y una tabla de posiciones de identidad. Los objetivos se centran en analizar las voces y temas dominantes que explican las razones e influencias para convertirse en profesor, como también, las posiciones docentes y las posiciones-Yo dominantes que los estudiantes adoptan con respecto a lo que significa ser profesor y en relación con el triángulo didáctico y sus dimensiones (pedagógica-contenido-contexto-didáctica-valores). Los resultados revelan que las voces relacionadas con las razones para convertirse en profesor, como “Por el gusto de enseñar” y “Para generar cambios”, están fuertemente vinculadas con las posiciones docentes dominantes, como “Yo, como formador de estudiantes” y “Yo, como agente de cambio”. La importancia de la relación pedagógica se

evidencia en la presencia constante de la posición "Yo, como formador de estudiantes", mientras que en la cohorte de cuarto año se observa un fortalecimiento de la relación contexto escuela-sociedad, reflejado en la posición "Yo, como agente de cambio social", lo que sugiere un mayor compromiso con la transformación social a través de la enseñanza.

Debido a la amplitud y riqueza de los resultados obtenidos en el primer estudio, se han elaborado dos manuscritos para su publicación. El primero, titulado "¿Por qué decidí dedicarme a la docencia? Las voces y posiciones docentes en aspirantes a profesores de Educación Primaria", ya ha sido aceptado para su publicación. El segundo manuscrito, actualmente en revisión, lleva por título "La identidad docente en futuros profesores de Educación Primaria: Un análisis desde las múltiples posiciones del Yo".

El segundo estudio adopta un enfoque de estudio de caso y profundiza en la continuidad y discontinuidad de la identidad docente de dos participantes del primer estudio durante su última práctica profesional en la formación docente. Este estudio surge como una continuación natural de los hallazgos del estudio anterior, y subraya la importancia de comprender cómo el futuro profesor construye un sentido propio de ser profesor. Este análisis se basa en la integración de las posiciones temporales del Yo (pasado, presente y futuro) y cómo éstas influyen en la percepción de consistencia o inconsistencia en los autoatributos desarrollados o por desarrollar como profesor. El análisis resalta que la adecuada integración de estas posiciones es crucial para el desarrollo de un sentido de identidad docente más coherente y estable, mientras que la desconexión entre ellas puede resultar en el abandono de la profesión. Se sugiere que los programas de formación docente integren estrategias dialógicas que aborden las experiencias de discontinuidad y faciliten un desarrollo más cohesivo de la identidad docente. Esto se alinea con la propuesta de la UNESCO (2021), que subraya la necesidad de que los programas de formación docente fomenten en los futuros profesores la capacidad de pensar de manera más integrada, conectar ideas y enfoques diversos, permitiéndoles conciliar tensiones y dilemas, y reflexionar críticamente sobre sus

prácticas. Estas competencias transformadoras son esenciales para que los futuros profesores enfrenten de manera flexible y responsable los desafíos propios y de su entorno.

En resumen, esta tesis se ha construido sobre los fundamentos conceptuales y metodológicos de la DST, con el objetivo de profundizar en cinco elementos claves en el desarrollo de la identidad docente. Estos incluyen: 1) la comprensión del proceso de construcción de la identidad docente, centrando en las voces y posiciones del Yo: posición docente y posición-Yo; 2) una reflexión detallada sobre los ICs que influyeron en la elección de la carrera docente; 3) la facilitación del diálogo interno y externo entre las diferentes posiciones del Yo del profesor en formación, para promover una visión más coherente de su identidad docente; 4) la identificación y análisis de los autoatributos actuales o por desarrollar, tanto positivos como negativos, en relación con la percepción de discontinuidad en el Yo docente, y, 5) la comprensión de la naturaleza individual y social, continua y discontinua, única y múltiple de la identidad docente en los profesores en formación.

A partir de estos conceptos, los objetivos específicos de esta tesis son:

- 1) Identificar y comparar las voces y temas dominantes mencionados por los profesores en formación de primer año y de cuarto año, en cuanto a las razones e influencias que los llevaron a elegir la docencia.
- 2) Identificar y comparar las posiciones docentes y posiciones-Yo dominantes entre los profesores en formación de primer año y de cuarto año, en relación con el significado de ser profesor en un contexto educativo específico en Chile.
- 3) Explorar la relación entre las posiciones del Yo y el triángulo didáctico de la educación (pedagógica-contenido-contexto-didáctica-valor), comparando aquellas con un alto nivel de identificación.
- 4) Describir la relación entre las posiciones del Yo pasado, presente y futuro, analizando las continuidades y/o discontinuidades percibidas por los profesores en formación.

- 5) Identificar los autoatributos con los cuales los profesores en formación construyen un sentido de discontinuidad, en base a los incidentes críticos informados en la etapa escolar.

Referencias

- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J., y Soini, T. (2015). Student teachers' key learning experiences-Mapping the steps for becoming a professional teacher. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 151-165. <http://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p151>
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Akkerman, S. F., Bakker, A., y Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424. <https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>
- Allen, J. M., y Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the preservice teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Arvaja, M. (2023). Constructing Teacher Self in a Dialogue between Multiple I-Positions: A Case from Teacher Education. *Journal of Constructivist Psychology*, 37(4), 451-471. <https://doi.org/10.1080/10720537.2023.2276275>
- Arvaja, M., y Sarja, A. (2021). Dialogic Tensions in Pre-Service Subject Teachers' Identity Negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 318-330. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895>
- Aspfords, J., y Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for*

Teaching, 43(4), 400–413.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2017.1297042>

Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., y Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teachers, I-positions. *Teaching and teacher education*, 73, 130-140.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>

Aveling, E., y Gillespie, A. (2008). Negotiating multiplicity: Adaptive asymmetries within second generation Turks' "Society of mind." *Journal of Constructivist Psychology*, 21(3), 200–222. <https://doi.org/10.1080/10720530802070635>

Aveling, E., Gillespie, A., y Cornish, F. (2015). A qualitative method for analyzing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), 670-687.

<https://doi.org/10.1177/1468794114557991>

Aznar, P., Ull, M. Á., Martínez-Agut, M. P., y Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las ciencias*, 35(1), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2112>

Badia, A., y Liesa, E. (2022). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>

Badia, A., Becerril, L., y Gómez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120-135.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>

Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijaard, D., y Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. En D. J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The sage handbook of research on*

teacher education (pp. 177–192). SAGE Publications Ltd.

<https://doi.org/10.4135/9781526402042>

Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Brouwer, N., y Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.

<https://doi.org/10.3102/00028312042001153>

Brundiens, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., y Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education-Toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>

Cheang, C. C., So, W. M. W., Zhan, Y., y Tsoi, K. H. (2017). Education for sustainability using a campus eco-garden as a learning environment. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(2), 242-262.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-10-2015-0174/full/html>

Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 179-195.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>

Danielowich, R. M. (2012) Other Teachers' Teaching: Understanding the Roles of Peer Group Collaboration in Teacher Reflection and Learning. *The Teacher Educator*, 47(2), 101-122. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.660373>

Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2013). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

- Escudero, J. M. (2019). La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse. En J. Manso, J. Moya y Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (Coord.), *Profesión y profesionalidad docente: Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 167-176). Ediciones Técnicas REDE. <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>
- Evans, T. L. (2019). Competencies and Pedagogies for Sustainability Education: A Roadmap for Sustainability Studies Program Development in Colleges and Universities. *Sustainability*, 11(19), 5526. <https://doi.org/10.3390/su11195526>
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gil, D., y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en Derechos Humanos: Dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 79-100. <https://doi.org/10.14201/teoredu29179100>
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E. y Castelló, M. (2020). I research, you research: do future teachers consider themselves researchers? (*Yo investigo, tú investigas; ¿se consideran investigadores los futuros maestros?*). *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 44(3), 586-622. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1759001>
- Grosseck, G., Țîru, L. G., y Bran, R. A. (2019). Education for sustainable development: Evolution and perspectives: A bibliometric review of research, 1992–2018. *Sustainability*, 11(21), 6136. <https://doi.org/10.3390/su11216136>
- Grossen, M., y Orvig, A. S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418541>

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.
- Hermans, H. J. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
<https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. J. (2003). The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Hermans, H. J. (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>
- Hermans, H. J. (2018). *Society in the Self. A Theory of Identity in Democracy*. Oxford University Press.
- Hermans, H. J. (2020). Prefacio por Hubert Hermans. *Quaderns of Psicologia*, 22(2), 1-9.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1641>
- Hermans, H. J. y Bartels, R. (2020). *Citizenship education and the personalization of democracy*. Routledge.
- Hermans, H. J., y Hermans-Jansen, E. (2001). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. The Guilford Press.
- Hermans, H. J., y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self-theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>
- Hermans, J. M. H., Konopka, A., Oosterwegel, A., y Zomer, P. (2017). Fields of tension in a boundary-crossing world: Towards a democratic organization of the Self. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 51, 505-535. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9370-6>

- Hong, J., Greene, B., y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la Universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56).
<https://revistas.um.es/red/article/view/321631>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jenlink, P. M. (Ed.). (2021). *Understanding Teacher Identity: The Complexities of Forming an Identity as Professional Teacher*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. En B. Moon, L. Vlasceanu y C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. International practice and policy* (pp. 279-292). UNESCO. European Centre for Higher Education.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(4), 407-423.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Lafferty, W. M. (2004). *Governance for Sustainable Development. The Challenge of Adapting Form to Function*. Edward Elgan Publishing.
- Lapierre, M., Ugueño, Á., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y Tendencias Actuales en Educación Superior Inclusiva. En M. Letelier (Ed.), *Educación Superior Inclusiva* (1ª ed., pp. 15-67). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-12.
<https://doi.org/10.35362/rie3622826>
- Leijen, Ä., y Kullasepp, K. (2013a). All roads lead to Rome: developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114.
<https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759023>.
- Leijen, Ä., y Kullasepp, K. (2013b). Unlocking the potential of conflicts: a pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 67–86.
https://ijds.lemoyne.edu/journal/7_1/pdf/IJDS.7.1.06.Leijen_Kullasepp.pdf
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., y Toompalu, A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. En F. Meijers y H. Hermans (Eds.), *The dialogical self-theory in education* (pp. 97-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7

Levin, B., y He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.

<https://doi.org/10.1177/0022487107310749>

Livingston, K., y Flores, M. A. (2017). Trends in teacher education: A review of papers published in the European Journal of Teacher Education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551–560.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>

Lodders, N., y Meijers, F. (2017). Collective learning, transformational leadership and new forms of careers guidance in universities. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(5), 532-546. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1271864>

Luna-Nemecio, J., Tobón, S., y Juárez-Hernández, L. G. (2020). Sustainability-based on socio formation and complex thought or sustainable social development. *Resources, Environment and Sustainability*, 2, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007>

Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.

http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf

Marsico, G., Tateo, L., Gomes, R., y Dazzani, V. (2019). Educational process and dialogical construction of self. In N. Mercer, R. Wegerif, y L. Major (Eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 50–62). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429441677>

- McDonald, M., Kazemi, E. y Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Meijers, F., y Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in education: A Multicultural Perspective*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>
- Meijers, F., Lengelle, R., Winters, A., y Kuijpers, M. (2017). A Dialogue Worth Having: Vocational Competence, Career Identity and a Learning Environment for Twenty-First Century Success at Work. En E. de Bruijn, S. Billett y J. Onstenk (Eds.), *Enhancing teaching and learning in the Dutch vocational education system: reforms enacted* (Vol. 18, pp. 139–155). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50734-7_7
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. (2020). Introducción: El cambio en la identidad educativa. *Quaderns de Psicologia*, 22(2). <http://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1571>
- Monereo, C. (2022). *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*. (Vol. 1). Information Age Publishing.
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.43>
- Monereo, C., y Badia, A. (2020). Un enfoque dialógico del self para comprender la identidad del profesor en tiempos de innovaciones educativas. *Quaderns de Psicologia*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>

- Monereo, C., y Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3), 1-47. <https://doi-org.ezproxy.usach.cl/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Mundaca, R. A., y Sancristobal, L. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 265-286. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- Murga-Menoyo, M. A., y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. <https://doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Opazo, H., Castillo, J., y Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la meta 4.7 de la agenda 2030: Un análisis de evidencias desde UNESDOC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 49-73. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15402>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423/PDF/252423spa.pdf.multi>

- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *OECD future of education and skills. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17367>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *The future of education and skills 2030. Education 2030*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Pegalajar-Palomino, M. C., Burgos-García, A., y Martínez-Valdivia, E. (2021). What Does Education for Sustainable Development Offer in Initial Teacher Training? A Systematic Review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 99–114.
<https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0008>
- Pozo, J. I. (2020). *¡La escuela está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Grupo SM.
- Raggatt, P. T. F. (2012). Positioning in the dialogical self: Recent advances in theory construction. En H. J. M. Hermans y T. Gieser (eds.), *Handbook of dialogical Self Theory* (pp. 29-45). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139030434.004>
- Raggatt, P. T. F. (2015). Positioning: dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. En A. Leicht, J. Heiss, y W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (pp. 39–60).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., y Yildirim, A. (2023). “When you get out there, you don't have a toolbox”. A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>

- Rodgers, C. R., y Scott, K. H. (2008). The development of personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions in changing context* (1ª ed., pp. 732-755). Routledge.
- Román, D., Lizana, V., Barrera, M., Arancibia, J., y Figueroa, A. M. (2023). *Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional docente*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Saka, Y., Southerland, S. A., Kittleson, J., y Hutner, T. (2013). Understanding the Induction of a Science Teacher: The Interaction of Identity and Context. *Research in Science Education*, 43, 1221-1244. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9310-5>
- Salgado, J., y Hermans, H. J. M. (2005). The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology*, 1(1), 3–13.
<https://webarchive.nla.gov.au/tep/147390>
- Sandoval, P. R., Bustos, R. A., Maldonado, A. C., 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://n9.cl/8sf90>
- Sanhueza, C., Campos, M., y Luksic, T. (2023). Impacto Emocional de Incidentes Críticos vividos en el Contexto de Prácticas de la Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 28-54.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292023000400028&lng=pt&nrm=iso
- Smetana, L. K. T., y Kushki, A. (2021). Exploring Career Change Transitions through a Dialogic Conceptualization of Science Teacher Identity. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1802683>

- Solís-Espallargas, C., y Morón-Monge, H. (2020). How to Improve Sustainability Competences of Teacher Training? Inquiring the Prior Knowledge on Climate Change in Primary School Students. *Sustainability*, 12(16), 6486. <https://doi.org/10.3390/su12166486>
- Stenberg, K., y Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Stoyanova, N. (2021). Dialogical self and shifting mathematical identity. En C. Monereo, C. Weise, y H. Hermans (Eds.), *Dialogicality. Personal, local, and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp. 70–78). International Society for Dialogical Science. <https://doi.org/10.17613/gqxq-ng18>
- Toyoda, K. (2021). Case study: An educational dialogical approach to the development of new future I-positions as promoter positions for university students: Theory, practice, and outcomes. En C. Monereo, C. Weise, y H. Hermans (Eds.), *Dialogicality: Personal, local, and planetary dialogue in education, health, citizenship, and research* (pp. 23–33). International Society for Dialogical Science. <https://doi.org/10.17613/gqxq-ng18>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Global citizenship education, preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729/PDF/227729eng.pdf.multi>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015a). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030

- Framework for Action. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015b). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993/PDF/232993eng.pdf.multi>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO, 2017.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). *Comisión internacional sobre los Futuros de la educación, 1st, Paris*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa/PDF/373208spa.pdf.multi
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020b). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi>
- Universidad Diego Portales. (2017). *Planificación estratégica 2017-2021*. Recuperado el 19 de setiembre de 2024, de <https://planificacionestrategica.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2022/03/Plan-Estrategico-UDP-2017-2021.pdf>
- Universidad Diego Portales. (2024). *Facultad de Educación. Pedagogía en Educación General Básica*. Recuperado el 19 de setiembre de 2024, de <https://educacion.udp.cl/carreras/pedagogia-en-educacion-general-basica/>
- Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Raméntol, S., y Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el

- sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23420>
- van Rijswijk, M., Akkerman, S. F., Schaap, H., y van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99-108.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300774>
- van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F., y van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 282-300.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2018.1448782>
- Vloet, K., Klatter, E., Janssen, S., y Kessels, G. (2020). Bumpy moments considered as critical incidents in dialogue. Professional Identity of technical VET-teachers. *Quaderns de Psicologia*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1573>.
- Xing, H., Liu, L., Jiang, A. L., y Hunt, N. (2024). Unpacking a female language teacher's identity transformation: a perspective of multiple I-positions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1291940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1291940>
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 551–568.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2014.956544>

Estudio 01: Las Voces y Posiciones Identitarias en aspirantes a profesores de Educación Primaria

Resumen

Se reconoce la importancia de comprender el proceso de construcción de la identidad docente de los futuros profesores para brindarles apoyo y prevenir deserciones. Sin embargo, la falta de estudios que aborden la voz de los profesores en formación persiste. Esta investigación, de enfoque mixto con predominancia cualitativa, basada en la Teoría del Yo Dialógico, explora las voces que influyen en la decisión de ser profesor, así como las posiciones del Yo que los estudiantes adoptan con respecto a lo que significa ser profesor y su identificación con el triángulo didáctico y sus relaciones (pedagógica-contenido-contexto-didáctica-valor).

Participaron 33 estudiantes de primer año y 40 de cuarto año de la carrera de Educación Primaria en Chile, quienes completaron un cuestionario online con cuatro preguntas abiertas. En primer año, la voz dominante en la decisión de ser docente fue “Por el gusto de enseñar”, mientras que en cuarto año predominó “Para generar cambios en la sociedad”. Además, se destacó la influencia significativa de “Mis profesores” en la elección de la docencia. Emergieron dos posiciones principales: “Yo-como-formador” y “Yo-como-agente de cambio”. Se concluye que, a pesar de las diferencias entre los años de formación, ambas cohortes se posicionan según su historia personal y expectativas de futuro, influenciadas tanto por sus propias voces internas como por las voces de otros significativos en el Yo. Comprender este proceso resulta crucial para la formación de los futuros profesores y contribuir a su permanencia en la profesión docente.

Palabras claves: *Yo Dialógico; Identidad docente; posiciones del Yo; voces; profesores en formación*

Abstract

The importance of understanding the process of constructing the teacher identity of future teachers is recognized in order to provide them with support and prevent them from dropping out of the profession. However, there is still a lack of studies that collect the voice of teachers in training. This research, with a mixed focus and a predominantly qualitative approach, based on the Dialogical Self Theory, explores the voices that influence the decision to become a teacher, as well as the positions of the Self that students adopt regarding what it means to be a teacher and their identification with the central core of education (teacher-student-content-context-didactics-value). 33 first-year students and 40 fourth-year students of the Basic Education degree from Chile participated, who completed an online questionnaire with four open questions. In the first year, the dominant voice in the decision to become a teacher was “For the pleasure of teaching”, while in the fourth year, “To generate changes in society” predominated. In addition, the significant influence of “My teachers” in the choice of teaching was highlighted. Two main positions emerged: “I-as-a-trainer” and “I-as-a-change-agent”. It is concluded that, despite the differences between the years of training, both cohorts positioned themselves according to their personal history and future expectations, influenced both by their own internal voices and by the voices of significant others in the Self. Understanding this process is crucial for the training of future teachers and contributing to their permanence in the teaching profession.

Keywords: *Dialogical Self; Teaching identity; I position; voices; teachers in training*

Introducción

Durante las últimas dos décadas, las investigaciones sobre las razones que influyen en la elección de la carrera docente han ganado relevancia, en especial debido a la disminución de aspirantes a la formación y al incremento en las tasas de deserción en la profesión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). La literatura especializada en formación docente ha identificado motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas como razones determinantes en esta decisión (Kyriacou y Coulthard, 2000; Löfström et al., 2010; Thomson et al., 2012; Watt y Richardson, 2008). A medida que los futuros profesores avanzan en su proceso formativo, estas razones pueden cambiar, influyendo directamente en el desarrollo de su identidad docente (Chong et al., 2011). Ignorar estos factores puede derivar en la desmotivación e incluso al abandono de la profesión (Bronkhorst et al., 2014).

Estudios sobre la identidad docente han demostrado que esta se construye a partir de “cómo los futuros profesores interpretan sus propias ideas acerca de cómo ser, cómo actuar y cómo entender su labor y rol en la sociedad” (Sachs, 2005, como se citó en Beauchamp y Thomas, 2011, p. 7). Estas interpretaciones no solo moldean su identidad docente, sino que también les otorgan un sentido de ser profesor, configurado a través de la reflexión sobre sus prácticas, creencias y expectativas dentro de un contexto social más amplio (Rinne et al., 2023). Investigaciones previas destacan que este proceso es continuo y situado, ya que los futuros profesores construyen y reconstruyen constantemente sus posiciones identitarias en función de sus experiencias previas, y los contextos en los que se desenvuelven (Akkerman y Meijer, 2011; Monereo y Hermans, 2023).

Varios autores señalan que la construcción de la identidad docente está influenciada por creencias personales sobre la enseñanza, valores culturales y experiencias previas, incluidas tanto éxitos como fracasos en el entorno escolar (Lutovac y Kaasila, 2014; Ruohotie-Lyhty y Kaikkonen, 2009; Stenberg et al., 2014). Estas experiencias pueden generar las razones que

motivan a los futuros profesores a elegir la docencia, y es a partir de ellas que comienzan a desarrollar su identidad docente (Watt y Richardson, 2008). Por ejemplo, Lutovac (2020) destaca que, en el contexto de la enseñanza de las matemáticas, las narrativas sobre el fracaso y el éxito escolar pueden entenderse como elementos clave en el desarrollo de la identidad docente, en términos de rasgos, acciones y autodesarrollo como profesor.

Además, diversas investigaciones han demostrado que las experiencias escolares y los recuerdos de la etapa escolar desempeñan un papel central en la configuración de las creencias y expectativas hacia la docencia (Raggatt, 2015; Stoyanova, 2021). Estos factores, que preceden la formación docente, influyen en la identidad del futuro profesor a lo largo de su carrera, moldeando tanto la percepción del trabajo como el nivel de compromiso con la profesión (Chong et al., 2011). Las decisiones de ingreso a la docencia, además, tienen un efecto en el desempeño de los profesores en formación y en su futura práctica profesional (Thomson et al., 2012).

En el contexto chileno, estudios revelan que la mayoría de las razones para ingresar a la docencia están relacionadas con la satisfacción personal y la búsqueda de autorrealización (Avendaño y González, 2012). Asimismo, los estudios realizados por Sandoval et al. (2020) demuestran que las razones de los aspirantes a ser profesores a menudo se orientan hacia la transformación social, por la influencia de figuras familiares significativas y por el estilo de enseñanza de sus propios profesores en la etapa escolar. Estas razones han sido determinantes en el interés sostenido por la profesión docente. La comprensión de las razones detrás de la elección de una carrera docente es fundamental para definir las características de la identidad docente de los futuros profesores (Watt y Richardson, 2008).

En este contexto, la DST de Hubert Hermans (2001, 2015) proporciona un marco conceptual útil para explorar cómo las narrativas sobre las razones de ser profesor y las percepciones sobre la profesión se integran en el desarrollo de la identidad, lo que a su vez influye en el compromiso y la calidad del trabajo del maestro (Fray y Gore, 2018). Como se ha

mencionado, entendemos la identidad docente como un proceso dinámico compuesto por múltiples posiciones del Yo, cada una con sus propias voces, que se entrelazan en la unidad del Yo a lo largo del tiempo mediante el diálogo interno (Hermans, 2003; Meijers y Hermans, 2018).

Cada posición del Yo representa una versión contextual de la identidad del profesor en formación, determinada por experiencias, recuerdos y expectativas previas (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Estas posiciones del Yo están impregnadas de voces distintivas del profesor en formación, revelando percepciones y significados particulares sobre la docencia (Badia y Clarke, 2022). Estudios recientes han enfatizado la importancia de identificar y describir estas múltiples posiciones del Yo para una mayor comprensión del desarrollo de la identidad docente (Assen et al., 2018; Badia et al., 2021; Giralt-Romeu et al., 2020).

A partir de la base investigativa existente sobre la identidad docente, resulta crucial explorar las voces que delinear las razones y los factores que influyen en la elección profesional, los cuales se configuran incluso antes de ingresar a la facultad, modeladas por más de una década de socialización y experiencias significativas (Thomson et al., 2012). Estos factores inciden directamente en la percepción del trabajo diario y en el nivel de compromiso con la profesión (Alsup, 2006; Lutovac, 2020; Stenberg et al., 2014). Descuidar estos aspectos podría llevar a la desmotivación y a dudas acerca de permanecer en la profesión (Beijaard et al., 2004; Flores y Day, 2006).

Bajo estas premisas, este estudio se centra en explorar la construcción de la identidad docente entre dos grupos de profesores en formación de Educación Primaria en un mismo programa formativo: un grupo en su primer año y otro en su cuarto año. Estos grupos no pertenecen a la misma cohorte, sino que representan distintos momentos en la formación docente, lo que permite analizar cómo evolucionan las identidades y las razones de ser profesor a lo largo del tiempo. Con el objetivo de contribuir a ampliar el conocimiento sobre la identidad docente en esta materia desde la DST, el presente estudio pretende aportar

evidencia empírica acerca de las voces y las posiciones del Yo dominantes de profesores en formación en Chile, ya que estos elementos se consideran esenciales para caracterizar y comprender el desarrollo identitario (Stenberg et al., 2014). Esperamos vislumbrar algunos elementos que proporcionen información relevante para optimizar y mejorar los procesos formativos.

Marco Teórico

Elegir ser profesor

La determinación de convertirse en profesor no es simplemente un acto profesional, es una decisión profundamente personal que se encuentra en la intersección de experiencias previas y percepciones sobre la profesión docente (Akkerman y Meijer, 2011). Si bien la pasión por enseñar, la satisfacción de compartir conocimientos y el anhelo de trabajar con niños y jóvenes son motivaciones intrínsecas fundamentales en esta elección, también existen razones altruistas, como el deseo de servir a la sociedad (Flores y Niklasson, 2014; Thomson et al., 2012; Watt y Richardson, 2008). Asimismo, motivaciones extrínsecas, como la influencia de la familia y de profesores, juegan un papel significativo en el interés por la docencia (Ralph y MacPhail, 2015).

Entender las razones que impulsan hacia la docencia permite vislumbrar qué tipo de profesor se está formando y cuáles son sus perspectivas de desarrollo profesional (Fray y Gore, 2018). La investigación realizada por Watt y Richardson (2008) es paradigmática en este sentido, ya que identificaron tres tipos de profesores en formación, cada uno caracterizado por sus distintas razones, aspiraciones y percepciones sobre la profesión, proporcionando así una base sólida para entender la complejidad y profundidad de esta elección.

En Chile, investigaciones han analizado las motivaciones y razones de los estudiantes que eligen la carrera docente, sugiriendo que estas proporcionan una identidad docente temprana y son difícilmente modificables durante su formación (Avendaño y González, 2012;

Sandoval et al., 2020). El estudio de Sandoval et al. (2020) distingue entre razones intrínsecas y extrínsecas que influyen en las representaciones vocacionales. La vocación extrínseca surge de experiencias sociales y mayoritariamente de la interacción con buenos profesores, mientras que la intrínseca se basa en estereotipos socialmente compartidos y esperados. Estas representaciones contribuyen al desarrollo de una identidad docente previa a su formación formal. Para estos autores, entender el discurso vocacional es crucial para comprender la identidad docente del profesor, ya que se manifiesta en el espacio simbólico compartido con sus entornos laborales y sociales.

Diálogos y narrativas en la construcción de la identidad docente

Desde DST, existe un reconocimiento creciente de que las narrativas personales, influenciadas por experiencias previas, actúan como un diálogo interno que configuran las percepciones actuales y futuras de los profesores en formación (Akkerman y Meijer, 2011; Raggatt, 2015). Hermans (2002) destaca la importancia del diálogo interno en el proceso de construcción de la identidad docente. Desde la perspectiva del enfoque de Ontología en Movimiento, propuesto por Akkerman et al. (2021), se subraya la necesidad de considerar la naturaleza histórica y dinámica de la construcción de la identidad docente. Además, este enfoque conceptual reconoce que las posiciones del pasado, del presente y las expectativas futuras son elementos fundamentales en el desarrollo continuo de la identidad.

El estudio de caso de Stoyanova (2021) y el trabajo de Xing et al. (2024) ofrecen ejemplos concretos de cómo los (futuros) profesores interpretan experiencias pasadas en relación con su situación actual. Stoyanova examina el caso de una joven coreana-estadounidense y su evolución en la relación con las matemáticas, evidenciando cómo integra posiciones del Yo pasado y del Yo presente en la construcción del sentido de sí misma como futura profesora de matemáticas. Por su parte, Xing y colaboradores exploran cómo una

profesora en ejercicio se describe a sí misma y sus propósitos profesionales a través de las interpretaciones de sus experiencias.

De igual manera, Hassemer (2020) propone un enfoque de análisis basado en las trayectorias narrativas de los profesores en formación, para capturar las interpretaciones contextuales de momentos específicos en sus historias personales, lo que influye en su desarrollo identitario. Un estudio reciente realizado por Rinne et al. (2023) revela que un grupo de futuros profesores de Dinamarca y Suecia interpretan las cualidades de ser un buen profesor según sus propias experiencias y perspectivas personales, no necesariamente basadas en su proceso formativo, a pesar de las diferencias en los programas entre ambos países.

Se puede inferir que las narrativas personales y los diálogos internos desempeñan un papel crucial en la construcción de la identidad docente, pero este proceso no ocurre de manera aislada. Las experiencias previas, los contextos socioculturales y las expectativas futuras interactúan constantemente, lo que convierte a la identidad docente en una construcción dinámica y en transformación continua. En este sentido, parece que no solo la formación formal influye en este proceso, sino también la capacidad de integrar reflexivamente estas experiencias personales, lo que permite a los futuros profesores desarrollar una identidad coherente y flexible, capaz de adaptarse a los desafíos y tensiones emergentes en su formación y práctica.

Las voces, posiciones docentes, posiciones-Yo en la identidad docente

Como se ha mencionado a lo largo de esta tesis, la DST (Hermans, 2001) concibe la identidad como un proceso dialógico, compuesto por un conjunto de posiciones interrelacionadas del Yo que se desplazan dentro de un espacio y tiempo. Esta Teoría reconoce la naturaleza espacial y temporal del Yo, donde el espacio está relacionado con el mundo globalizado, mientras que el tiempo está vinculado a los elementos de la historia

personal (Hermans, 2015). En este sentido, la identidad se configura dentro de un continuo temporal en el que el Yo se posiciona o reposiciona para afrontar situaciones particulares, fluctuando entre diferentes posiciones o incluso siendo posicionado por agentes externos.

El concepto de posicionamiento es central en la DST, ya que define cómo la identidad se configura a través de un diálogo constante entre el mundo interior (la mente individual) y el mundo externo (la sociedad) (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Asumir un enfoque dialógico implica reconocer que el ser humano y por extensión, sus procesos psicológicos, son intrínsecamente relacionales y comunicacionales. Tal como lo argumenta Salgado (2005), en todo acto comunicativo, quien habla expone su perspectiva en relación con algo o alguien. Así, el autoconocimiento se convierte en una práctica interactiva en la que la persona se posiciona frente a otros, desarrollando su identidad en función de estas interacciones.

Akkerman y Meijer (2011) amplían esta idea al señalar que el proceso relacional entre las posiciones del Yo abarca tanto la dimensión intrapsicológica que incluye el conocimiento y la cognición del sujeto, (concepciones, creencias y percepciones del profesor en formación), como una dimensión interpsicológica, que incluye las interacciones con otros (como las prácticas profesionales o las experiencias vividas). De este modo, las posiciones del Yo de los futuros profesores reflejan tanto el mundo interior como el entorno social en el que se desenvuelven.

Las posiciones del Yo se dividen en posiciones internas y externas. Las posiciones internas expresan voces relacionadas con las características y evaluaciones personales, como “Yo como profesor comprometido”. Mientras, que las posiciones externas incorporan voces de otras personas significativas que el sujeto ha internalizado en el Yo, como “la voz de mi madre en mí” o “la voz de algunos profesores en mí”. Estas voces se activan en diferentes contextos de la vida de un sujeto, y se integran en su identidad, influyendo en su forma de actuar y pensar (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). En el caso de los futuros profesores, estos inician su formación con un sistema preexistente de posiciones del Yo, llamadas posiciones

centrales del Yo, son estructuralmente poderosas ya que ocupan una ubicación central dentro del Yo, he influyen en el funcionamiento general de otras posiciones (Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Raggatt, 2015).

El concepto de voz, inspirado en Bakhtin (2010), postula que toda autoría humana está influenciada por el diálogo de voces anteriores y se orienta hacia otros. Esto proporciona una visión detallada de cómo los profesores otorgan significado a sus experiencias y actividades docentes. La multiplicidad de voces del Yo (*Multivoicedness of Self*), según Hermans (2018), sostiene que cada posición del Yo tiene su propia voz, que interactúa en diálogos de acuerdos, desacuerdos, conflictos, negociaciones y cooperación (Hermans et al., 2017).

En este contexto, Hermans (2015) argumenta que cada posición del Yo está compuesta por dos elementos esenciales: el Yo y la posición. El Yo en la posición (desde ahora posición-Yo) representa la construcción personal del conocimiento, contribuyendo de forma única a cada posición. Mientras que la posición (desde ahora posición docente) refleja la forma precisa que adopta cada posición en un contexto determinado, generando una identidad que está en constante construcción y negociación (Hermans, 2002). En esta investigación, el término posición-Yo se refiere a cómo cada profesor en formación atribuye un sentido propio de lo que significa ser profesor en un contexto determinado, influenciado por el Yo. Esto revela la forma única de pensar y actuar en cada posición (Badia y Liesa, 2022). Es crucial destacar que cada profesor en formación asume un conjunto de posiciones docentes como profesor según su función como sujeto (el Yo) (Badia y Clarke, 2022).

Diversos autores han aplicado este marco conceptual. Por ejemplo, Badia y Liesa (2022) investigaron las identidades de un grupo de 58 profesores catalanes, identificando nueve posiciones docentes, como educar a los niños, planificar la instrucción, apoyar y evaluar el aprendizaje, entre otras, junto con treinta tipos de posiciones-Yo. De manera similar, Badia y Clarke (2022) exploraron las identidades de un grupo de 48 profesores españoles y catalanes, identificando nueve tipos de posiciones docentes y veinte posiciones-Yo, lo que les permitió

establecer tres perfiles de profesores-mentores. Al respecto, Monereo (2022) ha destacado la importancia de las posiciones del Yo para caracterizar la identidad docente, ya que estos conceptos permiten comprender cómo los profesores atribuyen significado a sus actividades y desafíos profesionales.

Otros estudios han explorado cómo los profesores en formación se posicionan en contextos de formación docente. Stenberg et al. (2014) estudiaron a 71 profesores en formación de primer año, encontrando que sus posiciones estaban enfocadas mayormente en aspectos didácticos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, mientras que el contenido curricular tenía poca representación. A su vez, Giralt-Romeau et al. (2020) identificaron dos posiciones dominantes entre los profesores en formación durante periodos de práctica: “Yo, como estudiante” y “Yo, como profesor”. En un contexto chileno, Lara-Subiabre et al. (2020) encontraron que los profesores en formación de Educación Física asumían posiciones como “Yo, como docente empático” y “Yo, como docente ético” al enfrentar desafíos en su práctica profesional. Estas posiciones del Yo reflejan el esfuerzo de los futuros profesores por integrar aspectos emocionales y éticos en su rol, mostrando cómo su identidad se configura no solo en términos de conocimientos pedagógicos, sino también en función de su relación con los estudiantes y los valores que guían su actuar profesional.

Un marco teórico útil para analizar las posiciones del Yo en el trabajo diario de los profesores en formación es el triángulo didáctico de Herbart y sus relaciones (Stenberg et al., 2014). Este triángulo didáctico está compuesto por tres puntos clave: profesor, alumno y contenido. Según Kansanen (2003), el triángulo es esencial para ilustrar la interacción entre la enseñanza-aprendizaje, ya que describe las relaciones entre el profesor, alumno y contenido, las cuales son esenciales en el trabajo diario de los profesores. Stenberg (2011), sostiene que la identidad docente de los profesores en formación puede entenderse como el resultado de una interacción constante entre diversas posiciones del Yo que se activan dentro de este triángulo, reflejando las distintas funciones y responsabilidades que los futuros profesores

deben integrar en su práctica. Este enfoque nos permite observar qué posiciones del Yo se consideran relevantes en función de las demandas del trabajo diario como profesor, dependiendo de las relaciones que se establecen dentro de este triángulo y las distintas funciones docentes.

Según Kansanen (2003), la relación pedagógica, que conecta al profesor con el alumno, representa la interacción intencional entre profesores y estudiantes, donde se enfatiza los aspectos educativos, interactivos y formativos de la profesión docente. La relación didáctica, por su parte, se refiere al vínculo que los profesores establecen con los procesos de estudio y aprendizaje de los estudiantes. En cuanto, a la relación de contenido, esta aborda la relación del profesor con los contenidos que enseña, los cuales están alineados con el currículo. Stenberg et al. (2014) sugieren que este triángulo debe ampliarse para incluir contextos más amplios, como la relación de Contexto-Escuela-Sociedad, la cual implica la conexión del profesor con la escuela, los padres y la sociedad. Y, por último, la relación de valor se centra en las cuestiones fundamentales relacionadas con ellos mismos y los valores de la profesión docente. Actualmente, la UNESCO (2021) subraya la importancia de integrar estos contextos más amplios en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que profesores y estudiantes aprendan juntos y enfrenten desafíos globales, como el desarrollo sostenible.

Este enfoque proporciona una comprensión detallada e integral de la identidad del profesor en formación, al vincular cada una de las relaciones del triángulo didáctico (pedagógica, contenido, didáctica, contexto, valor) con posiciones del Yo. A través de esta perspectiva, es posible analizar cómo los futuros profesores perciben y asumen las diversas funciones que implican su rol, tanto dentro como fuera del aula. Esto no solo facilita la comprensión de cómo estas funciones se integran en su práctica cotidiana, sino que también permite observar cómo estas interacciones contribuyen al desarrollo de una identidad profesional más rica y multifacética. Esta identidad docente se va adaptando y transformando,

reflejando la evolución del sujeto a medida que asume los desafíos de su formación y su contexto educativo.

A pesar de los avances en la comprensión de la identidad docente desde la perspectiva de la DST (Hong et al., 2017; Leijen et al., 2018; Monereo y Hermans, 2023; Stenberg y Maaranen, 2020; Smetana y Kushki, 2021; Stoyanova, 2021), persiste una notable carencia de estudios en contextos de habla hispana que aborden las voces y posiciones del Yo en futuros profesores. Para abordar esta brecha, se diseñó este estudio con el objetivo principal de analizar cómo los futuros profesores en Chile construyen su identidad docente desde una perspectiva dialógica. Para lograr este objetivo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- 1.- ¿Cuáles son las voces y los temas dominantes mencionados por los profesores en formación de primer año y de cuarto año al expresar sus razones e influencias para convertirse en maestros?
- 2.- ¿Cuáles son las posiciones docentes y posiciones del-Yo dominantes entre los profesores en formación de primer año y de cuarto año en relación con lo que significa ser profesor en un contexto educativo específico en Chile?
- 3.- ¿Cuáles son las posiciones del Yo con un alto nivel de identificación en los profesores en formación de primer y cuarto año, en relación con el triángulo didáctico y sus relaciones?
- 4.- ¿Qué diferencias se observan en las posiciones del Yo dominantes de los profesores en formación de primer y cuarto año, según los resultados de la encuesta y la tabla de posiciones de identidad?

Metodología

La presente investigación sigue un enfoque mixto con predominancia cualitativa (Creswell y Plano, 2012) En tal sentido, la investigación se realizó en dos momentos. En el primer momento, se utilizó un diseño de análisis temático cualitativo, fundamentado en la

metodología propuesta por Braun y Clarke (2022). Este enfoque permitió identificar y analizar, en las narrativas de los participantes, los temas relevantes para profundizar en las voces, posiciones y posiciones del-Yo de los aspirantes a profesores de educación primaria.

El segundo momento adoptó una perspectiva cuantitativa, mediante el uso de preguntas cerradas y el análisis estadístico de los datos obtenidos. Este enfoque permitió comparar los resultados y destacar variaciones entre los diferentes grupos de participantes, siguiendo la lógica planteada por Tripp (1994) para la triangulación de resultados y el análisis de variaciones.

Criterios éticos y de calidad

Para garantizar la integridad y el respeto hacia los participantes de la investigación, se establecen los principios éticos propuestos por la American Psychological Association (2017). Se prioriza la confidencialidad, protegiendo así los datos personales de los participantes, y se asegura el anonimato. En cuanto a los criterios de calidad, se enfatiza la credibilidad al presentar los resultados a los participantes, fomentando la transparencia y la verificación de la información. También se considera la dependencia, mediante el consenso entre codificadores, garantizando la coherencia y la fidelidad de los resultados a lo expresado por los participantes (Mertens, 2015).

Contexto Institucional

Este estudio se llevó a cabo en el año 2022 en un programa de la carrera de Educación Primaria en una universidad privada en Santiago, Chile. Al momento de la realización del estudio, el programa tenía una duración de cuatro años académicos distribuidos en ocho semestres, con un total de 240 créditos académicos (SCT), de los cuales 112 están dedicados a la formación práctica. Este plan de estudio estaba organizado en tres etapas significativas. En primer lugar, la etapa inicial, denominada *Etapa Instrucción explícita*, se desarrolla en el primer y segundo año, enfocándose en proporcionar a los estudiantes una aproximación inicial al entorno escolar y al

aula. La segunda etapa, denominada *Etapa Práctica guiada*, tiene lugar en el segundo y tercer año, durante la cual los estudiantes aplican sus conocimientos disciplinarios, didácticos y de planificación mediante intervenciones pedagógicas en cursos específicos. Finalmente, la tercera etapa, la *Práctica profesional*, se lleva a cabo en el tercer y cuarto año. Durante esta etapa, se espera que los estudiantes hayan adquirido las competencias necesarias para desempeñar un rol docente más activo y autónomo, al asistir a un centro de práctica tres días completos a la semana e intervenir en clases de diversas asignaturas en el curso asignado.

Cabe mencionar que, a partir de 2024, el programa se ampliará a cinco años de duración, con ajustes en la estructura del plan de estudios y en las horas de formación práctica. Sin embargo, el presente estudio se basa en los participantes que formaban parte del programa vigente en el momento de la investigación, cuando aún tenía una duración de cuatro años.

Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 33 estudiantes de primer año y 40 estudiantes de la cohorte de cuarto año, todos ellos participantes voluntarios. Cabe señalar que todos los estudiantes de ambas cohortes participaron en el estudio, sin que se presenten casos de exclusión o autoexclusión. El criterio de muestreo fue por conveniencia debido a la accesibilidad a los participantes. La muestra incluye estudiantes de primer año que se encuentran en la fase inicial de su formación, sin una primera experiencia en prácticas observacionales de aula, estudiantes de cuarto año, que, al encontrarse en la etapa final de su carrera, han realizado prácticas profesionales, desarrollado varios años de formación académica y han podido construir una visión más amplia de lo que realmente implica ser profesor. La decisión de excluir a los estudiantes de segundo y tercer año se tomó para permitir una comparación entre los extremos de la formación. La tabla 3 describe la muestra.

Tabla 3. Descripción de los participantes.

Datos de participantes	Estudiante de primer año	Estudiante de cuarto año
Promedio de Edad	19 años	23 años
Nº de participantes	33	40

Instrumentos

Hemos diseñado 2 instrumentos para usarlos de forma integrada en el estudio. Para el primer momento, el cualitativo, se empleó una encuesta *online* (Apéndice 1) creada exclusivamente para este estudio, siguiendo las pautas de investigaciones previas (Monereo y Caride, 2022). El objetivo de este instrumento fue captar las narrativas de los aspirantes a profesores de educación primaria, centrándose en sus motivaciones, influencias y la forma en que conciben la profesión docente. La encuesta constaba de dos secciones diferenciadas. La primera sección estaba destinada a recopilar información sociodemográfica de los participantes, tales como edad y sexo. La segunda sección incluía tres preguntas abiertas: 1) ¿Cuál fue la razón principal que te llevó a decidir ser docente?; 2) ¿Qué persona(s) y/o experiencia(s) influyeron en tu decisión de ser docente?; y 3) Desde tu perspectiva, ¿qué significa ser docente?

Para garantizar la validez del instrumento, fue revisado y validado por un experto en el área, en este caso, el director de tesis, quien aportó correcciones y sugerencias clave para asegurar la pertinencia y claridad de las preguntas, así como la adecuada correspondencia con los objetivos del estudio.

En el segundo momento, el cuantitativo, se utilizó la “tabla de posiciones de identidad” (Apéndice 2), una escala diseñada para explorar las posiciones del Yo de alto nivel de identificación entre los grupos de futuros profesores estudiados. Aunque nos inspiramos en los aportes de Stenberg et al. (2014), las categorías de las posiciones del Yo fueron adaptadas específicamente para este estudio, tomando como base el concepto del triángulo didáctico de Herbart (Kansanen, 2003). De este modo, se ajustaron las categorías para reflejar las

relaciones clave en el contexto educativo chileno. La tabla de posiciones de identidad está constituida por dieciséis posiciones del Yo asociadas a la relación pedagógica, relación de contenido, relación didáctica, relación de contexto escuela-sociedad y relación de valor. La cual fue validada antes de su aplicación (Apéndice 3).

En esta tabla de posiciones pedimos a los participantes que califiquen en una escala Likert de 1 a 5 su nivel de identificación con las posiciones del Yo. Posteriormente, solicitamos a los profesores en formación que describan las posiciones de la tabla en la cual se sienten más identificados y expliquen porque se han situado en ese nivel.

Procedimiento de recolección de datos

Mediante la directora de la carrera de Educación Primaria, quien se desempeñó como informante clave, se contactó a los potenciales participantes que cumplieran con los criterios establecidos. A ellos la autora de la investigación les explicó el objetivo del estudio y los procedimientos a seguir. Aquellos que aceptaron participar, que fue la totalidad de la cohorte de primer año y de cuarto año, se coordinó la realización de la encuesta, y completar la tabla de posiciones de identidad que se llevó a cabo de manera online. Antes de iniciar con la aplicación de los instrumentos, se obtuvo el consentimiento informado de cada participante, siguiendo lo especificado en el apéndice 4. Los datos fueron recolectados en un solo momento: en mayo 2022 y tuvieron una duración de 50 y 60 minutos.

Análisis de los datos

Para analizar los datos, se empleó un análisis temático, siguiendo la metodología propuesta por Braun y Clarke (2022), utilizando el software ATLAS.ti 22. Las dos primeras preguntas de investigación fueron respondidas identificando las voces, posiciones y posiciones-Yo de los profesores en formación siguiendo cuatro etapas. En la primera etapa, se realizó el proceso de *familiarización con la información* recolectada, dando paso a la lectura y el citado de las unidades de análisis que responden a las preguntas de investigación. En total se generaron

170 citas de primer año y 191 de cuarto año. En la segunda etapa, se realizó la *codificación descriptiva inicial*, en la cual, a través de una lógica inductiva, se fueron identificando códigos a partir de la lectura de las citas identificadas previamente. En la tercera etapa, fue la *identificación de temas*, para lo cual se realizó una codificación abierta y temática focalizada. En este punto, se utilizó el método comparativo constante, el cual permitió ir afinando la codificación ya sea eliminando o fusionando códigos. Cada código corresponde a un tipo de cambio de voz y a un tipo de cambio de posición y posición-Yo. En este punto se realizó un análisis comparativo por grupo, considerando las frecuencias absolutas (n) y relativas (%) de las codificaciones por cada grupo. La cuarta etapa consistió en la *construcción de categorías descriptivas* que agruparan de forma consistente los códigos levantados en la fase anterior. En relación con las voces sobre las razones de ser profesor, se identificaron cuatro categorías de voces: “Por el gusto de enseñar”, “Para generar cambios”, “Por el valor intrínseco de ser profesor” y “Por experiencias en la etapa escolar”. En relación con las voces sobre qué o quién influyó en la elección de ser maestro, se identificaron tres categorías de voces: aquellas influenciadas por personas, por experiencias y las exentas de influencias, cada una con temas específicos (tabla 4). En el caso de las posiciones del Yo, cada categoría incluía la dimensión de la posición docente y una descripción relacionada con la manera particular en que el participante asume esa posición (posición-Yo). La clasificación de Stenberg et al. (2014) se utilizó como punto de partida para determinar las categorías de las posiciones docentes. (tabla 5).

Para establecer las voces, posiciones y posiciones-Yo dominantes en cada grupo, se tuvieron en cuenta las frecuencias de los temas de las voces y de las posiciones-Yo en la posición docente. Si una cohorte mencionaba más posiciones-Yo relacionadas con una posición docente en particular, ésta se consideraba una posición dominante.

Tabla 4. Descripción de las Voces referentes a las razones e influencias para ser profesor.

Dimensión	Tipos de voces	Descripción
Voces sobre las razones de ser profesor	Voces “Por el gusto enseñar”	Temas relacionados sobre el gusto de enseñar, para interactuar con niños y niñas, transmitir conocimientos, para enseñar a reflexionar desde el contenido y enseñar desde el amor, respeto y colaboración.
	Voces “Para generar cambios”	Temas relacionados sobre contribuir a cambios fundamentales en la educación, como una educación más inclusiva, contextualizada, dialógica, y adaptada a las necesidades de los alumnos, lo que contribuirá a un cambio en la sociedad.
	Voces “Por el valor intrínseco de ser profesor”	Temas relacionados sobre el interés y admiración hacia el profesor y su trabajo, por ser un pilar fundamental de la sociedad y sobre los valores que transmite.
	Voces “Por experiencias en la etapa escolar”	Temas relacionados sobre ambientes escolares positivos y también experiencias negativas en su etapa escolar, como maltrato y falta de compromiso de los profesores.
Voces sobre qué o quién influyo para ser profesor	Voces sobre “Mis profesores/as”	Temas relacionados con profesores que influyeron durante su escolaridad ya que demostraron un compromiso y preocupación por los alumnos, como también aquel profesor que (no)destacó por su forma de enseñar.
	Voces sobre “Mis familiares”	Temas relacionados con familiares que son profesores, lo cual les permitió estar en contacto a temprana edad con contextos escolares. Además, aquellos familiares que no son profesores que los apoyaron para seguir la carrera de profesor de primaria.
	Voces sobre “Mis experiencias escolares”	Temas relacionados con las experiencias positivas y negativas en la etapa escolar que influyó en su decisión de ser profesor.

Tabla 5. Descripción de las posiciones docentes.

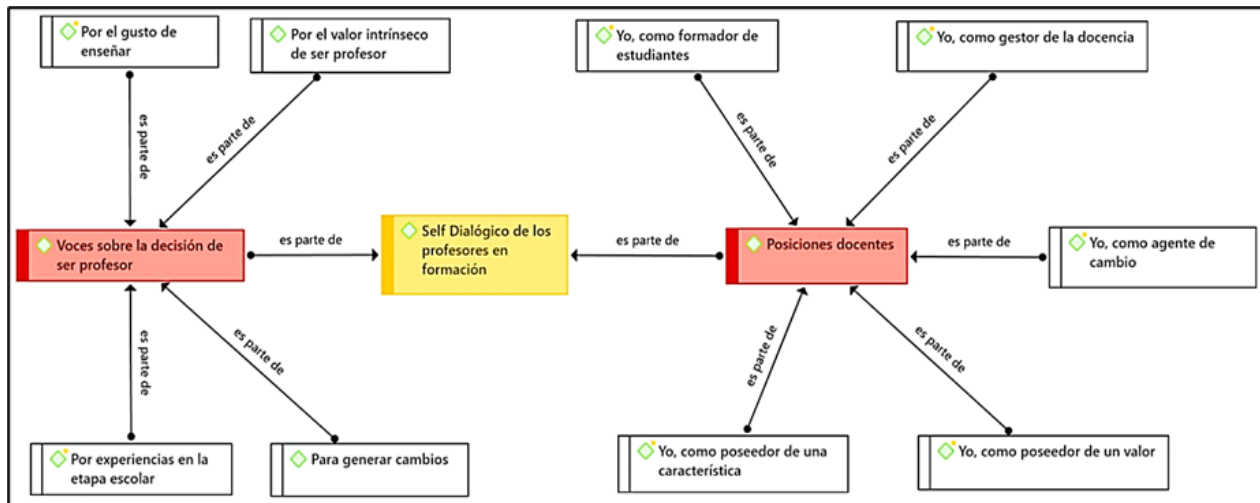
Dimensión	Posición docente	Forma personal de ser profesor en cada posición (posición-Yo)
Relación pedagógica	Yo, como formador de estudiantes.	Esta posición aborda cuestiones relacionadas con la relación intencional entre profesor y alumno. Se preocupa por la formación de los niños. Enfatiza el aspecto educativo y de apoyo en la vida de los niños.
Relación de contexto	Yo, como agente de cambio.	Esta posición enfatiza la relación entre el profesor y su contexto, que incluye la sociedad. La responsabilidad con el cambio en la enseñanza y la sociedad.
Relación de maestro	Yo, como poseedor de una característica.	Esta posición está centrada directamente en los propios maestros, se refiere a las características que debe tener el profesor. Estos rasgos enfatizan que el maestro debe ser paciente, responsable y motivador.
Relación didáctica	Yo, como gestor de la docencia.	Esta posición aborda la relación de los profesores con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
Relación de valor	Yo, como poseedor de un valor.	Esta posición enfatiza los valores que tiene el profesor referente a cuestiones de su función y, hacia sí mismo como profesor.

Nota. Elaboración propia en base al trabajo de Stenberg et al. (2014)

Con el objetivo de visualizar la distribución espacial de las categorías relacionadas con las voces sobre las razones para elegir la docencia como profesión y las posiciones docentes, se presenta el siguiente mapa semántico, generado por el software ATLAS.ti (figura 1). Este mapa destaca las interrelaciones entre las distintas categorías emergentes, lo que facilita la comprensión de cómo estos elementos contribuyen a la construcción del Yo dialógico de la identidad docente en profesores en formación.

A través de esta representación gráfica, se pone de manifiesto la relevancia de las conexiones entre las categorías para entender los factores clave que influyen en la toma de decisiones profesionales y las percepciones sobre las posiciones.

Figura 1. Mapa semántico de categorías.



El segundo momento de la investigación se centró en el análisis cuantitativo de la "Tabla de posiciones de identidad", que permitió identificar con mayor precisión que posiciones del Yo obtiene un alto nivel de identificación en relación con el triángulo didáctico de Herbart (Kansanen, 2003). Para este análisis, se utilizaron medidas de tendencia central como la media, mediana y desviaciones estándar, con el fin de describir y comprender las posiciones del Yo en las principales relaciones que forman parte del triángulo didáctico: relación pedagógica, de contenido, didáctica, contexto escuela-sociedad y de valor. El software R (Wickham, 2016) fue empleado para procesar los datos, lo que facilitó el cálculo y la interpretación de las medias de las posiciones del Yo con alta identificación en cada relación. Finalmente, se compararon las posiciones docentes dominantes obtenidas en la encuesta con las posiciones del Yo de mayor identificación en la tabla de posiciones de identidad, permitiendo una triangulación de los datos para identificar convergencias y divergencias entre ambos instrumentos.

Para validar la consistencia interna del instrumento, se utilizó el Alfa de Cronbach, un indicador que evalúa la fiabilidad del instrumento a través de los diferentes ítems que componen la tabla de posiciones de identidad. El cálculo del Alfa de Cronbach fue fundamental para garantizar que las mediciones realizadas con este instrumento fueran consistentes y fiables. En el grupo del primer año, el Alfa de Cronbach fue de 0,93, lo que indica una excelente consistencia interna. En el grupo de cuarto año, el valor fue de 0,90, reflejando también una alta confiabilidad. Ambos valores superan el umbral de 0,7, considerado adecuado para garantizar la fiabilidad en estudios psicométricos. El número de ítems evaluados en ambas encuestas fue de 16, y el cálculo del Alfa de Cronbach se realizó utilizando el software R. Estos resultados confirman que el instrumento utilizado es adecuado para medir las variables propias del instrumento aplicado (ver tabla 6).

Tabla 6. *Validación de Encuesta 1º año y 4º año.*

Grupo	Alfa Cronbach	de Número ítems	de Media de correlación
1º año	0.93	16.00	4.41
4º año	0.90	16.00	4.13

Como se ha mencionado anteriormente, se llevó a cabo una triangulación de datos utilizando ambos instrumentos del estudio (la encuesta en línea y la tabla de posiciones de identidad docente). Este procedimiento permitió integrar y contrastar los datos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una visión más completa del proceso formativo de los profesores. Los datos cualitativos, obtenidos a partir de las descripciones detalladas en la encuesta, permitieron capturar las posiciones docentes y posiciones-Yo en torno al sentido de ser profesor desde la experiencia subjetiva de los futuros profesores. Por otro lado, los datos cuantitativos derivados de la tabla de posiciones de identidad proporcionaron una medición más objetiva y estructurada del grado de identificación con las diversas posiciones del Yo.

Para llevar a cabo esta triangulación, primero se procedió a agrupar las posiciones derivadas de ambos instrumentos según categorías temáticas comunes. Por ejemplo, "Yo, como formador de estudiantes" se vinculó con la relación pedagógica y sus posiciones del Yo, mientras que "Yo, como agente de cambio " se asoció con posiciones del Yo en la relación contexto escuela-sociedad. Esto facilitó la comparación directa entre los instrumentos, identificando qué posiciones eran dominantes y destacadas en ambos casos. Las convergencias se refieren a los casos en que una posición del Yo es dominante en la encuesta y además presentaba un alto nivel de identificación en la tabla de posiciones de identidad. En contraste, las divergencias se dan cuando los resultados entre la encuesta y la tabla variaban. Como en los casos en que una posición docente tenía baja frecuencia en la encuesta, pero un alto nivel de identificación en la tabla, o viceversa.

Este enfoque permitió no solo validar las posiciones predominantes que emergieron en ambos tipos de datos, sino también identificar divergencias que aportan una visión más matizada del proceso de construcción de la identidad docente a lo largo de la formación. Según Molina-Azorin (2016), la triangulación fortalece la fiabilidad de los resultados al integrar múltiples perspectivas en el análisis de un fenómeno complejo como la identidad docente en la docencia. Este análisis dialógico del Yo subraya cómo los futuros profesores construyen su identidad de manera dinámica, respondiendo tanto a las demandas del contexto educativo como a sus valores y creencias personales sobre lo que significa ser profesor.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, con el objetivo de comprender las voces y las posiciones del Yo de los profesores en formación de primer y cuarto año. Los datos se organizan en torno a las preguntas de investigación, comenzando con las razones e influencias que motivaron la elección de la docencia y continuando con las posiciones docentes y del yo dominantes en cada grupo. Estas

posiciones se analizan en relación con el significado de ser profesor y con la forma en que los futuros profesores perciben y asumen sus funciones en cada posición. Posteriormente, se exploran las posiciones del Yo vinculadas a las dimensiones del triángulo didáctico (pedagógica, de contenido, didáctica, contexto escuela-sociedad y de valor). Finalmente, se realiza un análisis comparativo para identificar las convergencias y divergencias entre los datos obtenidos de la encuesta y la tabla de posiciones de identidad, facilitando la triangulación de los resultados entre ambos instrumentos.

Los resultados indicaron que, en el primer año, la voz dominante fue el gusto por enseñar, reflejando una inclinación vocacional hacia la enseñanza. Sin embargo, en cuarto año, la voz relacionada con generar cambios en el entorno social y educativo se volvió dominante, lo que sugiere una evolución en la percepción del rol docente hacia una función más transformadora. Respecto a las influencias que motivaron a los estudiantes a elegir la docencia, se identificó que la "Influencia de mi profesor/a" era la voz dominante en ambos grupos, aunque se percibe con mayor intensidad en cuarto año, lo que refuerza el impacto que los modelos de profesores tienen en la construcción de la identidad docente.

Con respecto a las posiciones docentes y posiciones-Yo, los futuros profesores de primer año tendían a verse principalmente como formadores de estudiantes. En cambio, en cuarto año emergieron posiciones más centradas en el rol de agente de cambio, con un enfoque que trascendía el aula y se orientaba hacia el impacto social de la profesión. Al analizar las posiciones del Yo en relación con el triángulo didáctico (profesor-alumno-contenido-contexto-valor), se identifican similitudes entre ambos grupos, destacándose especialmente la relación pedagógica basada en el respeto y el apoyo a los estudiantes como elementos centrales de la identidad docente.

A continuación, se presentan en detalle los hallazgos correspondientes a cada pregunta de investigación.

Voces dominantes y temas clave en la decisión de ser maestro**Voces dominantes sobre las razones de ser profesor**

La tabla 7 muestra el número y porcentaje de profesores en formación por cada cohorte que indicaron al menos un tema en cada tipo de voz sobre las razones de elegir ser profesor. Los resultados indicaron que, en el primer año, la voz dominante fue el *gusto por enseñar* (48,48%), seguida por la voz relacionada con *generar cambios* y el *valor intrínseco de ser profesor*, ambas con una menor frecuencia (24,24%). En el cuarto año, aunque el *gusto por enseñar* obtuvo una frecuencia del 37,5%, la voz relacionada con *generar cambios* se convirtió en la dominante (42,5%). A su vez, las voces asociadas al *valor intrínseco de ser profesor* disminuyeron al 10%, mientras que la voz vinculada a las *experiencias escolares* experimentó un leve aumento al 10%.

Tabla 7. Temas relacionados con los tipos de voces sobre las razones de ser profesor.

Tipos de voces	1ºaño	4ºaño
Temas	n (%)	n (%)
1. Por el gusto de enseñar	16 (48,48%)	15 (37,5%)
Siempre me gustó enseñar	7 (21,21%)	6 (15,0%)
Enseñar para formar e interactuar con niños	5 (15,15%)	7 (17,5%)
Enseñar para transmitir conocimientos	4 (12,12%)	1 (2,5%)
Enseñar desde el amor, respeto y colaboración.	0 (0,00%)	1 (2,5%)
2. Para generar cambios	8 (24,24%)	17(42,5%)
Generar cambios al sistema educativo	5 (15,15%)	4 (10,0%)
Generar cambios en la sociedad	3 (9,09%)	13 (32,5%)
3. Por el valor intrínseco de ser docente	8 (24,24%)	4 (10,0%)
Interés y admiración al docente	8 (24,24%)	2 (5,0%)
Por el valor al trabajo del docente	0 (0,00%)	2 (5,0%)
4. Por experiencias en la etapa escolar	1 (3,03%)	4 (10,0%)
Experiencias negativas por parte de profesores	1 (3,03%)	2 (5,0%)
Experiencias positivas en la casa y colegio	0 (0,00%)	2 (5,0%)
Total	33 (100%)	40 (100%)

Voces sobre “Por el gusto de enseñar”

En el primer año de formación docente, la voz "Por el gusto de enseñar" (48,48%) emerge como la principal razón para elegir la profesión, consolidándose como la más dominante en esa cohorte (ver Tabla 7). Los temas más destacados dentro de esta categoría incluyen "Siempre me gustó enseñar" (21,21%) y "Enseñar para formar e interactuar con niños" (15,15%). Un estudiante lo expresó de la siguiente manera: “Siempre me gustó enseñar desde que era niña; siempre me ha resultado gratificante e interesante la idea de formar a niños” (Participante 26). En cuarto año, aunque la prevalencia de esta voz disminuye ligeramente al 37,5%, sigue siendo una razón significativa para muchos estudiantes. El tema más recurrente en esta categoría continúa siendo "Siempre me gustó enseñar", aunque su frecuencia es menor (15,00%). Un estudiante afirmó: “La elección de ser docente surge de mi disfrute al enseñar. Creo que esta es una manera de contribuir al futuro de las generaciones venideras” (Participante 56).

Si bien las voces relacionadas con "Enseñar para transmitir conocimientos" no son dominantes en ninguna de las cohortes, existen diferencias en los temas subyacentes a estas razones que resultan interesante de analizar. En primer año, estas voces están centradas en la transmisión de conocimientos (12,12%), como lo explicó un estudiante: “Siempre me agradó enseñar para transmitir mis conocimientos a otras personas” (Participante 18). En cuarto año, aunque con menor frecuencia (2,5%), se observa un cambio hacia un enfoque más crítico y reflexivo: “Siempre me gusto enseñar, y quería aprender sobre la educación. Sobre todo, de qué manera se podía abordar de manera crítica para enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre los contenidos y su vida” (Participante 42).

Este análisis revela que, aunque la formación docente permite ampliar la perspectiva a los profesores en formación en cuanto a la enseñanza, el gusto por enseñar sigue siendo una

razón constante y dominante en ambas cohortes. Lo interesante entre estas voces, aunque no son dominantes en ninguno de los grupos, muestran que este gusto por enseñar en primer año es “para transmitir conocimientos”, mientras que en cuarto año es “enseñar para reflexionar sobre los contenidos”. A pesar de estos matices, el gusto por enseñar y la interacción con los estudiantes continúa siendo una de las razones principales para elegir la profesión en ambos grupos.

Voces sobre “Para generar cambios”

Las voces de los profesores en formación sobre “Para generar cambios” se relacionan con dos temas principales: la necesidad de hacer cambios en la educación y la necesidad de hacer cambios en la sociedad (ver tabla 7). En primer año, la voz relacionada con “Para generar cambios” representa el 24,24% de las razones mencionadas, lo que indica que, aunque presente, no es la voz dominante en esta etapa. Los estudiantes de primer año se enfocan principalmente en el cambio dentro del ámbito educativo de los niños y la realidad inmediata del aula. Un estudiante expresó: “Siento la necesidad de transformar el ámbito educativo en Chile, comenzando por una preocupación genuina por la educación de los niños, comprendiendo su contexto y la diversidad al enseñar” (Participante 18). Otro participante añadió, “Porque siendo docente podré tener la posibilidad de enseñar de una manera distinta a la que me enseñaron a mí; más contextualizada y adaptada a las necesidades de cada estudiante en su etapa de crecimiento y desarrollo” (Participante 21).

En cuarto año, la voz “Para generar cambios” se convierte en la dominante (42,5%), mostrando una evolución significativa en comparación con primer año. En esta cohorte, el tema más recurrente se centra en la visión del profesor como un agente clave para el cambio social (32,5%). Un estudiante afirmó: “Creo firmemente que la educación es una poderosa herramienta para impulsar cambios significativos en la sociedad, brindando mejores oportunidades para el desarrollo personal de las personas” (Participante 58). De manera

similar, otro estudiante destacó: “Porque somos agentes de cambio social, la enseñanza es más que adquirir conocimientos. Significa dar oportunidades de igualdad y desarrollo, independientemente del nivel socioeconómico de nuestros estudiantes” (Participante 65).

Estos resultados muestran que, en primer año, las razones para ser profesor están más orientadas hacia el aula y la mejora de la educación en un contexto cercano y práctico. Sin embargo, en cuarto año, la perspectiva se amplía hacia un enfoque más social, con un mayor énfasis en el impacto de la educación en la sociedad. Los futuros profesores de cuarto año parecen asumir una mayor responsabilidad hacia el cambio social, viendo la educación como una herramienta para promover una sociedad más justa. Aunque no se observa una transformación radical, sí se aprecia una evolución en las razones para ser profesor, que pasa de centrarse en lo educativo inmediato a un enfoque que abarca también la función social del docente. La tabla 7 resume estos resultados.

Voces sobre “El valor intrínseco de ser profesor”

Las voces centradas en “El valor intrínseco de ser profesor” abordan dos temas principales (ver tabla 7), aunque no presentan una dominancia en ninguna de las cohortes. Sin embargo, son importantes de considerar estas voces para comprender sus matices. En primer año, estas voces se relacionan principalmente con el interés por la docencia desde una etapa temprana de la vida (24,24%). Algunos estudiantes expresaron: “Desde enseñanza media siempre supe que quería ser profesora, no puedo imaginar mi vida fuera de una sala de clases” (Participante 9) y, “Porque fue lo que me llamó la atención desde la infancia” (Participante 19). En cuarto año, aunque estas voces tienen una menor frecuencia (12,5%), se orientan hacia el valor y la admiración por la profesión docente. Un estudiante comentó: “Porque me gusta el trabajo docente, los valores que entregan” (Participante 60), mientras que otro agregó: “Sentí que la docencia es un pilar dentro de la sociedad y que quería ser parte de eso” (Participante 70).

Estas voces sugieren diferencias importantes entre ambas cohortes. En primer año, los estudiantes se enfocan en la satisfacción personal y el deseo temprano de ser profesor, mientras que, en cuarto año, el enfoque cambia hacia una apreciación más profunda del valor intrínseco de la profesión, destacando la relevancia del rol docente en la sociedad.

Voces sobre "Por experiencias en la etapa escolar"

Al igual que las voces relacionadas con "El valor intrínseco de ser profesor", las voces centradas en las experiencias vividas durante la etapa escolar no presentan una dominancia en ninguna de las cohortes. No obstante, resultan interesantes y relevantes para comprender las diversas razones que influyen en la decisión de convertirse en profesor (ver tabla 7).

El primer tema identificado se refiere a las experiencias negativas con profesores durante la etapa escolar, con una frecuencia similar en primer año (3,03%) y en cuarto año (5,0%). Un estudiante de primer año lo expresó así: "Se vio influenciada por mi experiencia como alumna, ya que me hubiese gustado recibir un mayor compromiso por parte de los docentes" (Participante 25). De manera similar, un estudiante de cuarto año mencionó: "En mi niñez sufrí maltrato por mi docente, y no quiero que otros estudiantes sufran lo mismo que yo" (Participante 47). El segundo tema, presente únicamente en cuarto año (5,0%), está relacionado con experiencias positivas en la etapa escolar. Un estudiante explicó: "Por experiencia en el colegio y en mi casa que me marcaron de manera positiva" (Participante 46).

Aunque estas voces no son dominantes, las experiencias negativas reflejan una preocupación por la falta de compromiso y el maltrato por parte de los profesores, lo que impulsa a algunos estudiantes a convertirse en profesores para evitar que otros niños pasen por situaciones similares. Por otro lado, las experiencias positivas, presentes en cuarto año, destacan la influencia de momentos significativos tanto en el colegio como en el hogar, que marcaron de manera importante su decisión de ser profesor.

Voces dominantes sobre la influencia en la elección de ser profesor

La tabla 8 muestra el número y porcentaje de profesores en formación por cada cohorte que indicaron al menos un tema en cada tipo de voz sobre qué o quién influyó en la elección de ser profesor. Los resultados evidencian que la Influencia de personas es la voz dominante en primer año (66,6%) y en cuarto año (62,5%), especialmente “Mi profesor/a”, que sigue siendo la de mayor frecuencia tanto en primer (39,9%) como en el cuarto año (30,0%). Mientras que la “Influencia de experiencias”, tanto escolar como extraescolar, y la voz “Exenta de influencia externas” obtienen una frecuencia menor en comparación con la influencia de personas. Cabe destacar que el tema Nadie influyó se presenta con una mayor frecuencia en cuarto año que en primer año.

Tabla 8. *Temas relacionados a los tipos de voces sobre la influencia en ser profesor.*

Tipos de voces	1ºaño	4ºaño
tema	n (%)	n (%)
Influencia de personas	22 (66,66%)	25 (62,5%)
Mi profesor/a	13 (39,39%)	12 (30,0%)
Mis familiares docentes	4 (12,12%)	8 (20,0%)
Mis familiares no docentes	5 (15,15%)	5 (12,5%)
Influencia de experiencias	6 (18,18%)	7 (17,5%)
Mi experiencia escolar	5 (15,15%)	4 (10,0%)
Mi Experiencia extraescolar	1 (3,03%)	3 (7,5%)
Exenta de influencia externas	5 (15,15%)	8(20,0%)
Nadie influyó	5 (15,15%)	8(20,0%)
Total	33 (100%)	40 (100%)

Voces sobre “Influencia de Personas”

Las Voces de los profesores en formación sobre “Influencia de Personas” se agrupan en tres temas (tabla 8). El primer tema, relacionado con “Mi profesor/a”, emerge como la voz dominante en ambas etapas de formación. En primer año, esta voz representa el 39,3% de las respuestas y se describe a través de testimonios como el siguiente: “Un profesor influyó en mí para tomar esta decisión con su ejemplo, amaba enseñar y guiaba la clase de tal forma que lo que enseñaba se transmitía de una forma increíble” (Participante 29). Otro estudiante añadió: “Tuve tres profesores que influyeron en mi interés hacia la docencia durante mi infancia y adolescencia” (Participante 24). Aunque en cuarto año esta voz disminuye ligeramente al 30,0%, sigue siendo la más frecuente. Un ejemplo lo proporciona el siguiente testimonio:

Sí, cuando estaba en octavo tuve una profesora que me inspiró y me ayudó a decidir que quería ser docente. Ella era una persona muy reflexiva y tenía una manera de enseñar muy distinta a la que tenían mis profesores en la escuela (Participante 42).

El segundo tema se refiere a la influencia de “Mis familiares docentes”, que muestra un ligero aumento a lo largo del tiempo, pasando del 4% en primer año al 20% en cuarto año. Un testimonio que ilustra esta tendencia es el siguiente: “Si, mi mamá es profesora, además de mis abuelos y tías, crecer en este ambiente tan bonito fue un plus a mi decisión de ser docente” (caso 12). En cuarto año, otro estudiante señaló: “Si, mi familia se desarrolla en base al área educativa por tanto siempre crecí ligado a las aulas y contextos educativos” (caso 57).

Finalmente, el tercer tema, “Mis familiares no docentes”, es menos frecuente en ambas cohortes, con un 15,15% en primer año y un 12,5% en cuarto año. Los siguientes testimonios ilustra estas razones. En primer, un estudiante indicó: “Mi hermana es la persona que motivó mis ganas de ser docente” (Participante 15), mientras que, en cuarto año, otro estudiante señaló: “El apoyo de mi familia me dio el valor por seguir mi sueño de entrar a la carrera” (participante 47). Esto sugiere que, aunque la influencia de personas fuera del ámbito educativo está presente, no es una razón dominante en la decisión de convertirse en profesor.

Este análisis revela que la influencia de profesores durante la etapa escolar es un factor constante y significativo en la elección de la docencia, especialmente en los primeros años de formación. A medida que los futuros profesores avanzan en su trayectoria, se observa un ligero aumento en la relevancia de la influencia de familiares, particularmente aquellos que también se dedican a la enseñanza, lo que sugiere un proceso de consolidación de la identidad docente a través de vínculos cercanos con la profesión. Aunque la influencia de personas fuera del ámbito educativo está presente, no es una razón dominante en la decisión de convertirse en profesor.

Voces sobre “Influencia de experiencias escolares”

Las Voces de los profesores en formación sobre “Influencia de experiencias escolares” se agrupan en tres temas (tabla 8). Aunque estas voces no son dominantes en ninguna de las cohortes, los testimonios destacan su relevancia en la decisión de convertirse en profesor. El primero, “Mi experiencia escolar” representa el 18,1% de las voces en primer año, disminuyendo ligeramente al 17,5% en cuarto año. En primer año, los estudiantes destacan cómo sus experiencias en la etapa escolar influyeron en su elección de carrera, como lo expresó un estudiante: “Persona no, pero experiencias sí. Como mencioné anteriormente, estoy comprometida a ser una buena profesora para ayudar en la formación de las próximas generaciones, actuando como un apoyo para ellos, tal y como me hubiese gustado experimentarlo” (Participante 25). Otro participante mencionó: “Creo que toda mi experiencia escolar influyó en mi decisión de querer educar” (caso 22). En cuarto año, las experiencias negativas con profesores también se destacan, como lo indica un estudiante: “En mi niñez sufrí maltrato por mi docente, y no quiero que otros estudiantes sufran lo mismo que yo. Sé que podré ayudar y ser diferente como profesor” (Participante 62). Otro participante añade: “El hecho de que los/as profesoras de mi escolaridad no se adecuaron a las necesidades de los/as alumnos ni mucho menos se actualizaron para dar una educación de calidad” (Participante 50).

El segundo tema, "Experiencias extraescolares", aparece con menor frecuencia en ambas cohortes, con un 3,03% en primer año y un 7,5% en cuarto año. Un estudiante de primer año indicó: "En mi época de media participé en instancias de "colonias" o talleres de verano. Ahí inició mi gusto por la enseñanza y la posibilidad de influir en las vidas de los niños de pequeñas formas" (Participante 21). En cuarto año, un participante resaltó: "Enseñarle a mi hermana pequeña y voluntarios que realice en Alemania en un jardín infantil y en Chile en la comuna La Pintana" (caso 38).

El tercer tema, "Exenta de influencia externas", se presenta con un 15,15% de los casos de primer año y aumenta ligeramente a un 20,0% en cuarto año. Los testimonios en esta categoría reflejan que algunos estudiantes ya tenían claro desde una edad temprana que querían ser profesores, sin influencias externas directas. En primer año, un estudiante afirmó: "Ninguna, siempre supe, desde niña, que quería ser docente" (Participante 30). En cuarto año, un estudiante también declaró: "La verdad es que no, soy la única que está estudiando pedagogía básica" (Participante 60).

Aunque no son voces dominantes, las experiencias escolares, tanto positivas como negativas, reflejan el impacto directo que las vivencias con profesores tienen en la construcción de la identidad docente. Por otro lado, la categoría de "exenta de influencias externas" sugiere que algunos estudiantes se sienten atraídos por la enseñanza desde una motivación personal más profunda, sin depender de influencias externas o experiencias directas. Esto resalta la diversidad de caminos que los estudiantes recorren para llegar a la docencia.

Posiciones docentes y posición-Yo dominantes en profesores en formación

La tabla 9 muestra las posiciones docentes y posiciones-Yo de los profesores en formación de primer año (n=33) y cuarto año (n=40), donde se observan distintas formas de entender lo que significa ser profesor en un contexto educativo en Chile. Las posiciones docentes y posiciones-Yo reflejan tanto el aspecto profesional como la forma personal de asumir su función de

maestro. En primer año, la posición docente dominante es “Yo, como formador de estudiantes”, lo que sugiere que, al inicio de su formación, los futuros profesores tienden a verse principalmente como guías y facilitadores del desarrollo de sus estudiantes. Sin embargo, se observa una diversidad de posiciones del-Yo en torno a ésta, lo que podría indicar que, en esta etapa inicial, los profesores en formación tienen una comprensión diversa y aún no centralizada sobre el trabajo diario como profesor.

Por otro lado, en cuarto año, se destacan dos posiciones docentes dominantes: “Yo, como formador de estudiantes” y “Yo, como agente de cambio”, lo que indica que los futuros profesores no solo se ven como formadores, sino también como agentes transformadores de su entorno social. Las posiciones-Yo en esta etapa son más definidas y centralizadas, lo que sugiere una mayor consolidación de su identidad profesional. Entre las posiciones menos representativas en ambas cohortes se encuentran “Yo, como gestor de la docencia” y “Yo, como poseedor de una característica”, mientras que “Yo, como poseedor de un valor” aparece con baja frecuencia. Esto sugiere que los aspectos más técnicos o de reconocimiento social son menos centrales en su identidad como profesores.

A continuación, la Tabla 9 presenta un análisis detallado de las posiciones docentes y posiciones-Yo en ambas cohortes.

Tabla 9. *Análisis comparativo intra-casos del número y porcentaje de profesores en formación en relación con las posiciones docentes y posiciones-Yo asumidas.*

Posición docente	1er año	4to año
Posición-Yo	(n=33)	(n=40)
Yo, como formador de estudiantes	14(42,0%)	12(30,0%)
Siendo un apoyo en las vidas de los estudiantes	5 (15,0%)	9(22,5%)
Al actuar como ejemplo para los niños	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Al guiar y promover el desarrollo de los estudiantes	4 (12,0%)	0 (0,0%)

Generando buenas relaciones con los estudiantes	2 (6,0%)	0 (0,0%)
Formando personas criticas e inclusivas	2 (6,0%)	0 (0,0%)
Dedicando mi vida a la educación y formación de ciudadanos	0 (0,0%)	3 (7,5%)
Yo, como agente de cambio	8 (24%)	11(27,5%)
Al ser responsable y comprometido con la educación	3 (9,0%)	1 (2,5%)
Al impactar y cambiar la vida de los estudiantes	3 (9,0%)	2 (5,0%)
Al ser un agente de cambio de la sociedad a través de la educación	2 (6,0%)	8 (20,0%)
Yo, como poseedor de una característica	5 (15,0%)	8(22,5%)
Ser una persona paciente	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Ser una persona responsable al educar	4 (12,0%)	6 (15,0%)
Ser una persona que maneja distintas disciplinas	0 (0,0%)	2 (5,0%)
Yo, como gestor de la docencia	5 (15,0%)	7 (17,5%)
Al transmitir conocimientos a los alumnos	3 (9,0%)	1 (2,5%)
Creando un entorno de aprendizaje favorable en el aula	0 (0,0%)	1 (2,5%)
Al ayudar a los alumnos a aprender según sus capacidades	1(3,0%)	0 (0,0%)
Al actuar como facilitador de aprendizajes	1(3,0%)	2 (5,0%)
Enseñando en lo disciplinar y en lo emocional	0 (0%)	3 (7,5%)
Yo, como poseedor de un valor	1 (3,0%)	2 (5,0%)
Ser poco valorado por la sociedad	0 (0,0%)	2 (5,0%)
Ser docente es uno de los roles más importantes	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Total	33(100%)	40(100%)

Posición docente “Yo, como formador de estudiantes”

Tanto al inicio como al final de la formación docente, la posición docente que agrupa la mayor cantidad de posiciones-Yo es “Yo, como formador de estudiantes”, lo cual la convierte en una posición dominante, subrayando la importancia de la dimensión pedagógica de la docencia, centrada en la relación intencional entre profesores y estudiantes. En el primer año, se asumen cinco posiciones-Yo, o formas particulares de entender esta posición docente. Las más comunes son “Siendo un apoyo en las vidas de los estudiantes” y “Guiar y promover el desarrollo de los estudiantes”. Los testimonios de esta cohorte refuerzan esta perspectiva, como lo expresó un participante: “Ser docente es apoyar, ayudar a los alumnos en sus vidas” (Participante 4), o como otro estudiante añadió: “Ser docente significa guiar el desarrollo de los estudiantes” (Participante 2). En el cuarto año, destaca una posición-Yo de mayor frecuencia (22,5%), centrada en “Siendo un apoyo en la vida de los estudiantes”. Los estudiantes de esta cohorte indicaron: “Ser docente significa ser una figura de apoyo y apego con los y las estudiantes” (Participante 54); “Ser docente es ser un referente, un apoyo, un apego para los niños” (Participante 60). Aunque esta posición docente sigue siendo dominante en ambos años, su prevalencia disminuye ligeramente en el cuarto año. Sin embargo, la identificación de una única posición-Yo que concentra a un mayor número de estudiantes en el cuarto año subraya la persistencia de esta visión particular y subjetiva de entender la relación formativa o pedagógica de la docencia, donde la relación con los estudiantes sigue siendo una prioridad.

Posición docente “Yo, como agente de cambio”

Esta posición docente enfatiza la relación entre el profesor y su contexto, donde se incluye la sociedad, y posiciona al profesor como un agente de cambio tanto para los estudiantes como para la sociedad en general. En el primer año, se identifican tres posiciones-Yo en la posición. Al igual que en la posición docente “Yo, como formador de estudiantes”, estas posiciones-Yo se asumen de formas diversas, sin centrarse en una en particular. Los

testimonios reflejan la importancia del compromiso y la responsabilidad que los futuros profesores asumen respecto a su impacto en los alumnos. Un ejemplo de esto es lo que mencionó un participante: “Para mí ser docente significa ser un agente de cambio, es más que enseñar, pues tenemos la gran responsabilidad de impactar negativa o positivamente en los estudiantes” (Participante 29).

En el cuarto año, esta posición adquiere mayor solidez y definición, ya que los profesores en formación se centran en una posición-Yo específica: “Ser un agente significativo de cambio de la sociedad a través de la educación”, asumida con una frecuencia del 20%. En esta etapa, los testimonios reflejan la importancia transformadora de la docencia, destacando su capacidad para impactar positivamente en la sociedad mediante una educación de calidad. Un estudiante de cuarto año expresó: “Significa ser un agente de cambio transformador de la sociedad. Dando la oportunidad a los estudiantes de tener una enseñanza de mayor calidad, por ejemplo, siendo un profesor que respeta y escucha a sus estudiantes” (Participante 64).

Esta posición docente subraya la percepción de la docencia como un medio para influir no solo en la vida de los estudiantes sino también en la sociedad en general. La posición-Yo dominante en la cohorte de cuarto año sugiere que estos futuros profesores centralizan su identidad docente alrededor de un sentido más arraigado de la trascendencia de su labor y del impacto que pueden tener en su entorno.

Posición docente “Yo, como poseedor de una característica”

La posición “Yo, como poseedor de una característica” fue identificada para aquellos profesores en formación que relacionaron el significado de ser maestro con ciertas características personales del profesor (tabla 9). Aunque esta posición docente no es dominante en ninguna de las cohortes, es valioso conocer las formas particulares de entender esta posición. En primer año, se asumieron dos posiciones-Yo: “Ser una persona paciente” y “Ser una persona responsable al educar. Un testimonio que refleja estas características señaló:

Ser un profesor significa ser una persona responsable, porque todo lo que se dice, hace y piensa puede tener un impacto positivo o negativo al educar a los estudiantes, aunque lo fundamental es siempre mediar las situaciones que se presenten (Participante 24).

En cuarto año, destaca una posición-Yo de mayor frecuencia (15,0%) centrada en “Ser una persona responsable al educar”. Al respecto, un estudiante indicó: “Ser docente conlleva ser muy responsable, es educar y muchas veces cambiar vidas, percepciones, ideas, abrimientos y mundos” (Participante 66).

Aunque esta posición docente no es dominante, resulta interesante que en cuarto año varios profesores en formación se centran en la responsabilidad como una característica esencial del trabajo como profesor. Esta tendencia podría indicar una mayor conciencia sobre el impacto que las acciones y decisiones de un profesor tienen en la vida de los estudiantes, subrayando la responsabilidad como un pilar fundamental en su identidad profesional.

Posición docente “Yo, como gestor de la docencia”

La posición “Yo, como gestor de la docencia” está relacionada con el aspecto didáctico de la enseñanza, centrándose en la gestión del proceso educativo. Los resultados muestran que esta posición tiene un bajo porcentaje de posiciones-Yo en ambas cohortes, lo que sugiere que los profesores en formación no consideran este aspecto como uno de los más relevantes en su identidad profesional. En primer año, se asumieron tres posiciones-Yo, siendo la más común, aunque con una baja frecuencia (3,0%), “Al transmitir conocimientos a los alumnos”. Un participante expresó: “Para mí, ser docente es entregarles conocimientos a los alumnos” (Participante 19). En cuarto año, se identificaron cuatro posiciones-Yo dentro de esta posición, siendo la más frecuente “Enseñando en lo disciplinar y en lo emocional”. Un participante lo describió de la siguiente manera: “Considero que educar va más allá de ser una transmisora de contenidos, sino que va en ser un aporte de educación en diversos ámbitos en la vida de los niños y niñas” (Participante 31).

Aunque en cuarto año se aprecia una mayor diversidad de posiciones-Yo, estas siguen siendo poco frecuentes. Esto indica que los futuros profesores no tienden a priorizar su rol como gestores de la docencia, centrándose más en otros aspectos de la enseñanza, como la relación con los estudiantes o su función como agentes de cambio. Por tanto, parece que la dimensión puramente didáctica no es considerada un componente central de su identidad docente, incluso en las etapas finales de la formación, lo que podría sugerir que su identidad profesional está más anclada en la interacción y transformación social que en la gestión de contenidos o procesos de enseñanza.

Posición docente "Yo, como poseedor de un valor"

La posición "Yo, como poseedor de un valor" está relacionada en cómo los profesores en formación perciben y asimilan el valor de la profesión docente en su identidad (tabla 9). Los resultados indican que tiene una baja representación en ambas cohortes, lo que sugiere que la percepción del valor de la profesión no es un aspecto central en su construcción de la identidad docente. En primer año, solo una posición-Yo fue identificada: "Ser docente es uno de los roles más importantes", con una baja frecuencia del 1,3%. Un participante expresó: "Para mí, ser docente tiene un valor inmenso, es una profesión que cambia vidas, y no cualquiera puede desempeñar este rol" (Participante 33). Aquí, se destaca la percepción del valor transformador de la docencia, con una visión idealista sobre su impacto.

En cuarto año, se asumió una única posición-Yo, aunque con una perspectiva más crítica, destacando la falta de reconocimiento social de la profesión (5,0%). Un participante comentó: "Ser docente significa ser una persona poco valorada por la sociedad" (Participante 51). Esta posición del Yo refleja una creciente preocupación por la falta de reconocimiento social de la profesión, lo cual puede estar vinculado con un sentido de desilusión respecto a cómo la docencia es valorada externamente.

Este análisis pone de relieve dos perspectivas en torno al valor de la docencia: una que subraya su importancia transformadora e intrínseca, y otra que crítica la falta de aprecio social hacia el profesor. Aunque ambas perspectivas son minoritarias, sugieren que el valor de la docencia ya sea desde una visión idealista o crítica, sigue influyendo en la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes.

En conclusión, los resultados apuntan a que los futuros profesores priorizan aspectos relacionados con lo pedagógico (profesor-alumno), su papel como agentes de cambio social (profesor-contexto escuela-sociedad). En contraste, las posiciones docentes relacionadas con lo didáctico y el reconocimiento del valor de la profesión parecieran ocupar un lugar no tan prioritario en su desarrollo identitario. Esto podría señalar una inclinación hacia el componente humano y transformador de la docencia, donde el apoyo emocional y el impacto social de la educación son más valorados que los aspectos técnicos o el reconocimiento externo.

Posiciones del Yo en profesores en formación y el triángulo didáctico

El análisis descriptivo de la tabla 10, de las posiciones del Yo de los profesores en formación de primer año y cuarto año reveló que las posiciones del Yo con mayor nivel de identificación en relación con las relaciones que surge del triángulo didáctico fueron aquellas con medias superiores a 4,50 sobre 5 en ambos grupos, todas vinculadas a las relaciones del triángulo didáctico.

En primer año, las posiciones del Yo con mayor nivel de identificación están distribuidas principalmente entre la relación pedagógica, la didáctica y el contexto escuela-sociedad. Los futuros profesores muestran un interés marcado por el acompañamiento a los estudiantes, su influencia en los aprendizajes y su contribución al entorno escolar, lo que denota una identidad docente centrada en estas tres dimensiones del núcleo central de la enseñanza aprendizaje. En cuarto año, las posiciones del Yo con mayor nivel de identificación se distribuyen más centralizadas en una posición por cada relación del triángulo didáctico: pedagógica, didáctica,

contexto-sociedad y valor. Aunque la contribución al cambio social sigue siendo relevante, muestra un nivel ligeramente inferior en comparación con la relación pedagógica. Esto sugiere que, hacia el final de su formación, los futuros profesores tienden a priorizar la interacción directa con los estudiantes como eje central de su identidad docente.

A continuación, la tabla 10 presenta un análisis detallado de las posiciones de identidad en ambos grupos y su comparación.

Tabla 10. Datos descriptivos de las posiciones del Yo en 1er y 4to año de formación docente.

Dimensiones	Posiciones del Yo	1er año M	4to año M	1er año Mdn	4to año Mdn	1er año sd	4to año sd
Relación Pedagógica	Yo, como tutor de mis estudiantes y sus problemas.	4,63	4,59	4	5	0,78	0,62
	Yo, como promotor de ambientes de respeto con los estudiantes.	4,69	4,54	5	5	0,58	0,70
	Yo, como gestor de la convivencia en el aula.	4,48	4,35	5	5	0,61	0,79
Relación de Contenido	Yo, como profesor experto en el contenido.	4,03	3,66	4	4	0,84	0,92
	Yo, como gestor de contenidos en procesos de enseñanza aprendizaje.	4,39	4,19	4	4	0,65	0,83
Relación Didáctica	Yo, como profesor que influye positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.	4,57	4,09	5	4	0,61	0,95
	Yo, como profesor que motiva a sus estudiantes en sus aprendizajes.	4,69	4,54	5	5	0,58	0,73
	Yo, como profesor cuyos métodos variados incluyen la diversidad de los estudiantes (inclusión)	4,21	4,21	5	4	0,65	0,75
Relación de Contexto Escuela Sociedad	Yo, como profesor que contribuye a la sociedad.	4,60	4,54	5	5	0,65	0,73
	Yo, como modelo de ciudadano.	3,72	3,40	4	3	0,94	1,03
	Yo, como parte de un equipo escolar que contribuye al proceso de enseñanza.	4,66	4,19	5	4	0,59	0,86

	Yo, como un profesor que colabora con otros profesores.	4,60	4,28	5	4	0,55	0,80
	Yo, como profesor en una relación constructiva con los padres y apoderados	4,42	3,85	5	4	0,75	0,95
Relación de valor	Yo, como profesor con vocación en mi tarea docente (servir a las personas y comunidad)	4,51	4,54	5	5	0,75	0,73
	Yo, como profesor que es valorado por la sociedad.	4,03	3,21	4	3	0,88	1,25
	Yo, como profesor valorado y apoyado en el centro de práctica.	4,18	3,64	4	4	0,88	1,18

Nota. *M* = Media, *Mdn* = Mediana, *SD* = Desviación Estándar

Posiciones del Yo con alto nivel de identificación en primer año

En el grupo de primer año, se identificaron ocho posiciones del Yo con alto nivel de identificación que proporcionan una visión sobre la identidad docente emergente de los profesores en formación. Entre estas, destacan dos posiciones del Yo relacionadas con la dimensión pedagógica. “Yo, como promotor de ambientes de respeto con los estudiantes” y “Yo, como tutor de mis estudiantes y sus problemas”. Esto sugiere una conciencia temprana sobre la importancia de construir relaciones positivas y de apoyo con los estudiantes desde el inicio de la formación. Por otro lado, se observa un alto nivel de identificación con posiciones relacionadas con el contexto escolar y la sociedad. Los futuros profesores reconocen prioritariamente su responsabilidad en la enseñanza de los estudiantes y el contribuir a la sociedad, destacando las siguientes posiciones: “Yo, como parte de un equipo escolar que contribuye al proceso de enseñanza”, “Yo, como un profesor que colabora con otros profesores” y, “Yo, como profesor que contribuye a la sociedad. Estas posiciones subrayan la importancia de la colaboración en el contexto escolar, valorando el trabajo en equipo para optimizar el proceso educativo y su impacto social. En cuanto a la relación didáctica, las posiciones “Yo, como profesor que motiva a sus estudiantes en sus aprendizajes” y “Yo, como profesor que influye positivamente en los aprendizajes de los estudiantes” muestran un alto

compromiso con la motivación y el impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Además, se evidencia una posición de alta identificación respecto al valor que otorgan a la profesión de ser profesor: "Yo, como profesor con vocación en mi tarea docente (servir a las personas y comunidad)", asociando la vocación con el servicio a los demás, lo que refuerza el compromiso de los futuros profesores con su comunidad y su tarea educativa. Sin embargo, las posiciones relacionadas con el contenido en la enseñanza mostraron niveles más bajos de identificación, lo que podría indicar que, en esta etapa inicial de la formación, los profesores en formación están más enfocados en las relaciones interpersonales y el rol social de la docencia, mientras aún exploran y desarrollan su identidad docente.

Posiciones del Yo con alto nivel de identificación en cuarto año

En el grupo de cuarto año, las posiciones del Yo con mayor nivel de identificación son cinco. Dos de ellas se centran en la relación pedagógica, mientras que las otras se centran en cada una de las dimensiones: una en didáctica, una en contexto escuela-sociedad y una en valor. Las posiciones del Yo relacionadas con la dimensión pedagógica, como "Yo, como tutor de mis estudiantes y sus problemas" y "Yo, como promotor de ambientes de respeto con los estudiantes", son clave en esta etapa. Esto refleja que los profesores en formación se perciben como guías y apoyos para los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la creación de un ambiente de respeto y apoyo en el aula. En la dimensión didáctica, la posición "Yo, como profesor que motiva a sus estudiantes en sus aprendizajes", tiene un alto nivel de identificación mostrando el compromiso de los futuros profesores por inspirar a los estudiantes y mantener su interés en sus aprendizajes. Además, la posición relacionada con el contexto escuela-sociedad, "Yo, como profesor que contribuye a la sociedad", indica que los profesores de cuarto año valoran su rol como agentes de cambio social, enfatizando su impacto en el bienestar de la sociedad. Por último, en la dimensión de valor, la posición "Yo, como profesor con vocación en mi tarea docente (servir a las personas y comunidad)" resalta como un aspecto esencial de la

identidad profesional, destacando el compromiso de los futuros profesores con el servicio a la comunidad como un elemento clave de su vocación.

Al comparar ambas cohortes, se observan similitudes en las posiciones del Yo con mayor nivel de identificación, especialmente en lo relacionado con la relación pedagógica, donde el respeto y el apoyo a los estudiantes se mantienen como aspectos centrales de la identidad docente en ambos grupos. Sin embargo, en primer año, se aprecia una mayor diversidad de posiciones con alta identificación en cada dimensión, lo que sugiere una percepción menos centralizada del trabajo diario como profesor. En contraste, en cuarto año, las posiciones de mayor identificación están más centralizadas en cada dimensión, excepto en la dimensión de contenido, lo que sugiere una identidad docente más definida. A medida que avanzan en su formación, los profesores en formación parecen desarrollar una visión más clara y focalizada de su labor docente, que integra tanto la interacción humana como la gestión de los procesos educativos y su impacto en la sociedad.

Convergencias y divergencias del Yo en profesores en formación

El análisis de las posiciones del Yo entre los profesores en formación de primer y cuarto año, a partir de los resultados de la encuesta y la tabla de posiciones de identidad, muestra tanto convergencias como divergencias respecto a lo que significa ser profesor en relación con las dimensiones del triángulo didáctico (pedagógico-contenido-didáctico-contexto-valor). En la encuesta, para el grupo de primer año, la posición dominante es "Yo, como formador de estudiantes", entendida a través de una diversidad de posiciones-Yo, lo que sugiere que la identidad docente en esta etapa se asume desde una pluralidad de perspectivas y enfoques sobre el trabajo diario como profesor. En cuarto año, las posiciones dominantes incluyen "Yo, como formador de estudiantes" y "Yo, como agente de cambio", cada una con una posición-Yo dominante en la posición, lo que sugiere una identidad docente más centralizada y enfocada en ciertos aspectos clave de la función como profesor.

En cuanto a la tabla de posiciones de identidad, las posiciones con mayor nivel de identificación muestran similitudes con las posiciones docentes dominantes en la encuesta. Sin embargo, también se observan divergencias importantes en algunas dimensiones, donde una posición docente puede mostrar una baja frecuencia en la encuesta, pero alcanzar un alto nivel de identificación en la tabla. Esto sugiere que las posiciones del Yo que los futuros profesores expresan o asumen en relación con sus funciones como profesores no solo cambian o se mantienen a lo largo de su formación, sino que esta divergencia puede deberse a cómo se invita a los futuros profesores a reflexionar sobre su labor, lo que sugiere que la evolución no es lineal, sino que varía en función del contexto y las expectativas en diferentes momentos de su formación.

A continuación, se presenta la siguiente tabla comparativa (Tabla 11), que resume las principales posiciones dominantes en la encuesta y aquellas con un alto nivel de identificación en la tabla de posiciones de identidad, así como las convergencias y divergencias entre los grupos de primer y cuarto año.

Tabla 11. *Comparación de convergencias y divergencias entre posiciones de la encuesta y tabla de posición de identidad.*

Posición docente (Encuesta)	Frecuencia (%)	Posición del Yo (Tabla de Identidad)	Media (M)	Convergencia/Divergencia
Yo como formador de estudiantes	1er año: 42,0%	Pedagógica: Yo, como tutor de mis estudiantes y sus problemas	M=4.63	Convergencia: en ambos instrumentos predomina la posición formativa y relación pedagógica
	4º año: 30,0%	Pedagógico: Yo, como tutor de mis estudiantes y sus problemas	M=4.59	Convergencia: en ambos instrumentos predomina la posición formativa y relación pedagógica

Yo como agente de cambio de la educación	1er año: 24,0%	Contexto-escuela: Yo como parte de un equipo escolar que contribuye al proceso de enseñanza	M=4.66	Convergencia: en ambos instrumentos predomina la posición de agente de cambio, enfocada en la transformación educativa.
Yo como agente de cambio social	4º año: 27.5%	Contexto-sociedad: Yo, como profesor que contribuye a la sociedad	M=4.54	Convergencia: en ambos instrumentos predomina la posición de agente de cambio, enfocada en la transformación social.
Yo como gestor de la docencia	1er año: 15,0%	Didáctica: Yo, como profesor que motiva a sus estudiantes	M=4.69	Divergencia: baja frecuencia como gestor de la docencia en la encuesta. Alta identificación en la tabla.
	4º año: 17.5%	Didáctica: Yo, como profesor que motiva a sus estudiantes	M=4.54	Divergencia: baja frecuencia como gestor de la docencia en la encuesta. Alta identificación en la tabla.
Yo como poseedor de un valor	1er año: 3%	Valor: Yo como profesor con vocación de servir a las personas y comunidad	M=4.51	Divergencia: escasa frecuencia de la posición de valor en la encuesta. Alta identificación en la tabla.
	4º año: 5%	Valor: Yo como profesor con vocación de servir a las personas y comunidad	M=4,54	Divergencia: escasa frecuencia de la posición de valor en la encuesta. Alta identificación en la tabla.

Nota. "Yo, como poseedor de una característica" no se incluyó debido a la falta de indicadores comparables en la tabla de posiciones de identidad docente.

“Yo, como formador de estudiantes” vs Relación pedagógica:

En ambos grupos, tanto de primer como de cuarto año, los profesores en formación asumen en la encuesta una posición dominante centrada en su rol como formadores de estudiantes, destacando particularmente el apoyo que brindan a sus estudiantes en su vida académica y personal. Este enfoque se refuerza a través de la alta identificación con la dimensión pedagógica (relación profesor-alumno) observada en la tabla de posiciones de identidad, donde los participantes muestran un alto nivel de identificación con las posiciones relacionadas con el acompañamiento y el desarrollo del estudiante. Tanto en la encuesta como en la tabla de identidad, se priorizan las posiciones del Yo vinculadas al apoyo, la guía y el rol de tutor de los estudiantes, así como la promoción de ambientes de respeto. Esto refleja una clara orientación hacia el bienestar de los estudiantes y la creación de un ambiente de confianza en el aula, confirmando que este enfoque relacional es un eje central de su identidad profesional.

Este hallazgo evidencia la convergencia entre la posición “Yo, como formador de estudiantes” y la relación pedagógica. Tanto en las etapas iniciales como avanzadas de la formación, los futuros profesores se ven a sí mismos como facilitadores del apoyo y el desarrollo de sus estudiantes. Esta percepción establece las bases de una identidad profesional centrada en la relación cercana con los estudiantes y la creación de ambientes seguros y de apoyo en el contexto educativo, lo que refuerza su sentido de responsabilidad hacia el bienestar integral de sus estudiantes.

“Yo, como agente de cambio” vs Relación contexto escuela-sociedad

En la encuesta, los profesores de primer año tienden a verse como agentes de cambio principalmente dentro del ámbito escolar, caracterizándose por ser responsables y comprometidos con la educación. Esta percepción se alinea con la alta identificación en relación al contexto-escuela-sociedad, con posiciones como: "Yo, como parte de un equipo

escolar" y "Yo, como un profesor que colabora con otros profesores", reflejando una posición centrada en el trabajo colaborativo dentro del entorno escolar para impulsar cambios significativos. En cuarto año, esta posición se destaca en ambos instrumentos como, "Yo como agente de cambio" y "Yo, como profesor que contribuye a la sociedad", lo que refleja un compromiso que se expande del ámbito escolar hacia una visión más amplia, orientada al contexto social.

La convergencia entre ambos grupos sugiere que los futuros profesores se perciben como agentes de cambio, aunque con un enfoque que evoluciona desde lo escolar en primer año hacia lo social en cuarto año. Esto sugiere un desarrollo progresivo de su identidad docente, posiblemente influida tanto por la experiencia de práctica como por una reflexión más profunda sobre su rol e impacto en la sociedad a medida que avanzan en su formación.

“Yo, como poseedor de una característica”

Durante el estudio, se identificó una posición docente centrada en las características personales que los profesores en formación consideraban esenciales para ejercer la profesión. Estas características incluyen atributos como la responsabilidad, la paciencia y el compromiso. Sin embargo, al comparar estos resultados con la tabla de posiciones de identidad, se observó que esta posición no se alineaba claramente con ninguna de las dimensiones propuestas (relación pedagógica, relación de contenido, relación didáctica, relación de contexto o relación de valor). Esta desconexión podría atribuirse a la ausencia de indicadores específicos que permitan categorizar posiciones docentes relacionadas directamente con las cualidades personales mencionadas por los participantes.

A pesar de que los profesores en formación reconocieron la importancia de estos atributos en la encuesta, la tabla de posiciones de identidad se centró en aspectos pedagógicos, sociales y contextuales, omitiendo un análisis detallado de estas características personales. Por lo tanto, aunque esta perspectiva emergió como relevante en los datos

cualitativos, no fue posible triangularla con los datos de la tabla de identidad. Esto sugiere una oportunidad para futuros estudios, en los que se debería incluir indicadores que permitan capturar y analizar las posiciones del Yo vinculadas a las características personales que los docentes en formación consideran fundamentales para su ejercicio profesional.

“Yo, como gestor de la docencia” vs Relación didáctica

En la encuesta en ambos grupos, esta posición no se percibe como dominante, mientras que en la tabla de posiciones de identidad sí existe una alta identificación con las posiciones "Yo, como profesor que motiva a sus estudiantes" y "Yo, como profesor que influye positivamente en los aprendizajes". Aunque en la encuesta la posición de gestor de la docencia no aparece ocupar un lugar central, la tabla de identidad revela que los futuros profesores sí valoran significativamente la motivación y el impacto de los aprendizajes. Esto sugiere que, aunque no se expresa de forma directa en la encuesta, la dimensión didáctica desempeña un papel clave en la identidad profesional de los profesores en formación, particularmente en términos de su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

“Yo, como poseedor de un valor” vs Relación de valor

En ambas cohortes, esta posición fue una de las menos mencionadas en la encuesta, con pocos participantes mencionando sentirse valorados como profesores. Sin embargo, en la tabla de posiciones de identidad, "Yo, como profesor con vocación" obtuvo una identificación alta, lo que resalta el fuerte compromiso con la enseñanza y el servicio a la comunidad. Esta divergencia entre una baja percepción del valor social de la profesión en la encuesta y una alta identificación con la vocación en la tabla de identidad sugiere que, aunque los futuros profesores no se sienten ampliamente reconocidos externamente, siguen motivados por un profundo compromiso personal con su rol y la idea de servir a la comunidad.

“Yo, como gestor del contenido” vs Relación de Contenido

Esta posición no fue mencionada en la encuesta y, en la tabla de posiciones de identidad, no obtuvo una alta identificación. En ambos instrumentos, se observa que la posición como gestor del contenido no se percibe como un aspecto central de la identidad docente, lo que refuerza la prioridad que los futuros profesores otorgan a las relaciones interpersonales y al cambio educacional y social.

En resumen, las convergencias, entre los profesores en formación de primer y cuarto año muestran que los futuros profesores priorizan la relación pedagógica y el sentido de ser formadores, destacando el apoyo y el respeto como componentes centrales de su identidad. Además, la posición de ser agentes de cambio es compartida en ambas etapas, con una evolución que va del contexto escolar al social. Sin embargo, también se identifican divergencias clave, especialmente en las posiciones relacionadas con la didáctica y el valor de la profesión, donde la identificación es más alta en la tabla de posiciones de identidad que en la encuesta. Estas diferencias reflejan cómo la identidad docente se va construyendo de manera más definida a lo largo de la formación docente.

Discusión

Este estudio representa un primer acercamiento a la comprensión del proceso de construcción de la identidad docente, focalizando en dos cohortes de profesores en formación en Chile, desde la perspectiva de la Teoría del Yo Dialógico. El principal objetivo fue identificar y comparar las posiciones del Yo y las voces de los profesores en formación en el inicio y término del proceso formativo. Los hallazgos más relevantes se agrupan en tres áreas clave: 1) las voces dominantes sobre las razones de ser profesor; 2) las influencias principales, ya sean personas o experiencias, que motivaron a los participantes a optar por la docencia y, 3) las posiciones del Yo (posición, posición-Yo) dominantes relacionadas con el sentido de ser profesor y respecto a las relaciones en base al triángulo didáctico.

En relación con el primer tema, que aborda las voces dominantes sobre las razones para ser profesor, los resultados revelan que, tanto en el primer año como en el cuarto año de formación, las razones intrínsecas, como "Por el gusto de enseñar", son compartidas por ambas cohortes. En el primer año, esta voz se presenta como la razón principal para elegir la docencia, mostrando que los futuros profesores están motivados por el placer de enseñar y de interactuar con los estudiantes. Este hallazgo es coherente con estudios previos, que subrayan el disfrute del trabajo con niños como una razón clave de motivación para ingresar en la profesión docente (Avendaño y González, 2012; Flores y Niklasson, 2014; Thomson et al., 2012). Sin embargo, a medida que los futuros profesores avanzan en su proceso formativo, se observa un cambio significativo en las voces dominantes en cuarto año, donde "Generar cambios en la sociedad" adquiere mayor prominencia. Este desplazamiento refleja una evolución hacia una visión más transformadora de la enseñanza.

Este cambio de enfoque, desde el "gusto por enseñar" hacia "generar cambios en la sociedad", puede estar estrechamente vinculado con el proceso formativo y el enfoque adoptado por la institución. Como sugiere Korthagen (2017), la formación docente puede influir en el tipo de profesional que los estudiantes aspiran a ser. El programa de formación docente en el que participan ambas cohortes se enfoca en preparar a futuros profesores capaces de impactar positivamente en la sociedad (Universidad Diego Portales, 2017). Además, estos resultados coinciden con estudios previos, tanto en Chile como a nivel internacional, los cuales evidencian una transición similar, donde la decisión para ser profesor cambia desde razones intrínsecas, centradas en el placer de enseñar, hacia una orientación más amplia y comprometida socialmente (Avendaño y González, 2012; Watt y Richardson, 2007). Este desplazamiento refuerza la idea de que la identidad docente no solo se construye a partir de habilidades pedagógicas y técnicas, sino también mediante la integración de una visión más amplia sobre el rol del profesor en la sociedad, promoviendo un impacto social positivo más allá del aula.

Al comparar las voces entre ambas cohortes, se evidencian sutiles, pero relevantes diferencias que reflejan el avance a lo largo de la formación docente. En primer año, el gusto por enseñar está asociado con la idea de transmitir conocimientos, mientras que, en cuarto año, esta voz adquiere una perspectiva más crítica y reflexiva al proceso de enseñar. De manera similar, las voces relacionadas con el “Valor intrínseco de ser profesor” también muestran una evolución. En primer año, estas voces están vinculadas al interés personal y la admiración por la profesión desde la niñez, mientras que, en cuarto año, la docencia se concibe como un pilar fundamental para la sociedad, lo que refleja un cambio en la comprensión de su función como educadores que trasciende el ámbito escolar.

Estos resultados sugieren dos aspectos clave. En primer lugar, el enfoque del programa de formación docente parece desempeñar un papel importante en la evolución de las razones de ser profesor, lo que apoya la tesis de Korthagen (2017), quien sostiene que la formación docente puede influir en el tipo de profesor en que los estudiantes se convierten. En segundo lugar, el desplazamiento de las voces desde el “gusto por enseñar” hacia “generar cambios en la sociedad” en cuarto año indica una evolución en la identidad docente, que trasciende la enseñanza en el aula y se orienta hacia una mayor responsabilidad social. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas, que indican que los futuros profesores inician su formación motivados por ideales de enseñanza, pero a medida que avanzan, desarrollan una comprensión más profunda y compleja de la profesión (Flores y Niklasson, 2014; Thomson et al., 2012).

Con respecto al segundo tema, sobre qué o quién(es) influyeron en la decisión de convertirse en profesor, los resultados ratifican lo argumentado por la literatura, principalmente, son los profesores y experiencias de la etapa escolar los que guían o influyen en la toma de decisiones (Ralph y MacPhail, 2015; Sandoval et al., 2020). Un hallazgo relevante es que estas experiencias pasadas, incluidas las interacciones con sus profesores, establecen o aclaran el propósito que los futuros profesores creen tener como maestros. En ambas cohortes, se

identifican tres tipos de voces dominantes. Más de la mitad de los profesores en formación de primer año (66,66%) y de cuarto año (62,5%) señalan que fueron personas quienes influyeron en su decisión. La voz dominante en ambos grupos es "Mi profesor/a", una figura que, según los participantes, destaca por dos características principales: ser innovador en su enseñanza y mostrar preocupación por los problemas de los alumnos. Esta influencia resulta crucial para muchos de los participantes en la decisión de formarse como profesor, motivándolos a reproducir ese impacto en sus futuros entornos de aula. En segundo lugar, "Mis familiares docentes" también desempeñan un papel importante, especialmente entre aquellos que crecieron en entornos familiares vinculados a la docencia. Si bien algunos expresan un rechazo inicial a la profesión, con el tiempo valoran aspectos como la estabilidad y el entorno laboral. Además, las experiencias escolares negativas, como haber tenido profesores incompetentes o haber sido víctimas de maltrato, también influyen en su decisión, inspirándolos a convertirse en aquel "maestro que nunca tuvieron" y "corregir las injusticias percibidas". Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como los de Arvaja (2023), que señalan que el "Yo escolar" es un aspecto clave en la identidad docente de los futuros profesores, que determinando al tipo de profesor que se está formando. Asimismo, nuestras conclusiones se alinean con investigaciones que destacan la importancia de las experiencias previas y las personas significativas en el desarrollo de la identidad docente, no solo en la elección de la carrera, sino a lo largo de su desarrollo posterior (Beijaard y Meijer, 2017; Lutovac y Kaasila, 2014; Ruohotie-Lyhty y Kaikkonen, 2009; Stenberg et al., 2014).

Por lo tanto, este estudio destaca la relevancia de las experiencias pasadas, incluidas las interacciones con los profesores durante la etapa escolar, que no solo influyen en la decisión de ser profesor, sino que también crean vínculos emocionales y contribuyen al desarrollo de un sentido de propósito como profesor. Estas experiencias pueden manifestarse tanto a través de modelos positivos como a través de la superación de la adversidad. Coincidiendo con lo explicado por Monereo (2022), los recuerdos emocionales intensos suelen

actuar como poderosos motivadores. Las experiencias positivas crean conexiones emocionales que las personas intentan replicar, mientras que las negativas pueden despertar el deseo de cambiar o corregir esas situaciones o evitar que les sucedan a otros. Este proceso de reflexión interna puede impulsar el compromiso profesional a largo plazo, especialmente en profesiones como la docencia, donde el compromiso es clave. Así, algunos participantes expresan el deseo de ser mejores profesores como respuesta a experiencias negativas en su etapa escolar, mientras que otros señalan la influencia positiva de profesores a quienes admiraban, con la intención de replicar esas conductas. Esto sugiere que la identidad docente durante los procesos formativos también se desarrolla a partir de la interacción con recuerdos y emociones vinculadas a la historia personal de los profesores en formación.

El estudio de Monereo (2019), también destaca la relevancia de las voces de familiares, amigos y colegas como referencia para afrontar situaciones críticas en el aula. De manera similar, Badia et al. (2021), subrayan que las experiencias cotidianas pueden ser cruciales para reconceptualizar la enseñanza e innovar en la profesión docente. Otros estudios, como el de Chong et al. (2011), indican que estas voces iniciales no solo cambian con el tiempo, sino que se integran en el desarrollo de la identidad docente. A su vez, Watt y Richardson (2008) señalan que comprender las razones e influencias detrás de la elección de una carrera en educación es fundamental para delinear las características de la identidad docente de los futuros profesores. En consonancia con estos hallazgos, nuestra investigación refuerza la idea de que las razones e influencias que llevan a los futuros profesores a elegir la docencia ofrecen una perspectiva del tipo de profesional que desean ser y de cómo se originan algunos de sus propósitos como futuros profesores.

Respecto al tercer tema sobre las posiciones del Yo, basándonos en la teoría del Yo Dialógico de Hermans (2002, 2018), se identifican y caracterizan cinco posiciones docentes principales: 1) Yo, como formador de estudiantes; 2) Yo, como agente de cambio; 3) Yo, como poseedor de una característica; 4) Yo, como gestor de la docencia; y 5) Yo, como poseedor de

un valor. Estas posiciones docentes revelan cómo los futuros profesores se ven así mismos desempeñando diferentes funciones dentro del ámbito educativo, proyectándose en el futuro como profesores (Hermans, 2015; Raggatt, 2015). Entre las cinco posiciones docentes, se identifican dos que resultan ser dominantes tanto en primer como en cuarto año: "Yo, como formador de estudiantes" y "Yo, como agente de cambio". Aunque ambas cohortes comparten estas dos posiciones, se observan diferencias esenciales en cómo asumen cada una de ellas a medida que avanzan en su formación. En su conjunto las posiciones docentes y posiciones-Yo permiten comprender lo que Akkerman y Meijer (2011) destacan sobre los componentes únicos de la identidad docente, como las experiencias, ideas, emociones y propósitos que determinan el sentido de ser profesor en un contexto y tiempo determinado.

Al analizar los datos obtenidos, se observa que, en primer año de formación, los futuros profesores asumen una mayor diversidad de posiciones-Yo, distribuidas entre las cinco posiciones docentes identificadas. En contraste, en cuarto año, las posiciones-Yo tienden a estar más centralizadas en torno a dos posiciones principales: "Yo, como formador de estudiantes" y "Yo, como agente de cambio social". Este cambio de una mayor diversidad de posiciones-Yo hacia una centralización más definida está alineado con lo argumentado por Arvaja (2023), quien señala que, a medida que los futuros profesores avanzan en su formación, la identidad docente no solo cambia en función de cómo se perciben a sí mismos y los contextos en los que participan, sino también en relación con su comprensión de su función como educadores.

La posición docente "Yo, como formador de estudiantes" se mantiene presente tanto al inicio como al final de la formación, subrayando la relación pedagógica (profesor-estudiante) como un eje central en la identidad docente. En primer año, esta posición docente se entiende como una figura de apoyo y guía en la vida de los estudiantes, facilitando su desarrollo personal y siendo el profesor responsable de generar relaciones interpersonales positivas en el aula. Sin embargo, en cuarto año, esta posición docente se centraliza en la posición-Yo de "Ser

un apoyo en las vidas de los estudiantes", lo que refleja una comprensión más definida y específica de la función formativa del profesor. Esto coincide con lo planteado por Kansanen (2003), quien sostiene que la relación pedagógica es uno de los aspectos esenciales del triángulo didáctico, destacando la interacción entre el profesor y el estudiante como un aspecto clave de la identidad profesional. En este sentido, es plausible postular que ambos grupos asuman posiciones del Yo en relación a lo pedagógico, ya que esta relación se preocupa por la formación de los niños y enfatiza el aspecto educativo, interactivo y solidario de la profesión (Sternberg et al., 2014).

Estos hallazgos concuerdan con estudios previos, como el de Stenberg et al. (2014), que evidencian que, al inicio de la carrera docente, los futuros profesores se centran principalmente en formar como personas a sus estudiantes. Sin embargo, no encontramos estudios específicos que utilicen la DST al finalizar la formación docente aplicando el triángulo didáctico, lo que limita la comparación directa. Aun así, nuestros hallazgos están alineados con lo señalado por Löfström et al. (2010), quienes también observaron que, al finalizar la formación, la identidad docente se amplía para incluir no solo lo formativo, sino también otras dimensiones, como la responsabilidad social y el impacto en la comunidad.

Siguiendo con los resultados de la tabla 9, un hallazgo relevante se encuentra en la segunda posición docente dominante: "Yo, como agente de cambio", relacionada con la relación contexto escuela-sociedad. Las posiciones-Yo en esta categoría reflejan una evolución significativa entre las dos cohortes, otorgando un sentido único y diferente a lo que significa ser profesor, "como agente de cambio". En primer año, los futuros profesores tienden a percibirse como agentes de cambio dentro del ámbito escolar, enfocados en mejorar las condiciones de la enseñanza. En cuarto año, esta posición se entiende desde una visión más amplia, donde los futuros profesores se perciben a sí mismos como agentes de cambio social, con una mayor conciencia de su función transformadora más allá de la escuela. Estos hallazgos son coherentes con lo que explican Badia y Liesa (2022), quienes sugieren que esta expansión en

la visión de la docencia puede estar directamente relacionada con la etapa de formación docente en la que se encuentran los futuros profesores y su manera personal de interpretar el significado de ser un profesor. Asimismo, se confirma lo que otros estudios han señalado, que las creencias, conocimientos y formas de pensar de los profesores en formación sobre qué hacer y cómo actuar en un contexto específico juegan un papel crucial en la regulación de sus posiciones y posiciones-Yo (Arvaja, 2016; Leijen et al., 2018). En particular, se observa que la posición docente relacionada con "Yo, como agente de cambio" se fortalecen conforme los futuros profesores avanzan en su formación, adquiriendo un rol más dominante en su comprensión del potencial que tienen para transformar no solo el entorno educativo, sino también el social. Este aspecto es algo que también destacan Löffström et al. (2010), quienes señalan que los futuros profesores, hacia el final de su formación, tienden a adoptar funciones más centradas en su rol de "transformadores sociales", lo que se refleja en cómo perciben su capacidad para influir en el bienestar y desarrollo tanto de sus estudiantes como de la comunidad en general.

Una tercera idea asociada a las posiciones del Yo se relaciona con la posición docente "Yo, como poseedor de una característica". Aunque no es una posición dominante, resulta interesante discutirla porque refleja la percepción de algunos profesores en formación de que, para ejercer como profesor, se requieren ciertas cualidades personales y conocimientos especializados. Este aspecto de la docencia también ha sido abordado por Sandoval et al. (2020) en una investigación en Chile. En ambos estudios, los resultados sugieren que los futuros profesores consideran que no cualquiera puede enseñar, ya que se necesitan características personales específicas. En nuestro estudio, dichas características incluyen "ser paciente", "ser responsable al educar" o "ser una persona que maneja distintas disciplinas". Estas posiciones-Yo refuerzan la idea de que la docencia no es solo una profesión técnica, sino que está profundamente vinculada a valores éticos y cualidades personales, considerados esenciales para su ejercicio.

Desde esta perspectiva, lo personal prevalece sobre lo social, una visión que está en línea con las reflexiones de van Rijswijk et al. (2016), quienes argumentan que la forma en que los maestros se perciben a sí mismos como profesor es fundamental para construir una identidad docente más coherente y estable. Sin embargo, como indica Vaillant (2007), lo individual está profundamente conectado con lo social, siendo el reconocimiento dentro del colectivo profesional un elemento clave para que los futuros profesores se definan como tales. En este sentido, el aspecto social de la identidad docente también se refleja en las posiciones-Yo relacionadas con el valor atribuido a la profesión. Varios profesores en formación, en ambas cohortes, perciben que la profesión docente no está adecuadamente valorada por la sociedad. Esta falta de valoración social es un aspecto que, según Alsup (2006), debería ser abordado desde el principio en la formación docente. Estos resultados corroboran lo que han sugerido otros autores como Beijaard et al. (2004) y Stenberg (2011), quienes afirman que, durante la formación, los futuros profesores necesitan tiempo y oportunidades para reflexionar sobre cuestiones fundamentales que afectarán en su práctica futura, como sus creencias personales sobre la naturaleza moral de la enseñanza y la valoración social de la profesión. En consecuencia, la valoración social de la docencia, o la falta de ella, influye no solo en cómo los futuros profesores se perciben a sí mismos sino también en cómo los demás actores sociales interpretan su rol como educadores. Esto añade una capa de complejidad a la construcción de su identidad docente, destacando la necesidad de integrar lo personal y lo social en su formación.

En relación a la posición de contenido, al igual que en la investigación de Stenberg et al. (2014), esta es una posición poco mencionada por los futuros profesores, tanto al inicio como al final de su formación. La relación de contenido, que se refiere al dominio de los contenidos curriculares, no emerge como central en las narrativas de los participantes. Esto podría reflejar la poca relevancia que los futuros profesores otorgan a los contenidos

curriculares en la construcción de su identidad docente, priorizando otras dimensiones, como lo pedagógico o el rol de agente de cambio social.

Adicionalmente, los resultados obtenidos al realizar la triangulación de las posiciones del Yo en la dimensión didáctica muestran ciertas divergencias. Aunque las posiciones del Yo en ambas cohortes obtienen un alto nivel de identificación en la tabla de posiciones de identidad, las posiciones docentes relacionadas con el “Yo como gestor de la docencia” presentan una baja frecuencia en la encuesta. Menos de un tercio de los participantes mencionan lo didáctico como parte de su identidad docente, lo que contrasta con investigaciones que señalan la didáctica como el núcleo central de la profesión docente (Stenberg et al., 2014). Especulamos que esta divergencia puede deberse, como sugiere Korthagen (2010), a que los futuros profesores aún están desarrollando sus procesos durante la formación y, al inicio (algo esperado) no tienen los suficientes conocimientos y experiencias prácticas para expresar la importancia de esta dimensión en su quehacer diario como profesores, aunque pueden reconocerla cuando se les presenta como opción. Sin embargo, es notable que esta tendencia se mantiene en cuarto año, lo que indica que la didáctica no alcanza una posición dominante en la percepción de lo que significa ser profesor, incluso en las etapas finales de la formación. Esto plantea preguntas sobre cómo se aborda la dimensión didáctica en la formación docente y si debería recibir mayor atención para equilibrar su importancia con otras dimensiones de la enseñanza.

Finalmente, siguiendo el trabajo de Hermans (2015) y Raggatt (2015), es posible inferir que los resultados sobre las posiciones docentes dominantes en ambas cohortes reflejan las voces dominantes sobre las razones de ser profesor. Estas voces se integran en el pensamiento y razonamiento de los participantes, emergiendo posiciones docentes y posiciones-Yo a partir de este diálogo interno (Hermans, 2015). En primer año, aproximadamente la mitad de los estudiantes señalan que su razón para ser profesor se centra en el gusto de enseñar y formar a niños y niñas, con una posición docente dominante de “Yo,

como formador de estudiantes”. En cuarto año, el 80% de los estudiantes se distribuyen de manera equitativa entre las posiciones “Yo, como formador” y “Yo, como agente de cambio”, evidenciando el desplazamiento de sus voces desde el gusto de enseñar hacia generar cambios en la sociedad. Estos hallazgos corroboran estudios que señalan que las razones de ser profesor pueden cambiar, y se integran en el desarrollo de la identidad docente (Chong et al., 2011; Watt y Richardson, 2008).

Conclusiones

Los resultados de este estudio convergen en demostrar que la construcción de la identidad docente es un proceso dinámico y continuo, caracterizado por la interacción entre múltiples posiciones del Yo, las cuales varían según el contexto en el que se encuentre el sujeto (Hermans, 2018). Este proceso no solo está impulsado por voces internas y experiencias previas, sino también por la interacción constante con voces externas y nuevas situaciones formativas, lo que permite a los futuros profesores ajustar y reconfigurar su identidad docente a medida que avanzan en su formación. La capacidad para adoptar y modificar posiciones del Yo o versiones de sí mismo, refleja el dinamismo de la identidad docente, que se ajusta en respuesta a las demandas contextuales y a la etapa formativa en la que se encuentre el futuro profesor (Akkerman y Meijer, 2011).

Siguiendo los principios de la DST, el estudio evidencia que las posiciones del Yo poseen una estructura de voces que organizan y median la relación del profesor en formación consigo mismo y con los demás. Los otros, son entendidos como voces internalizadas en el Yo, que influyen en la construcción de la identidad docente desde una dimensión individual y social, como también múltiple y única. Dichas dimensiones incluyen voces internas como externas que otorgan sentido y significado en relación a lo interpretado o representado en las posiciones del Yo de los futuros profesores. Los elementos que configuran el contenido de las voces constituyen el campo central de las posiciones del Yo. Este proceso de internalización continua

de voces, tanto propias como ajenas, permite a los futuros profesores desarrollar una comprensión de su entorno social y de sí mismos (Hermans y Hermans-Konopka, 2010).

Tanto en primer como en cuarto año, las voces sobre las razones que impulsan a los futuros profesores hacia la docencia están fuertemente influenciadas por experiencias pasadas y por figuras claves, como antiguos profesores o familiares vinculados a la enseñanza (Watt y Richardson, 2008). Estas voces no solo determinan su decisión de convertirse en profesores, sino que también configuran su percepción y proyecciones sobre la labor docente. Las narrativas de los futuros profesores, tanto al inicio como al final de la formación docente, destacan la importancia de las experiencias escolares, tanto positivas como negativas, desempeñando un papel crucial en su posicionamiento como docente. Quienes vivieron experiencias positivas buscan replicarlas en su práctica, mientras que quienes experimentaron situaciones adversas buscan convertirse en el profesor que ellos no tuvieron. Este proceso de reinterpretación permite comprender que la identidad docente comienza a desarrollarse mucho antes de la formación docente, guiada por un diálogo interno entre las voces del pasado y las expectativas hacia el futuro, lo que arroja luz sobre la continuidad y la creación de sentido en la construcción de la identidad docente.

Además, los resultados del estudio indican que la identidad docente no se construye únicamente a partir de las experiencias personales o las voces previas, sino que también se ve influenciada por el contexto formativo. El entorno institucional, los enfoques pedagógicos y las interacciones dentro del aula desempeñan un papel clave en la reconfiguración de las posiciones del Yo de los futuros profesores. A medida que avanzan en su formación, sus concepciones iniciales sobre lo que significa ser profesor se ajustan y transforman en función de los contextos en los que se encuentran (Rinne et al., 2023). Este proceso de reinterpretación se articula claramente en dos relaciones clave dentro del triángulo didáctico: la relación pedagógica y la relación contexto escuela-sociedad. Las posiciones iniciales, como "Yo, como formador de estudiantes", que destacan la importancia de la relación pedagógica entre profesor

y alumno, tienden a evolucionar hacia un rol más complejo a medida que los futuros profesores desarrollan una mayor conciencia de su responsabilidad social. En particular, la posición "Yo, como agente de cambio social", resalta la relación contexto escuela- sociedad, en la que los futuros profesores se perciben como actores transformadores más allá del aula (Monereo, 2022). Este cambio refleja una creciente comprensión del papel del profesor no solo como transmisor de conocimientos, sino como un agente de desarrollo social, alineado con las demandas contemporáneas de la educación (UNESCO, 2021).

Las posiciones del Yo identificadas en este estudio —como formador, agente de cambio, poseedor de características, gestor de la docencia y poseedor de un valor— ofrecen una visión detallada de las funciones que los futuros docentes perciben como centrales en su identidad. Este análisis sugiere que, aunque los futuros profesores comienzan su formación con una diversidad de posiciones-Yo, estas tienden a centralizarse en torno a unas pocas funciones clave a medida que avanzan en su proceso formativo. Esta evolución no es homogénea, y las diferencias entre las cohortes reflejan la influencia tanto de factores personales como institucionales en el desarrollo de la identidad docente. Estos hallazgos subrayan la importancia de los programas formativos para fomentar una reflexión crítica y proporcionar oportunidades para que los futuros profesores construyan una identidad coherente y alineada con sus valores, experiencias y objetivos profesionales.

Contribuciones principales del estudio

Este estudio presenta varias contribuciones clave. En primer lugar, proporciona un acercamiento y comprensión más profunda sobre el dinamismo de la identidad docente como un proceso continuo y cambiante, construido tanto a partir de experiencias pasadas de los futuros profesores como de nuevas interacciones contextuales situadas en instituciones educativas reales. Los profesores en formación que ingresan a la carrera no poseen una visión unificada de lo que significa ser profesor; sin embargo, hacia el cuarto año de formación, emergen posiciones-

Yo más definidas y centralizadas, lo que sugiere un desarrollo progresivo de la identidad docente a lo largo del proceso formativo. Aún queda por determinar si estas posiciones se mantienen y son llevadas a cabo durante su futura práctica como profesores en ejercicio.

En segundo lugar, el estudio aporta una comprensión detallada de cómo la identidad docente de los futuros profesores se construye en torno a ciertas posiciones docentes y posiciones-Yo. Este proceso identitario se desarrolla en el marco de la interacción social y personal, lo que resalta la naturaleza dialógica y negociada entre el Yo personal y el Yo profesional (Akkerman y Meijer, 2011). A través de esta negociación interna, los futuros profesores elaboran un discurso que les otorga sentido y propósito en su rol como docentes.

Finalmente, la “Tabla de posiciones de identidad” se presenta como una herramienta metodológica innovadora, basada en el triángulo didáctico de Herbart. Esta tabla facilita la identificación de las posiciones del Yo en las relaciones pedagógicas, de contenido, contexto escuela-sociedad, didáctica y de valor, proporcionando una herramienta útil para identificar y comprender las posiciones del Yo clave en la construcción de la identidad docente.

Limitaciones

Este estudio presenta algunas limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra y la dependencia de datos centrados en la argumentaciones escritas. Esta metodología podría no captar completamente la complejidad de las experiencias y percepciones de los participantes. En futuras investigaciones, sería beneficioso incluir muestras más amplias y diversas, así como emplear métodos complementarios, como entrevistas en profundidad u observaciones, que permitan obtener una visión más completa y matizada de la construcción de la identidad docente.

Finalmente, con base en los hallazgos de este estudio, se ha establecido una base sólida para el desarrollo del segundo estudio de esta tesis, el cual se centrará en profundizar en la continuidad y discontinuidad de la construcción de la identidad docente. Este estudio buscará

explorar cómo las experiencias críticas del pasado influyen en el Yo presente del profesor en formación y cómo estas se integran en sus expectativas futuras.

Referencias

- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Akkerman, S. F., Bakker, A., y Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424.
<https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>
- American Psychological Association. (2017) Ethical principles of psychologists and code of conduct. Recuperado el 19 de setiembre de 2024, de <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Arvaja, M. (2023). Constructing Teacher Self in a Dialogue between Multiple I-Positions: A Case from Teacher Education. *Journal of Constructivist Psychology*, 37(4), 451-471.
<https://doi.org/10.1080/10720537.2023.2276275>
- Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., y Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teachers, I-positions. *Teaching and teacher education*, 73, 130-140.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Badia, A., y Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>

- Badia, A., y Liesa, E. (2022). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
- Badia, A., Becerril, L., y Gómez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120-135.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>
- Bakhtin, M. M. (2010). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035511000218>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Bronkhorst, L. H., Koster, B., Meijer, P. C., Woldman, N., y Vermunt, J. D. (2014). Exploring student teachers' resistance to teacher education pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 40, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.001>
- Chong, S., Low, E., y Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2012). *Designing and conducting mixed methods research*. (2^a ed.). SAGE.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- Flores, M. A., y Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enroll for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883>
- Fray, L., y Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E. y Castelló, M. (2020). I research, you research: do future teachers consider themselves researchers? (*Yo investigo, tú investigas; ¿se consideran investigadores los futuros maestros?*). *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 44(3), 586-622. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1759001>
- Hassemer, J. (2020). The value (s) of volunteering: Asylum seekers' trajectories through language work in refugee assistance. *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 46-61. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2020.1682252>
- Hermans, H. J. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. J. (2002). The dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & psychology*, 12(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354302122001>
- Hermans, H. J. (2003). The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Hermans, H. J. (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>
- Hermans, H. J. (2018). *Society in the Self. A Theory of Identity in Democracy*. Oxford University Press.

Hermans, H. J. (2020). Prefacio por Hubert Hermans. *Quaderns of Psicologia*, 22(2), 1-9.

<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1641>

Hermans, H. J., y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self-theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>

Hermans, J. M. H., Konopka, A., Oosterwegel, A., y Zomer, P. (2017). Fields of tension in a boundary-crossing world: Towards a democratic organization of the Self. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 51, 505-535. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9370-6>

Hong, J., Greene, B., y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>

Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. En B. Moon, L. Vlasceanu y C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. International practice and policy* (pp. 279-292). UNESCO. European Centre for Higher Education.

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(4), 407-423.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

Kyriacou, C., y Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.

<https://doi.org/10.1080/02607470050127036>

- Lara-Subiabre, B., Henríquez, V., y Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 213-223. <http://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., y Toompalu, A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. En. F. Meijers y H. Hermans (Eds.), *The dialogical self-theory in education* (pp. 97-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7
- Löfström, E., Poom-Valickis, K., Hannula, M. S., y Mathews, S. R. (2010). Supporting emerging teacher identities: can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 167-184. <https://doi.org/10.1080/02619761003631831>
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers narrated possible selves. *Teaching and Teacher education*, 94, 103120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>
- Lutovac, S., y Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics*, 85, 129–142. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9500-8>
- Meijers, F., y Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in education: A Multicultural Perspective*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE.
- Molina-Azorin, J. F. (2016). Mixed methods research: An opportunity to improve our studies and our research skills. *European Journal of Management and Business Economics*, 25(2), 37-38. <https://doi.org/10.1016/j.redeen.2016.05.001>
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>

- Monereo, C. (2022). *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*. (Vol. 1). Information Age Publishing.
- Monereo, C., y Caride, M. (2022). Becoming a professional: Analysis of the reciprocal influence between I-positions and we-positions in a group of university students. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(4), 1347-1370.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720537.2021.1989095>
- Monereo, C., y Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3), 1-47. <https://doi-org.ezproxy.usach.cl/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Organización de las Naciones Unidas. (1987). *Informe Brundtland*. Oxford University Press.
- Raggatt, P. (2015). Positioning: dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>.
- Ralph, A. M., y MacPhail, A. (2015). Pre-service teachers' entry onto a physical education teacher education programme, and associated interests and dispositions. *European Physical Education Review*, 21(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/1356336X14550940>
- Real Academia Española. (2024). Sustentable. Recuperado el 19 de setiembre del 2024, de <https://dle.rae.es/sustentable>
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., y Yildirim, A. (2023). "When you get out there, you don't have a toolbox". A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>
- Ruohotie-Lyhty, M. y Kaikkonen, P. (2009). The Difficulty of Change: The Impact of Personal School Experience and Teacher Education on the Work of Beginning Language Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295-309.
<https://doi.org/10.1080/00313830902917378>

- Salgado, J., y Hermans, H. J. M. (2005). The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology*, 1(1), 3–13.
<https://webarchive.nla.gov.au/tep/147390>
- Sandoval, P. R., Bustos, R. A., Maldonado, A. C., 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://n9.cl/8sf90>
- Smetana, L. K. T., y Kushki, A. (2021). Exploring Career Change Transitions through a Dialogic Conceptualization of Science Teacher Identity. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1802683>
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities: Promoting student teachers' professional development*. University of Helsinki Faculty of Behavioural Sciences.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Stenberg, K., y Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Stoyanova, N. (2021). Dialogical self and shifting mathematical identity. En C. Monereo, C. Weise, y H. Hermans (Eds.), *Dialogicality. Personal, local, and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp. 70–78). International Society for Dialogical Science. <https://doi.org/10.17613/gqxq-ng18>
- Thomson, M., Turner, J., y Nietfeld, J. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>

- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65-76.
<https://doi.org/10.1080/0951839940070105>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Commission on the futures of Education. Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi>
- Universidad Diego Portales. (2017). *Planificación estratégica 2017-2021*. Recuperado el 19 de setiembre de 2024, de <https://planificacionestrategica.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2022/03/Plan-Estrategico-UDP-2017-2021.pdf>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 1-15.
- van Rijswijk, M., Akkerman, S. F., Schaap, H., y van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99-108.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300774>
- van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F., y van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 282-300.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2018.1448782>
- Villalón, G. (2015). Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia: El caso de Mariana. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (14), 71-81.
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303622>
- Watt, H., y Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>

Wickham, H., y Wickham, H. (2016). *Data analysis*. Springer International Publishing.

Xing, H., Liu, L., Jiang, A. L., y Hunt, N. (2024). Unpacking a female language teacher's identity transformation: a perspective of multiple I-positions. *Frontiers in Psychology, 15*, 1291940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1291940>

Estudio 02: El sentido de Continuidad y Discontinuidad del Yo docente al término del proceso formativo: Estudio de caso

Resumen

Durante la formación docente, los aspirantes a profesores desarrollan su identidad docente principalmente a partir de sus características personales y experiencias pasadas. Comprender cómo construyen un sentido propio de ser profesor es fundamental para brindarles un apoyo efectivo. Este estudio cualitativo e interpretativo, basado en la teoría del Yo dialógico, exploró cómo dos futuros profesores Tomy y Aída, construyen un sentido de continuidad y discontinuidad en relación a los autoatributos expresados en sus posiciones del Yo pasado, presente y futuro. Realizado durante los últimos seis meses de un programa de formación docente, el análisis narrativo, que integró datos de mapeo y entrevistas semiestructuradas, reveló que las trayectorias escolares generaron eventos críticos, tanto positivos como negativos, que influyeron en la percepción de continuidad y/o discontinuidad en sus identidades docentes. Tomy logró construir un sentido de continuidad entre sus auto atributos mediante un diálogo crítico entre diferentes posiciones del Yo, originadas en diferentes tiempos y contextos. En contraste, Aída experimentó una sensación permanente de discontinuidad, manifestada en conflictos internos y percepciones negativas de su identidad como profesora. En consecuencia, las instituciones formativas deben ayudar a los futuros profesores a transformar estos conflictos internos durante el proceso formativo, promoviendo un desarrollo profesional más coherente, estratégico y flexible.

Palabras claves: Profesores en formación, Discontinuidad detectada, Continuidad detectada, posiciones del Yo, Sentido del sí mismo.

Abstract

During teacher training, teacher candidates develop their teacher identity primarily from their personal characteristics and past experiences. Understanding how they construct a self-sense of being a teacher is fundamental to providing effective support to them. This qualitative and interpretive study, based on Dialogical Self Theory, explored how two pre-service teachers, Tomy and Aída, construct a sense of continuity and discontinuity in relation to self-attributes expressed in their past, present and future I-positions. Conducted during the last six months of a teacher training program, the narrative analysis, which integrated mapping data and semi-structured interviews, revealed that school trajectories generated critical events, both positive and negative, that influenced the perception of continuity or discontinuity in their teacher identities. Tomy managed to construct a sense of continuity between his self-attributes through a critical dialogue between different I-positions, originating in different times and contexts. In contrast, Aída experienced a permanent sense of discontinuity, manifested in internal conflicts and negative perceptions of her identity as a teacher. Consequently, training institutions must help future teachers to transform these internal conflicts during the training process, promoting a more coherent, strategic and flexible professional development.

Keywords: Teachers in training, Discontinuity detected, Continuity detected, I-positions, Sense of Self.

Introducción

La investigación reciente destaca la estrecha relación entre el desarrollo de la identidad docente y las trayectorias personales de los profesores (Arvaja, 2023; Badia et al., 2021; Leijen y Kullasepp, 2013). Estas trayectorias personales se han convertido en un recurso valioso para comprender cómo los profesores desarrollan su identidad a lo largo del tiempo (Xing et al., 2024) y para explorar cómo se describen a sí mismos, sus propósitos profesionales y las interpretaciones de sus experiencias (Hassemer, 2020). En este proceso de construcción de identidad, la interpretación surge cuando los sujetos dan sentido a su experiencia presente en función de sus experiencias pasadas en situaciones y contextos comparables (Rinne et al., 2023).

El profesor, como agente de su propio desarrollo, se convierte en el eje central para establecer un sentido de continuidad en la comprensión de sí mismo como profesor a lo largo del tiempo (Akkerman y Meijer, 2011). La creación del sentido de sí mismo, según lo define Hermans (2002), es de naturaleza narrativa que implica un diálogo interno que permite la negociación de las características percibidas desde diversas posiciones del Yo. En el presente estudio, el concepto de creación de sentido se utiliza como una lente analítica para explorar y comprender cómo los profesores en formación dialogan y negocian entre las posiciones del Yo pasado, presente y futuro (Stoyanova, 2021), lo que puede resultar en una experiencia de continuidad o discontinuidad en su identidad docente.

En línea con van Rijswijk et al. (2016, 2018), definimos el sentido de continuidad como la percepción de consistencia en los autoatributos positivos que los profesores en formación han desarrollado o están en proceso de desarrollar. Por el contrario, un sentido de discontinuidad emerge cuando se perciben inconsistencias en los autoatributos, especialmente aquellos considerados negativos o faltantes en su desarrollo. Si estas percepciones de

discontinuidad no se abordan adecuadamente, pueden impactar negativamente en el desarrollo de la identidad docente y, en algunos casos, llevar incluso al abandono de la profesión (Alsup, 2006; Beijaard et al., 2004; Beauchamp y Thomas, 2011).

Las investigaciones sugieren que las personas tienden a buscar experiencias de continuidad a medida que se desarrollan, ya que una sensación de coherencia entre sus atributos contribuye significativamente a su bienestar general (Sani, 2008). Sin embargo, las experiencias de discontinuidad son inevitables durante la formación docente, ya que los desafíos y confrontaciones están intrínsecamente ligados al desarrollo como profesores (Alsup, 2006). En este contexto, un enfoque dialógico ofrece oportunidades para estudiar la dinámica de la identidad de los profesores en formación, describiendo el diálogo interno que sostienen en su esfuerzo por mantener un sentido coherente y consistente de sí mismos (Akkerman y Meijer, 2011).

Además, la Ontología en Movimiento (Akkerman et al., 2021) proporciona un marco para comprender esta dinámica, centrándose en el ser y su devenir a través de transiciones significativas en el tiempo. Este enfoque se interesa en cómo las personas, a través de sus historias de vida, interacciones sociales y cambios a lo largo del tiempo, configuran sus posiciones pasadas, presentes y propósitos de futuro, y cómo estas transiciones afectan su desarrollo. La Ontología en Movimiento enfatiza que estas posiciones y sus propósitos están en constante movimiento, influenciados tanto por factores externos, como familiares y profesores, como por motivaciones internas, lo que refleja un proceso continuo de desarrollo y redefinición de la identidad en respuesta a las experiencias vividas y las expectativas futuras.

Estudios recientes, como la de Hong et al. (2017), han investigado cómo los sentimientos de cambio y estabilidad, así como la asimilación y el desequilibrio, están relacionados con la discontinuidad percibida entre los futuros profesores. Estos hallazgos coinciden con la investigación de van Rijswijk et al. (2018), que concluyen que una sensación inicial de continuidad y/o discontinuidad no predice necesariamente una trayectoria de

desarrollo específica ni garantiza la finalización exitosa de la formación docente. Ambos estudios enfatizan que las percepciones de continuidad y discontinuidad son dinámicas y varían a lo largo de la formación docente, tanto en términos de cuándo ocurre el cambio en la percepción de (dis)continuidad como en los tipos de percepciones pasadas y expectativas futuras que desarrollan los profesores en formación.

Este estudio basado en la Teoría del Yo dialógico de Hubert Hermans (2001), conceptualiza el Yo o la identidad como un conjunto de posiciones del Yo, cada una con su propia voz. Estas posiciones se configuran a través de interacciones sociales y experiencias culturales, históricas e institucionales, y se manifiestan tanto en diálogos externos con otros como en diálogos internos entre diferentes voces dentro del Yo. Estas voces pueden ser propias o representar a otros significativos que se han integrado en el Yo extendido del sujeto (Hermans, 2002). La constante integración e interacción de estas diversas voces generan una dinámica interna en evolución continua (Arvaja, 2023).

A pesar de que la literatura ha explorado ampliamente las trayectorias únicas de desarrollo de la identidad docente, centrándose en las tensiones dialógicas entre diferentes voces y cómo estas generan conflictos entre posiciones personales y profesionales (Alsup, 2006; Arvaja, 2015; Beijaard y Meijer, 2017; Monereo, 2019; Xing et al., 2024), persiste una brecha en la investigación. Específicamente, no se ha profundizado lo suficiente en cómo los futuros profesores construyen su identidad a partir de ICs del pasado que influyen en sus posiciones del Yo presente y futuro, y cómo perciben la continuidad y discontinuidad en su desarrollo identitario en relación a sus autoatributos. Un incidente crítico se define como un evento o situación inesperada de alto impacto y con un fuerte poder desestabilizador emocional (Monereo y Badia, 2020).

Para abordar esta brecha, nuestra investigación, basada en la teoría del Yo dialógico, se centra en el análisis de dos casos de profesores en formación durante su última práctica docente. La elección de dos casos, Tomy y Aída (seudónimos), responde a la necesidad de

asegurar la riqueza y diversidad de los datos recogidos, especialmente en un contexto cualitativo donde la profundidad de las experiencias individuales es crucial para la comprensión del fenómeno en estudio. Inicialmente, Tomy fue seleccionado como el único participante, pero se consideró prudente incluir un segundo caso, Aída, para mitigar cualquier riesgo relacionado con la posible interrupción o fallas en la recolección de datos. A medida que la investigación avanzó, ambos casos ofrecieron resultados significativos y complementarios, que aportaron una perspectiva más completa sobre la construcción de la identidad docente. Por lo tanto, decidimos incorporar y analizar en profundidad ambos casos en la tesis, lo que nos permite ofrecer una visión más enriquecida y matizada del proceso identitario en formación docente.

En la siguiente sección, se profundizará en el concepto del Yo extendido como un componente esencial en la creación del sentido de sí mismo como profesor (Leijen y Kullasepp, 2013), así como en la noción de creación de sentido desde la perspectiva de DST (Hermans, 2002), y desde el enfoque de una Ontología en movimiento (Akkerman et al., 2021). Además, se explica cómo el proceso de creación de sentido puede resultar en una sensación de continuidad y/o discontinuidad (Akkerman y Meijer, 2011; van Rijswijk et al., 2018), a partir de los Incidentes Críticos (Monereo, 2019).

Marco teórico

El Yo extendido en la identidad docente: Una mirada desde la Teoría del Yo Dialógico

Como ya se ha señalado anteriormente, la DST conceptualiza al Yo como una extensión de sus culturas y sociedades, visualizándolo como una sociedad de la mente. En esta sociedad, el Yo se configura a partir de una diversidad de voces, cada una con sus propias tensiones, ideas, contradicciones, y potenciales de diálogo (Hermans, 2002). En este enfoque, el Yo no se reduce a un conjunto de posiciones internas que reflejan aspectos de la identidad personal, sino que también incorpora posiciones externas que representan las voces y perspectivas de otros significativos en la vida del sujeto. Estas posiciones externas, que

pueden ser tanto imaginadas como reales, desempeñan un papel crucial en los procesos de negociación e intercambio con las posiciones internas del Yo (Grossen y Orvig, 2011; Xing et al., 2024).

El concepto del Yo extendido ofrece una perspectiva amplia de la identidad, que no se limita al sujeto aislado, sino que se extiende a la interacción con otros (Hermans, 2003). Desde las primeras conceptualizaciones de William James, se reconoció que el otro no está fuera del Yo, sino que es parte de él en un sentido metafórico (James, 1973, como se citó en Sani, 2008). Mientras que Bakhtin (2010), llevó esta idea más allá, considerando al otro como una entidad autónoma con voz propia y una perspectiva única. La teoría del Yo dialógico de Hubert Hermans amplía esta concepción al destacar la interacción dialógica entre el Yo y el otro, donde se reconoce al otro no solo como un interlocutor externo, sino como una voz interna significativa que participa en la construcción del sentido de sí mismo (Leijen y Kullasepp, 2013).

En este marco, las posiciones externas del Yo no solo articulan las voces de otras personas relevantes, sino que también integran las voces de instituciones, tradiciones y figuras autoritarias, que aportan valores e ideologías al diálogo interno del Yo. Estas voces externas pueden influir en la identidad del sujeto tanto a través de diálogos reales con otros (diálogo externo) como mediante intercambios imaginarios dentro del Yo (diálogo interno). En este sentido, el "otro" es reconocido como un "otro yo", una entidad que tiene su propia posición subjetiva y que puede responder desde su perspectiva particular dentro del diálogo (Hermans, 2020).

La interacción dinámica entre estas diversas voces, tanto internas como externas, revela la complejidad de la identidad docente. La incorporación de estas voces externas al dominio del Yo enriquece la comprensión del sujeto en un contexto más amplio, permitiendo un análisis profundo de cómo la historia de vida y las influencias significativas contribuyen a la formación de la identidad docente (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Así, figuras importantes como familiares, amigos y profesores no solo influyen en cómo uno se percibe a sí

mismo como futuro docente, sino que también desempeñan un papel central en el desarrollo de esta identidad en constante evolución (Hermans, 2015).

Creación de sentido

La creación de sentido, como plantea Hermans (2002), es de naturaleza narrativa e implica un diálogo interno donde se negocian las características personales. De manera complementaria, teóricos como Super et al. (1963), sostienen que los autoconceptos incluyen percepciones sobre características o rasgos que configuran nuestra identidad, ya sea desde la propia percepción o atribuidos por otros, impactando significativamente en el desarrollo profesional. En el marco de la DST, la identidad docente se configura a través de varias posiciones narrativas del Yo, que emergen como respuestas a las demandas o conflictos del entorno, representando diversas perspectivas de la identidad (Stoyanova, 2021).

En el enfoque del Yo dialógico, la identidad docente se compone de posiciones internas, que reflejan características autoatribuidas de aspectos significativos de la identidad (por ejemplo, yo como profesor optimista), y de posiciones externas, que representan voces internalizadas y significativas provenientes de personas que han sido integradas en el Yo extendido del profesor (por ejemplo, mis estudiantes me consideran responsable) (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Algunas posiciones del Yo pueden adoptar algunas funciones cuando se enfrentan a una situación particular. Por ejemplo, las posiciones centrales, consisten en el grupo dominante de posiciones del Yo cooperativas que ocupan el espacio central de la identidad del profesor. Las posiciones con una función promotora guían y alientan la innovación. Pueden fomentar nuevas interacciones y operan desde un punto de vista temporal con elementos de nuestra historia. Mientras que las metaposiciones, implican autorreflexión, lo que facilita la continuidad, coherencia y organización del yo desde una perspectiva temporal (Hermans, 2018).

Por tanto, las distintas posiciones del Yo no existen de forma aislada o independiente, sino que en distintas formas de diálogos comentan, discuten y negocian entre sí el sentido de cada experiencia y circunstancia de la vida (Hermans, 2015). Estas diferentes posiciones identitarias se relacionan a través de un dialogo permanente y brindan un panorama detallado de cómo un profesor en particular da sentido a diferentes pensamientos, propósitos, funciones y actividades en el desarrollo de su identidad docente (Badia y Liesa, 2022). La integración y coherencia del sentido de identidad se obtienen a través del movimiento dialógico entre las distintas posiciones del Yo (Raggatt, 2015).

En este estudio, asumimos que el profesor en formación como agente activo al crear un sentido de sí mismo como profesor integra posiciones del Yo del pasado y del Yo presente, lo que posiblemente lleve al Yo a adoptar una tercera o futura posición (Monereo y Hermans, 2023). Investigaciones como las de Stoyanova (2021) y Toyoda (2021), ofrecen ejemplos concretos de cómo los sujetos interpretan experiencias pasadas en relación con su situación actual. Por ejemplo, Stoyanova examina el caso de una joven coreana-estadounidense y su evolución en la relación con las matemáticas, evidenciando cómo integra posiciones del Yo pasado y del Yo presente en la construcción del sentido de sí misma como futura profesora de matemáticas.

De manera paralela, Toyoda (2021) investiga cómo un grupo de estudiantes en formación profesional reflexionan sobre la conexión entre su Yo pasado y su Yo presente, con la intención de fomentar la aparición de una tercera posición o un Yo futuro (Monereo y Hermans, 2023). Estos estudios ilustran cómo la teoría del Yo dialógico proporciona un marco conceptual valioso para comprender el desarrollo de la identidad a lo largo del tiempo, así como la influencia de las experiencias pasadas en el Yo presente y en el Yo futuro

Sin lugar a duda, una perspectiva dialógica añade elementos de dinamismo y transformación al Yo o a la identidad en las propuestas de investigación sobre la identidad docente. A nuestro entender, esto tiene dos implicaciones: en primer lugar, subraya la

necesidad de integrar e interrelacionar aspectos como las experiencias de vida, conflictos o tensiones y, en segundo lugar, explorar el curso del sentido de sí mismo como profesor en la (re)construcción de la identidad docente. Para integrar estos elementos diacrónicos en el estudio de la construcción del sentido de identidad, es esencial adoptar un enfoque que contemple el movimiento y la transformación constante de las posiciones del Yo a lo largo del tiempo. En este contexto, el enfoque de una Ontología en Movimiento propuesto por Akkerman et al. (2021) se presenta como un marco teórico adecuado.

Una Ontología de movimientos de las personas.

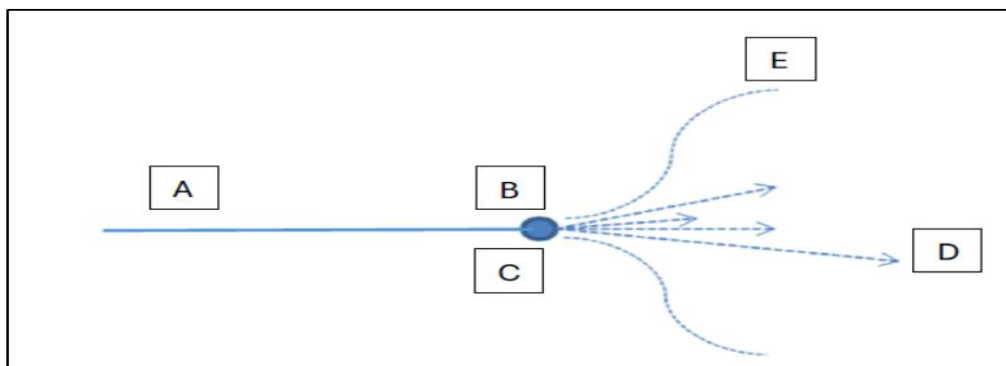
El enfoque de una Ontología en Movimiento propuesto por Akkerman et al. (2021), subraya la importancia de ocuparse de las personas no solo en su estado actual, sino también en lo que esa persona se está convirtiendo. Esto implica una integración continua de experiencias presentes, pasadas y futuras. Las historias de vida, las interacciones sociales y los cambios a lo largo del tiempo son factores cruciales que configuran las posiciones pasadas y presentes, así como los propósitos de las personas. Estas posiciones y propósitos no son estáticos; están en constante movimiento y evolución, reflejando un proceso continuo de integración y reinterpretación de experiencias. Este marco teórico ofrece herramientas valiosas para explorar cómo los sujetos se desarrollan y navegan en sus trayectorias de vida y aprendizajes.

Uno de los aspectos clave de este enfoque es su énfasis en la capacidad de los sujetos para actuar como agentes de su propio desarrollo. Las personas no solo responden a las expectativas externas, sino que también pueden aceptar, ignorar u oponerse a estas expectativas, creando nuevas posiciones y propósitos que reflejan su potencial emergente de desarrollo (Akkerman y Van Eijck, 2013). Este proceso de cambio y desarrollo se ve influenciado por factores individuales y sociales, y puede ser comprendido a través de una lente dialógica, como sugiere la DST (Hermans, 2018). Según la DST, los procesos dialógicos entre

las posiciones del Yo pueden desencadenar cambios en la identidad de un sujeto en función de sus intenciones e intereses, su historia personal y su comprensión del mundo circundante (Hermans, 2015).

En consecuencia, una Ontología en Movimiento se centra en la persona, comprendiendo su naturaleza humana tal como es y cómo está cambiando a través de las transiciones que experimenta a lo largo del tiempo. Estas transiciones pueden ser tan pequeñas como aprender una palabra o tan extensas como participar en una formación docente. Lo significativo de estas transiciones residen en los propios movimientos de las personas, definidos por sus posiciones particulares en el mundo y sus propósitos orientados hacia el futuro. Estas posiciones y propósitos siempre están en movimiento en direcciones específicas, algunas guiadas por familiares y profesores, y otras impulsadas por motivaciones internas. En todos los casos, estas posiciones tienen propósitos y son significativas porque están informadas por historias personales y colectivas, es decir, por las experiencias vividas, recordadas y reinventadas (Bruner, 1990). La Figura 2, proporcionada por Akkerman et al. (2021), esquematiza esta representación Ontológica de los Movimientos significativos de las personas.

Figura 2. *Representación ontológica de movimientos significativos de las personas.*



Nota. A= tiempo irreversible; B= posición pasada; C= posición presente en; D= propósitos orientados al futuro; E= potencial emergente

En la figura, la representación gráfica de una ontología en movimiento, la persona se sitúa en el centro (representada por el círculo). La línea horizontal simboliza las transiciones irreversibles a lo largo del Tiempo (A), que son definidas por los movimientos significativos que realiza las personas desde distintas posiciones en el mundo. Estas posiciones pueden estar ancladas en el pasado (B), el cual influye en el presente (C), donde los sujetos establecen ciertos propósitos que los orientan hacia el futuro (D), reflejando un potencial emergente de desarrollo (E), que representa las oportunidades de crecimiento y cambios que surgen a medida que las personas avanzan en sus trayectorias de vida.

En el contexto del desarrollo de la identidad docente, consideramos que una Ontología en Movimiento ofrece una perspectiva valiosa para mapear y analizar los movimientos de los profesores en formación. Este enfoque permite identificar cómo las posiciones del Yo pasado y presente, así como sus posiciones futuras se transforman y evolucionan a lo largo del tiempo, haciendo visible los cambios de su identidad. En este proceso, es crucial captar las trayectorias narrativas de los futuros profesores, las cuales reflejan sus interpretaciones únicas de segmentos específicos de sus historias de vida (Rinne et al., 2023). No se trata simplemente de recopilar eventos pasados y presentes para darles un orden y sentido de coherencia, sino de comprender sus interacciones a partir de las cuales estos profesores en formación construyen sus aprendizajes, significados culturales, acciones, creencias y percepciones que dan forma a su identidad (Akkerman y Meijer, 2011).

El objetivo de este estudio es identificar los autoatributos distintivos de la identidad docente en profesores en formación, según lo informado por ellos mismos. En base a esta información, se busca ofrecer a los programas de formación una comprensión sobre cómo los profesores en formación pueden aprovechar sus características y experiencias para desarrollarse como profesionales exitosos (Vulperhorst et al., 2020). Esto implica cuestionar y analizar cómo las lógicas de las posiciones del Yo y sus características específicas se integran en el proceso continuo de construcción de la identidad docente. Este enfoque es esencial, ya

que la identidad docente no solo se configura a partir de las experiencias presentes, sino también de las pasadas y futuras, proporcionando información sobre el desarrollo de la identidad docente (Akkerman y Meijer, 2011).

Sentido de Continuidad y Discontinuidad

Akkerman y Meijer (2011), argumentan que es fundamental para los profesores en formación mantener un sentido de continuidad en su identidad a lo largo del tiempo, lo que implica una comprensión más o menos coherente entre sus experiencias pasadas, presentes y futuras. Esta idea se ve respaldada por los estudios de McLean y Pasupathi (2012), quienes afirman que las narrativas personales coherentes permiten transmitir una sensación de continuidad del Yo al conectar sus experiencias pasadas con percepciones actuales. Guitart et al. (2010) describen la narrativa personal coherente como una historia simple en las que los eventos se presentan en una secuencia lógica de causa y efecto, reforzando esta conexión. Por el contrario, cuando falta esta coherencia y conexión en la narrativa del Yo a lo largo del tiempo, puede surgir una sensación de discontinuidad (Hong et al., 2017).

Se postula, entonces, que las narrativas personales son elementos esenciales para comprender la naturaleza del sentido de continuidad y discontinuidad entre los profesores en formación. Estas narrativas no solo relatan eventos, sino que también incorporan aspectos personales, creando un vínculo entre diferentes momentos de su trayectoria de vida (van Rijswijk et al., 2018). En este estudio, la continuidad se relaciona estrechamente con la consistencia en los autoatributos percibidos por los propios profesores en formación entre características pasadas, presentes o futuras que son relevantes para su desarrollo profesional (van Rijswijk et al., 2016). Hablamos de autoatributos cuando los profesores se apropian conscientemente de una determinada cualidad y se definen a través de ella.

Por el contrario, cuando los futuros profesores afrontan experiencias que desafían sus autoatributos y competencias, puede generarse discontinuidad, una sensación de

inconsistencia respecto a cualidades como profesor que pone a prueba y tensiona su identidad profesional (Alsup, 2006). El proceso de creación del sentido de sí mismo como profesor comienza antes de embarcarse en la formación docente (Stenberg y Maaranen, 2020), por lo tanto, abordar situaciones desafiantes ocurridas antes de su ingreso en contextos formativos a la formación puede resultar crucial para prevenir trayectorias profesionales posteriores que podrían desgastar su identidad profesional (Monereo, 2022).

Es importante destacar que las experiencias que generan discontinuidad pueden ser catalizadores positivos promoviendo el desarrollo y la necesidad de cambio, como también generar consecuencias negativas, como la disminución de la confianza en uno mismo y, en casos extremos, el abandono de la profesión (Akkerman y Meijer, 2011; Alsup, 2006; Beijaard y Meijer, 2017; Beijaard et al., 2004). Enfrentarse a situaciones complejas en la vida a menudo desencadenan momentos de tensión que demandan una negociación entre las posiciones personales y profesionales del sujeto (Akkerman y Meijer, 2011; Vloet et al., 2020). Este proceso puede ser especialmente relevante en entornos educativos o de formación profesional, donde los (futuros) profesores se ven obligados a confrontar conflictos entre sus diversas posiciones del Yo, lo que implica una reestructuración interna para satisfacer las demandas del entorno circundante (Hermans, 2018).

Un medio que facilita el acceso a estas situaciones complejas son los Incidentes Críticos (ICs) (Monereo, 2019), eventos positivos o negativos inesperados que generan un impacto emocional y exigen una respuesta inmediata, casi siempre reactiva y espontánea. Estos ICs no solo revelan las creencias, concepciones y características subyacentes del docente, sino que también permiten comprender las necesidades de cambio a través de la reflexión activa, siendo fundamentales para forjar una identidad docente flexible y estratégica (Monereo y Badia, 2020).

Al explorar y describir las experiencias, ya sean positivas o negativas, que han enfrentado o enfrentan los futuros profesores, es posible identificar las voces y posiciones del

yo que surgen en diferentes momentos y contextos (Ligorio y Tateo, 2007). Esta exploración permite una comprensión del sentido de continuidad y discontinuidad del profesor en formación al observar cómo se vinculan las diversas posiciones en base a las cuales se desarrollan las nuevas percepciones como profesores (Hong et al., 2017).

Los estudios de van Rijswijk et al. (2016, 2018) ilustran la manifestación de la (dis)continuidad percibida por profesores en formación evidenciando cómo los autoatributos de sí mismos de los futuros profesores pueden variar en un nivel más abstracto al comienzo de su formación y pueden servir como lente analítica para explorar más a fondo el proceso de entenderse a sí mismo como profesor, permitiendo a los formadores de profesores desarrollar un conocimiento más detallado de la naturaleza impredecible e idiosincrásica del desarrollo de los futuros maestros.

En resumen, la creación del sentido de sí mismo como profesor exhibe una naturaleza narrativa y dialógica (Hermans, 2018), que se desencadena por una serie de eventos o incidentes durante el proceso de formación docente (Kelchtermans, 2009). No obstante, la toma de sentido como profesor se inicia mucho antes de considerar una carrera docente (Beijaard et al., 2004; Stenberg et al., 2014), y los profesores en formación pueden percibir un sentido de continuidad y/o discontinuidad al afrontar experiencias que arrojan luz sobre su Yo pasado, presente y futuro, ya sea real o imaginado (Lutovac, 2020; Rinne et al., 2023).

Como se ha señalado anteriormente, existe una brecha en la investigación sobre la construcción de la identidad docente en relación con cómo los futuros profesores integran experiencias críticas del pasado en sus posiciones del Yo presente y futuro. Para abordar esta brecha, se diseñó este estudio con el objetivo principal de analizar cómo los futuros profesores construyen un sentido de continuidad y discontinuidad en su desarrollo identitario, a partir de sus autoatributos y experiencias críticas. Para lograr este objetivo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas del Estudio

Así, este estudio busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se manifiestan las posiciones del Yo pasado, presente y futuro en las narrativas de profesores en formación de educación primaria al reflexionan sobre sus ICs durante la etapa escolar y su percepción de sí mismos durante su última práctica docente?
- ¿Cómo influyen las posiciones del Yo pasado, presente y futuro en la percepción de continuidad o discontinuidad en la identidad docente de profesores en formación de educación primaria, en relación con sus autoatributos?

Metodología

En este aparatado se hace una descripción del enfoque metodológico a emplear y de las etapas que se llevan a cabo para lograr los objetivos propuestos.

Tipo y diseño

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo interpretativo, centrado en la construcción de narrativas que abarcan tanto la trayectoria en la etapa escolar como un periodo en la formación docente de los participantes. A través de la producción narrativa se buscó analizar un proceso mediante el cual se relatan experiencias de vida o características del sí mismo, constituyendo un relato que conecta y evalúa acontecimientos y experiencias a lo largo del tiempo (Ochs y Capps, 2001). El análisis narrativo se emplea como un enfoque de investigación que se centra en el estudio de casos individuales o de unos pocos casos en particular (Kohler, 2008).

Además, se utilizó el enfoque de una Ontología en movimiento para realizar un análisis interpretativo más completo. Esto implicó organizar diferentes posiciones temporales del yo en una relación gráfica (Akkerman et al., 2021), que permite explicar como el sujeto puede moverse hacia adelante (futuro) y hacia atrás (pasado) según las demandas de su propio desarrollo.

Criterios éticos y de calidad

Para garantizar la integridad y el respeto hacia los participantes de la investigación, se establecen los principios éticos propuestos por la American Psychological Association (2017). Se prioriza la confidencialidad, protegiendo así los datos personales de los participantes, y se asegura el anonimato mediante el uso de seudónimos. En cuanto a los criterios de calidad, se enfatiza la credibilidad al presentar las transcripciones y resultados a los participantes, fomentando la transparencia y la verificación de la información. También se considera la dependencia, mediante el consenso entre codificadores, garantizando la coherencia y la fidelidad de los resultados a lo expresado por los participantes (Mertens, 2015).

Contexto Institucional

Este estudio se llevó a cabo en el marco de la práctica profesional correspondiente al último año del programa de Educación Primaria en una universidad particular, ubicada en la ciudad de Santiago, Chile. El plan de estudios del grado de formación del profesorado en esta institución al momento de la realización del estudio el año 2022 abarcaba cuatro años académicos, distribuidos en 8 semestres, con un total de 240 créditos (SCT). De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación de Chile (Ley 20903 de 2016), hasta 112 créditos se destinan a la formación práctica. Esta formación se divide en tres etapas significativas. En primer lugar, la etapa inicial, denominada *Etapa Instrucción explícita*, se desarrolla en el primer y segundo año, enfocándose en proporcionar a los estudiantes una aproximación inicial al entorno escolar y al aula. La segunda etapa, denominada *Etapa Práctica guiada*, tiene lugar en el segundo y tercer año, durante la cual los estudiantes aplican sus conocimientos disciplinarios, didácticos y de planificación mediante intervenciones pedagógicas en cursos específicos. Finalmente, la tercera etapa, la *Práctica profesional*, se lleva a cabo en el tercer y cuarto año. Durante esta etapa, se espera que los estudiantes hayan adquirido las competencias necesarias para desempeñar un rol docente más activo y autónomo, al asistir a

un centro de práctica tres días completos a la semana e intervenir en clases de diversas asignaturas en el curso asignado.

Cabe mencionar que, a partir de 2024, el programa se ampliará a cinco años de duración, con ajustes en la estructura del plan de estudios y en las horas de formación práctica. Sin embargo, el presente estudio se basa en los participantes que formaban parte del programa vigente en el momento de la investigación, cuando aún tenía una duración de cuatro años.

Participantes

La muestra estuvo conformada por dos profesores en formación pertenecientes a una universidad en Chile, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Estos dos participantes, Tomy y Aída (seudónimos), fueron elegidos por dos razones principales: (1) Ambos habían formado parte del estudio uno de esta tesis, donde se identificó un foco importante en los conflictos experimentados durante su etapa escolar, lo cual era evidente en sus narrativas; y (2) Estos estudiantes ya habían realizado varias prácticas docentes, lo que les proporcionaba un conocimiento más amplio de la profesión y de sus características como futuros profesores.

Inicialmente, se consideró seleccionar a Tomy como el único participante para este estudio, sin embargo, para mitigar cualquier riesgo relacionado con posibles interrupciones o fallas en la recolección de datos, se decidió incluir un segundo caso, Aída. Esta inclusión permitió no solo asegurar la continuidad del estudio, sino también enriquecer la diversidad y profundidad de los datos recogidos. Ambos casos ofrecieron resultados significativos y complementarios, proporcionando una perspectiva más completa sobre la construcción de la identidad docente. Los perfiles detallados de los participantes se presentan en la Tabla 12, teniendo en cuenta que los nombres utilizados son seudónimos.

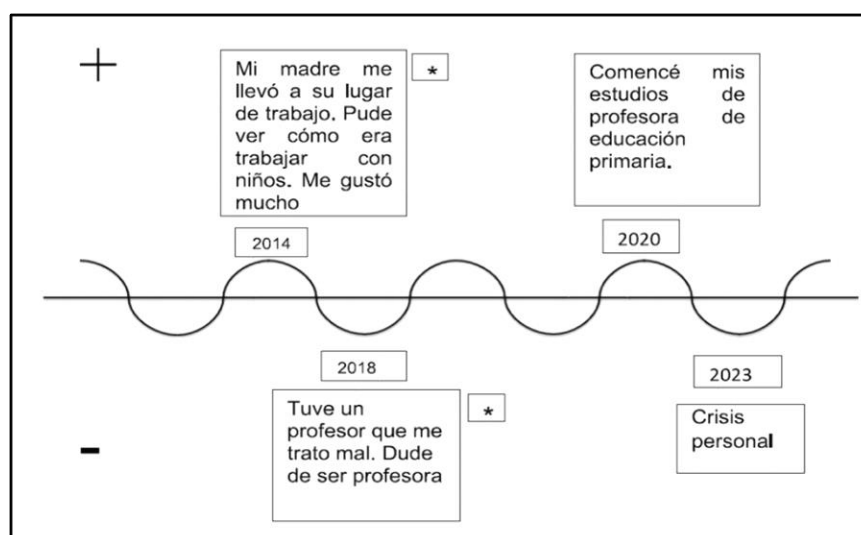
Tabla 12. *Característica de los participantes.*

Nombres	Edad	Años de formación docente	Tipo de práctica
Aída	24	4	Práctica profesional III
Tomy	25	4	Práctica profesional III

Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos: mapeo (*mapping*) y entrevistas semiestructuradas.

El *mapping* se llevó a cabo al inicio de la práctica profesional III de los participantes y del proceso de investigación. Su objetivo principal fue identificar los ICs más significativos en la trayectoria escolar de los participantes, recabando información tanto de eventos positivos como negativos que hayan influido en su orientación hacia la formación docente. Para ello, se utilizó un sistema de representación gráfica, ilustrado en la Figura 3, en el cual los profesores en formación anotaron los eventos o ICs relevantes en una línea sinuosa que representa su trayectoria. Los eventos positivos se registraron por encima de la línea, mientras que los negativos se anotaron por debajo de la misma. Además, se les pidió a los participantes que marcaran aquellos ICs que consideraban más significativos en su desarrollo profesional.

Figura 3. *Mapping.*

En una segunda etapa, se complementó el proceso de mapeo con entrevistas semiestructuradas individuales para cada participante. El propósito principal de estas entrevistas fue explorar la secuencia temporal de los ICs previamente identificados, proporcionando así continuidad a las trayectorias de los participantes y obteniendo sus percepciones personales (Kohler, 2008). Durante estas entrevistas, las narrativas de los participantes se enriquecieron mediante preguntas diseñadas para explorar las características del Yo, conforme relataban sus experiencias a lo largo del tiempo (Kohler, 2008). Para facilitar este proceso, se diseñó una matriz de preguntas basadas en el trabajo de Monereo y Caride (2022), la cual fue validada antes de su aplicación (Apéndice 5). Como resultado de este procedimiento, la guía de entrevista fue ajustada en su versión final, realizando modificaciones en algunas palabras para mejorar la comprensión por parte de los participantes. Las preguntas fueron organizadas de tal manera que permitieran indagar sobre el yo pasado, presente y futuro de cada participante, posibilitando así la identificación de autoatributos (Apéndice 6).

Finalmente, se realizó una última entrevista con cada participante dos semanas antes de finalizar su práctica profesional y concluir su formación docente. El objetivo principal de esta entrevista fue identificar posibles cambios en sus autoatributos, ideales, fortalezas, debilidades y decepciones. La entrevista se estructuró en torno a cinco preguntas abiertas, comenzando con la pregunta: Si piensas un momento, ¿de qué manera te describirías como profesor? (Apéndice 7). Este enfoque fue particularmente ventajoso para la investigación, dado que el desarrollo de la identidad docente implica no solo la narrativa de experiencias vinculadas a personas y eventos en la profesión, sino también los cambios en los autoatributos percibidos, tanto a nivel personal como profesional (van Rijswijk et al., 2016). En consecuencia, se seleccionaron y combinaron las preguntas más prometedoras de ambas entrevistas para responder de manera efectiva a nuestras preguntas de investigación.

Procedimiento recolección de datos

La colaboración con la directora de la carrera de Educación Primaria fue esencial para facilitar el acceso a los profesores en formación de último año que cumplían con los criterios de inclusión preestablecidos. La autora de la investigación contactó directamente a los posibles participantes, proporcionándoles información detallada sobre los objetivos del estudio y los procedimientos a seguir. Aquellos que aceptaron participar se comprometieron a asistir a entrevistas individuales y a completar el instrumento de registro utilizado en el estudio (mapping). Antes de llevar a cabo las entrevistas, se obtuvo el consentimiento informado de cada participante. Los datos fueron recolectados en dos momentos distintos de la práctica profesional de los participantes: en julio 2022 y en diciembre 2022. Las entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento explícito por parte de los participantes, tuvieron una duración de 40 y 50 minutos.

Análisis de datos

El análisis de las narrativas de los participantes se realizó de acuerdo con las preguntas de la investigación planteada. En primer lugar, se identificaron y analizaron las posiciones del Yo pasado, presente y futuro, que emergieron durante las reflexiones de los profesores en formación sobre sus ICs en la etapa escolar y su percepción actual como profesor en práctica. Este análisis permitió comprender cómo estas posiciones temporales del Yo se relacionan con sus experiencias pasadas y actuales, así como con sus expectativas futuras como profesores.

En segundo lugar, se profundizó en los autoatributos percibidos tanto en la etapa escolar como en su última práctica profesional, identificándolos en las distintas posiciones del Yo pasado, presente y futuro. Las narrativas se examinaron para identificar elementos de continuidad, como la confianza en habilidades específicas y el desarrollo profesional continuo, así como elementos de discontinuidad, incluyendo debilidades percibidas o desafíos no resueltos en su identidad docente. Este análisis se fundamentó en estudios previos, como los

de Stoyanova (2021) y van Rijswijk et al. (2016, 2018), que han explorado dinámicas similares en la formación de la identidad docente. Además, se utilizó una representación gráfica de la Ontología en Movimiento (Akkerman et al., 2021) para enriquecer la interpretación de las narrativas y sus cambios a lo largo del tiempo.

Para la categorización de los datos, se utilizó el software ATLAS.ti 23, aplicando una codificación abierta (Creswell y Poth, 2024) para identificar las diversas posiciones temporales del Yo en las narrativas de los participantes. El proceso se llevó a cabo en varios pasos, con el objetivo de responder a la primera pregunta del estudio. En primer lugar, las transcripciones de las entrevistas se dividieron en dos periodos: antes y durante la formación docente. Cada periodo se subdividió en episodios que capturaban cambios narrativos relacionados con las experiencias de los participantes tanto como estudiantes como profesores en formación. Cada episodio se segmentó en narrativas del pasado, presente y futuro, reconociendo que eventos del pasado podían influir en el presente o futuro (Akkerman et al., 2021).

En segundo lugar, cada uno de estos segmentos se asoció con una posición temporal específica del Yo. La posición del Yo pasado se vinculó con diálogos que empleaban verbos en pasado y se relacionaban con características, habilidades y conductas como estudiantes en la etapa escolar. La posición del Yo presente se identificó a través de diálogos con verbos en presente, en los que se mencionaban características, acciones o toma de decisiones como profesores en formación en el momento actual. Finalmente, la posición del Yo futuro se relacionó con diálogos futuro, que exploraban los deseos, expectativas, necesidades y objetivos proyectados como futuros profesores.

En tercer lugar, se desarrollaron códigos basados en la comparación de segmentos de las posiciones temporales del Yo, tanto dentro de una entrevista como entre entrevistas. Las posiciones fueron categorizadas como internas si reflejaban una percepción propia del autoatributo, mientras que aquellas atribuidas por otros en el Yo extendido del sujeto se consideraban posiciones externas. Además, se identificaron metaposiciones, que implicaban la

autorreflexión sobre una o más posiciones del Yo, así como la planificación y observación de otras posiciones. De manera similar, se identificaron posiciones promotoras que generaban nuevas perspectivas, acciones y emociones.

Para validar la asignación de categorías, se seleccionó una muestra representativa de segmentos transcritos literalmente de las entrevistas, los cuales fueron evaluados de manera independiente por cuatro expertos en la DST. Se aceptaron las asignaciones en las que hubo acuerdo entre al menos tres de los cuatro expertos (con solo cuatro casos de desacuerdo, mientras que el acuerdo fue del 100% en los demás). La tabla 13 proporciona un ejemplo del proceso de categorización para ambos casos de estudio, asegurando así la fiabilidad en la asignación de categorías.

Tabla 13. *Tipos de posiciones del yo en las trayectorias de desarrollo de Tomy y Aída.*

Etapas	Incidente Crítico	Posiciones del Yo pasado	Tipo y/o función
Escuela Primaria	Una profesora a los 10 años se burlaba y me dejaba fuera de la sala por no entender las matemáticas	Desconfiando sobre mis competencias en matemáticas por el maltrato de mi profesor	Externa, mi profesora
		Desconfiando al exponer mis ideas	Externa, mi profesor
Escuela Secundaria	A los 16 años conocí al mejor profesor que impacto en mi vida.	Aprendí de un profesor que se puede enseñar desde el respeto, generosidad y empatía	Externa, mi profesor
Universidad	Percepciones de sí mismo durante la última práctica profesional	Posiciones del Yo presente	
		Me falta que los niños me respeten buscando nuevas estrategias y conocimientos para que los estudiantes aprendan	Interna Posición promotora
		Posiciones del Yo futuro	
		Seré un profesor que protegerá y ayudará a sus estudiantes	Posición promotora

En cuarto lugar, para responder a la segunda pregunta de investigación, se identificaron todos los comentarios relacionados con los autoatributos expresados en las posiciones del Yo (autodescripciones). Los autoatributos que expresan un sentido de continuidad incluyen percepciones de confianza y certeza sobre sus competencias, conductas y rasgos específicos como estudiantes, así como aquellos autoatributos relacionados con el comportamiento y objetivos de aprendizaje desarrollados o por desarrollar como (futuro) profesor. Por otro lado, se buscó identificar un sentido de discontinuidad en relación con las debilidades o problemas asociados con estas características autoatribuidas, las cuales son relevantes para el desarrollo profesional del profesor en formación. Para este análisis, se utilizó un esquema de codificación previamente establecido, desarrollado en un estudio previo que investigó cambios en la percepción de discontinuidad en profesores en formación (van Rijswijk et al., 2018). Se realizaron comparaciones y contrastes entre los elementos presentes en las posiciones temporales del Yo con el propósito de determinar categorías pertinentes. En total, se establecieron diez categorías, siete de las cuales se relacionan con el sentido de continuidad. Por ejemplo, se categorizó como autodescripción positiva aquellos autoatributos positivos tal como lo indica el profesor en formación basados en su experiencia vivida. Asimismo, se identificaron tres categorías que indican discontinuidad, como problemas asociados con características específicas o conductas no deseadas.

Para proporcionar una visión general de este análisis, se presenta la Tabla 14, que incluye ejemplos de referencias textuales extraídas de los dos casos de estudio para todas las categorías identificadas. Para garantizar la coherencia en la codificación relacionada con la continuidad y discontinuidad, un tercer investigador, quien no formó parte del equipo original, verificó el esquema de codificación compuesto por diez categorías. Este proceso de verificación condujo a discusiones y modificaciones que fueron realizadas en total acuerdo entre los investigadores (Apéndice 8).

Tabla 14. *Categorías de Continuidad y Discontinuidad percibida en las Posiciones del Yo.*

Continuidad en relación a una característica: Posición del yo que refleja confianza y certeza de características y habilidades específicas como estudiante y/o como (futuro) profesor.			
Categoría	Descripción	En Posiciones del Yo	Ejemplos de posiciones...
Autodescripción positiva	Atributo positivo tal como lo indica el profesor en formación por la experiencia vivida.	Pasado Presente	Yo, como estudiante comencé a sentir mayor confianza en mí cuando daba las pruebas de matemáticas (3:8)
Siendo alumno	Características que indican confianza en una habilidad o comportamiento anticipado como profesor.	Pasado	Yo, como estudiante comencé a enseñar matemáticas cuando las entendí (3:9)
Situación actual como profesor	Características sobre el propio desempeño como profesor en formación hasta el momento.	Presente	Yo, en la práctica trato de no dejar pasar una situación de maltrato (4:5)
Modelo a seguir	Características de un maestro conocido como referente positivo.	Pasado	Yo, como estudiante tuve un gran profesor de matemáticas, me enseñó maneras diferentes de aprender las matemáticas (3.16)
Continuidad en relación al desarrollo: Posición del Yo que indica desarrollo enfocado en objetivos y/o comportamientos específicos como profesor			
Desarrollo enfocado	Objetivo de aprendizaje específico.	Presente Futuro	Yo, como profesora en práctica buscando diferentes estrategias más adecuadas al contexto de aula (8:16)
Desarrollo como profesor	Deseo o necesidad de desarrollo como profesor en términos específicos.	Presente Futuro	Yo como profesora promoveré ambientes donde mis estudiantes se sientan seguros al dar su opinión (4:14)
Expectativas de comportamiento y/o función específica	Probabilidad de comportamiento y objetivos perseguidos como profesor.	Futuro	Yo, seré una profesora que enseñará sin castigo ni burla ni maltrato si no que desde el respeto cariño y amor (4:18)

Discontinuidad en relación a una característica: Posición del Yo que indica una característica o emoción negativa como alumno y/o como profesor

Autodescripción negativa	Atributo negativo tal como lo indica el profesor en formación por la experiencia vivida, que impiden un adecuado comportamiento.	Pasado Presente	Yo, como profesora siento una falta de confianza en mí y timidez cuando debo hacer clases (siento que se pueden burlar como lo hacía mi profesora) (4:3)
Miedo ante las conductas de profesores	Emoción negativa por determinadas conductas de profesores del pasado que impiden un desarrollo adecuado.	Pasado	Yo, como estudiante volví a experimentar ese miedo, odio hacia las matemáticas (3.13)

Discontinuidad en relación al desarrollo: Posición del Yo que indica una toma de acción a desarrollar por problemas del pasado

Toma de acción frente a conductas profesionales inadecuadas	Problemas por el comportamiento pasado de un profesor y posibilidad de revertir conductas no deseadas.	Pasado	Yo, no quiero que un niño se sienta abusado por su profesor si puedo protegerlos yo, mejor (3:6)
---	--	--------	--

Nota. Elaboración propia basada en los estudios de van Rijswijk et al. (2018)

Resultados

Con el propósito de abordar las preguntas planteadas en este estudio, presentamos los hallazgos del análisis de caso. Inicialmente, se describen los ICs reportados por cada participante mediante la técnica de *mapping*. Seguidamente, los resultados se presentan en relación con cada una de las preguntas de investigación. Mas concretamente, en primer lugar, se detallan las posiciones del Yo pasado reveladas por cada participante al explorar sus ICs durante su etapa escolar. Posteriormente, se describen las posiciones del Yo presente y del Yo futuro en relación con estos ICs, destacando cómo continúan influyendo en su identidad docente (pregunta 1). A continuación, se analizan los autoatributos percibidos como estudiantes

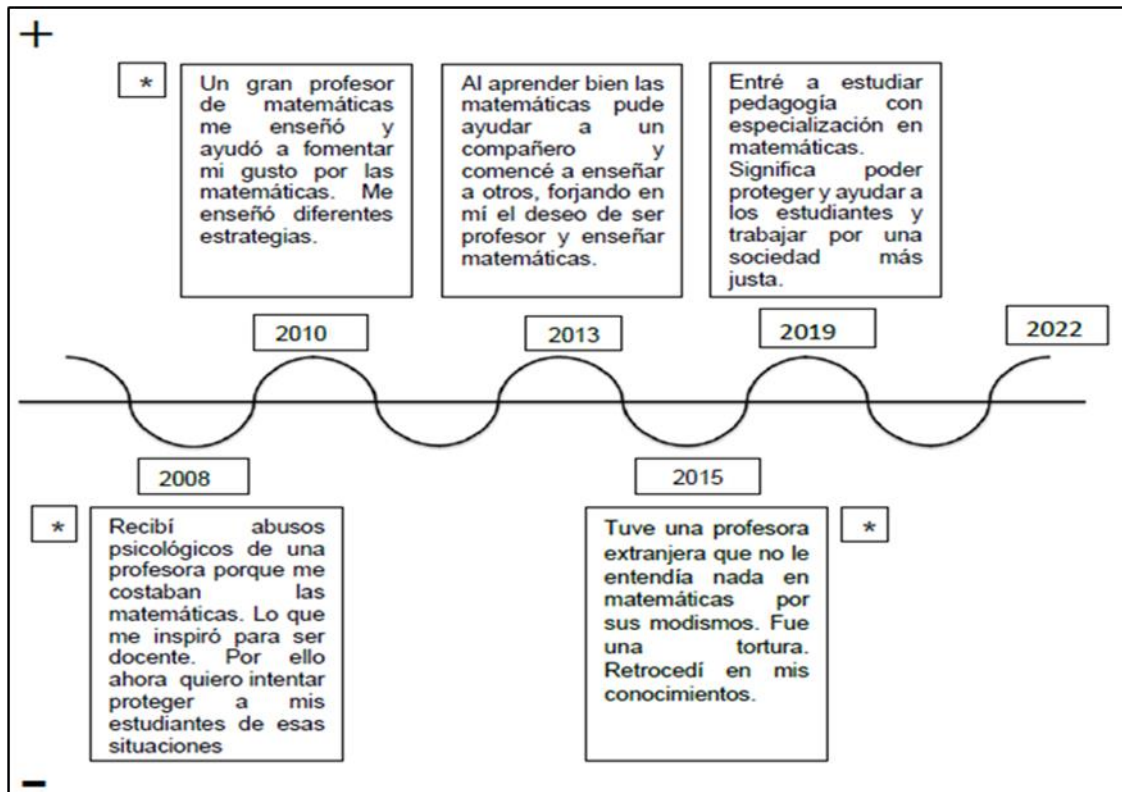
y los autopercebidos como profesores que expresan un sentido de continuidad y/o discontinuidad temporal entre los distintos Yos (pregunta 2). Finalmente, se utiliza la representación gráfica de una Ontología en movimiento para un análisis integrado, buscando comprender cómo estas posiciones temporales del Yo se relacionan para crear un sentido de sí mismo como profesor (Akkerman et al., 2021).

El caso de Tomy

Tomy, un joven chileno de 25 años está a punto de finalizar su formación como profesor de primaria. Desde los 16 años, ha sentido una fuerte inclinación hacia la enseñanza, especialmente en el área de las matemáticas. Su elección de carrera está profundamente influenciada por sus propias experiencias escolares, que incluyen momentos difíciles durante su educación primaria. Tomy piensa con frecuencia sobre aquellos profesores de matemáticas que lo marcaron negativamente. No obstante, en lugar de permitir que esas experiencias lo desanimen, las ha convertido en una inspiración para seguir adelante con su deseo de convertirse en profesor. Actualmente, como profesor en formación, se esfuerza por crear un entorno de aprendizaje positivo y de respeto con sus estudiantes.

El *Mapping* representado en la Figura 4 detalla los ICs afrontados por Tomy entre las edades de 8 a 19 años, antes de iniciar su formación docente. Destacan dos ICs positivos y tres ICs negativos. Los ICs marcados con un asterisco son aquellos que Tomy considera especialmente significativos desde su perspectiva actual. Estos incidentes seleccionados sirven como punto de partida para la entrevista realizada en el presente estudio.

Figura 4. Representación del Mapping de Tomy



En el año 2008, Tomy, un estudiante de tercer grado de educación primaria enfrentó castigos por parte de su maestra debido a su dificultad para comprender los contenidos de matemáticas. En palabras de Tomy:

Quando era chico me costaban las matemáticas porque mi profesora comenzó a tratarme mal. Una vez tuve que exponer un trabajo sobre los números y se burló de mí, en otra oportunidad la profesora me dejó afuera de la sala hasta que aprendiera la tabla del dos. No me dejaba hablar y si lo hacía me castigaba (3:1).

Estos ICs tuvieron un impacto negativo en la vida de Tomy, pero con el tiempo se convirtieron en una inspiración para su deseo de convertirse en docente y proteger a sus futuros estudiantes ante situaciones similares. Como expresa Tomy: “Quiero ser capaz de enseñar bien las matemáticas, porque yo sé que las matemáticas son difíciles, pero no quiero que un niño se sienta abusado por su profesor, si puedo protegerlos yo...mejor” (3:6). Su relación con las

matemáticas comenzó a cambiar en el año 2010, cuando a los 12 años, conoció a un gran profesor de matemáticas que promovió su gusto por la asignatura, enseñándole diversas estrategias para mejorar sus conocimientos. Posteriormente, en 2013, al aprender bien las matemáticas, comenzó a ayudar a un compañero, lo que lo motivó a enseñarlas a otros compañeros de clase, impulsándolo aún más hacia su deseo de convertirse en profesor. Sin embargo, en 2015, experimentó otro IC negativo al tener una profesora extranjera con modismos y expresiones que le dificultaron entender sus clases, lo que ocasionó que volviese a sentir rechazo nuevamente hacia las matemáticas, recordándole la sensación de incomodidad que había experimentado cuando era niño. Ante estos desafíos, Tomy se planteó que cuando fuera profesor, ayudaría a los estudiantes que no pudieran aprender de una manera y buscaría otras estrategias para que pudieran hacerlo.

Posiciones del Yo de Tomy

El análisis de los tres ICs vividos por Tomy a lo largo de su trayectoria escolar revelan una compleja red de posiciones del Yo que abarcan posiciones del Yo pasado, presente y futuro. En particular, las posiciones del Yo pasado relacionadas con las matemáticas y su interacción con los profesores parecen haber tenido un impacto significativo en su posición actual como profesor en práctica, con ciertas proyecciones en sus posiciones como futuro profesor. Estas posiciones temporales del Yo han arrojado luz sobre su autonarrativa en constante cambio (Hermans y Hermans-Jansen, 1995), así como sobre su relación con un otro significativo, principalmente los profesores con los que Tomy interactuó a lo largo de sus años en la escuela. La tabla 15 muestra algunas posiciones del Yo, identificadas a partir de las entrevistas realizadas.

Tabla 15. *Posiciones del Yo de Tomy.*

Incidente Crítico (IC)/ Percepción	Posiciones del Yo de Tomy en el pasado, presente y futuro
IC1: Experiencia negativa con profesor de matemáticas	<p>Posición del Yo pasado</p> <p>Yo, como estudiante (posición central)</p> <p>desconfiando sobre mis competencias en matemáticas (externa, mi profesor)</p> <p>desconfiando al exponer mis ideas (externa, mi profesor)</p>
IC2: Inspiración de un buen profesor de matemáticas	<p>confiado en enseñar matemáticas a mis compañeros cuando las entendí (externa, mi profesor)</p> <p>deseando ser profesor y enseñar matemáticas (interna)</p> <p>dándome cuenta lo bueno que podía ser en matemáticas (interna)</p>
IC3: Dificultades con Profesor de Matemáticas	<p>volví a experimentar ese miedo, odio hacia las matemáticas (externa, mi profesor)</p> <p>pensando que no tenía las competencias para ser profesor de matemáticas (externa, mi profesor)</p>
Universidad	<p>Posición del Yo presente</p>
Última práctica y percepción características como profesor	<p>Yo, como profesor en práctica (posición Central)</p> <p>practicando la escucha empática con los estudiantes (interna)</p> <p>permitiendo que los estudiantes se puedan expresar y tengan la confianza de hablar en clases (interna)</p> <p>buscando nuevas estrategias y conocimientos para que los estudiantes aprendan (promotora)</p> <p>planeando cómo puedo ser un profesor super bueno en matemáticas, que los chicos no odien (metaposición)</p> <p>dándome cuenta sobre mi falta de compromiso con los derechos de los estudiantes (metaposición)</p> <p>Posición del Yo futuro</p> <p>Yo, como futuro profesor (posición central)</p> <p>seré un profesor que protegerá y ayudará a sus estudiantes (promotora)</p>

Nota. Elaborado a partir de Stoyanova (2021)

Posiciones del Yo pasado de Tomy

En la escuela primaria, las posiciones del Yo como estudiante estuvieron marcadas por ICs negativos con su profesora de matemáticas, lo que generó posiciones externas como un “Yo desconfiando de mis competencias matemáticas, “Yo desconfiando de exponer mis ideas” y, “Yo con dificultades en matemáticas por el maltrato de mi profesora”. Estas posiciones reforzaron su autonarrativa de ser un estudiante poco competente en matemáticas. Como mencionó Tomy: “Tenía desconfianza sobre mis competencias en matemáticas por el maltrato de mi profesora y tenía desconfianza en exponer mis ideas ante un grupo de personas” (3:2).

Sin embargo, la transición a su escuela secundaria representó un cambio significativo en la narrativa del Yo pasado de Tomy. La influencia positiva con su profesor que le *enseñó maneras diferentes de aprender las matemáticas* se convirtió en una voz poderosa que le brindó confianza en sus habilidades matemáticas, llevando a Tomy a redefinir su propia narrativa y reposicionarse hacia nuevas posiciones internas: “Yo comencé a enseñar matemáticas cuando las entendí, Yo me di cuenta lo bueno que podía ser”. El surgimiento de estas posiciones internas generó el deseo de *ser profesor y enseñar matemáticas*, cambiando su autonarrativa anterior.

Un cambio posterior de profesor de matemáticas provocó un nuevo reposicionamiento en Tomy. Se encontró en una clase donde comprender a la nueva docente era una tortura, lo que lo llevó nuevamente a posiciones de miedo y odio hacia las matemáticas, sentimiento que ya había tenido con su profesora de primaria. Como comentó Tomy: “Yo volví a experimentar ese miedo, odio hacia las matemáticas algo que me había pasado cuando pequeño” (3:13). Estas posiciones de rechazo a la asignatura, causadas por los profesores que tuvo, lo llevaron a odiar la materia y a pensar que no tenía las competencias o habilidades para ser profesor de matemáticas.

Posiciones del Yo presente de Tomy

Las posiciones del Yo presente durante la última práctica profesional de Tomy provocó otro cambio en su narrativa personal. Al parecer los desafíos que enfrentó en su pasado como estudiante le brindaron la oportunidad de reinterpretar de manera constructiva sus experiencias durante la práctica docente con los estudiantes, lo que a su vez lo llevó a consolidar nuevas posiciones internas del Yo como un profesor comprometido con la calidad del aprendizaje y la empatía en la comunicación con sus estudiantes. Este cambio se ve reflejado en su compromiso activo con la práctica de la escucha empática, como él mismo relata:

Esto me recuerda a mi experiencia en la escuela... la burla era lo primero que recibía en el colegio cuando quería aportar ideas, y siempre fue algo que me molestó. Entonces, yo me puse como desafío que mis estudiantes no pasen por eso y siempre estoy practicando la escucha empática con los estudiantes" (6:17).

Además, desde su posición del Yo presente como profesor, ha adoptado una posición promotora centrada en buscar nuevas estrategias pedagógicas para asegurar que los estudiantes aprendan de la mejor forma posible. Tomy indica:

Quiero cambiar el concepto de que las matemáticas son imposibles de resolver o que solo son de hombres, y no sirven de nada y su lenguaje es difícil. Esto se logra buscando nuevas estrategias y conocimientos para que los estudiantes aprendan (6:18).

Tomy siempre está planeando cómo puede ser un gran profesor de matemáticas que los estudiantes no odien y cómo puede abordar los desafíos relacionados con los derechos de los estudiantes. Estas metaposiciones van más allá de las tareas cotidianas de enseñanza y aprendizaje y revelan su reflexión crítica sobre su práctica docente y su compromiso con el derecho y bienestar de los estudiantes. Referente a ser un gran profesor, indica:

Mi lado fuerte como profesor es motivar a los alumnos en su aprendizaje, siempre estoy planeando cómo puedo ser un mejor profesor, sobre todo en matemáticas, que los chicos aprendan de diferentes maneras... esto va a ayudar

mucho más en vez de decirles que tú no puedes o hazlo de esta forma que es más fácil, es decirles, tú eres capaz de hacer todo, quizás ahora se te va a complicar, pero tú eres capaz de hacer todo (6: 22).

Esta coalición de posiciones del Yo pasado como estudiante y del Yo presente como profesor parece haberse fortalecido, respaldada por un cambio hacia una autoconfianza y en sus competencias como profesor.

Posición del Yo futuro de Tomy

En cuanto a la posición del Yo futuro, Tomy tiene la firme convicción de que será un profesor que protegerá y ayudará a sus estudiantes, reafirmando su compromiso con la protección contra el maltrato de profesores. Esta posición promotora del Yo futuro actúa como una posición que refuerza su posición interna del Yo pasado en su compromiso previo de asegurar que ningún niño sea víctima de abusos en el aula.

En resumen, los ICs narrados por Tomy se reinterpretan de una manera que ilustra su interacción y negociación constante entre posiciones de Yo como estudiante y Yo como profesor, evidenciando cambios significativos en las perspectivas y características de sus posiciones a lo largo del tiempo. Desde sus posiciones iniciales del Yo pasado, marcados por la desconfianza y el miedo, Tomy evoluciona hacia una autoconfianza en sus competencias matemáticas, lo que lo llevó a elegir convertirse en profesor. El desarrollo de la identidad docente de Tomy durante su última práctica profesional implicó reconciliar algunas posiciones internas y externas que emergieron durante este periodo con posiciones que traía consigo como estudiante para crear un sentido de sí mismo más coherente. En este periodo se visualiza el funcionamiento de posiciones promotoras y metapositiones que desempeñan un papel fundamental, desde cumplir su compromiso con el bienestar y el aprendizaje de sus estudiantes hasta adoptar una orientación reflexiva en su labor docente y una mentalidad de crecimiento.

Continuidad y discontinuidad percibida en las múltiples posiciones del Yo de Tomy

La multiplicidad dinámica de perspectivas, reflejadas en las diversas posiciones temporales del Yo de Tomy, representan las múltiples características autoatribuidas de aspectos significativos de su identidad en distintos contextos (Hermans y Hermans-Konopka, 2010), desde la escuela hasta la universidad. Esta diversidad de posiciones permite identificar cambios en la continuidad y/o discontinuidad percibida a lo largo de sus trayectorias de desarrollo. La tabla 16 ofrece una descripción detallada de las características del desarrollo de la identidad de Tomy, revelando tanto las continuidades como las discontinuidades percibidas en su desarrollo a lo largo del tiempo.

Tabla 16. *Posiciones del Yo de Tomy que expresan un sentido de (dis)continuidad*

Posiciones De Tomy	Expresan un sentido de...
Posición del Yo pasado: Yo como estudiante	Discontinuidad en relación a algunas características
Desconfiando sobre mis competencias en matemáticas (externa, Mi profesor)	Autodescripción negativa
Desconfiando al exponer mis ideas (externa, Mi profesor)	Autodescripción negativa
Volví a experimentar ese miedo odio hacia las matemáticas (externa, Mi profesor)	Miedo ante las conductas docentes
Pensando que no tenía las competencias para ser profesor de matemáticas (externa, Mi profesor)	Autodescripción negativa
	Continuidad en relación a algunas características
Aprendiendo de un gran profesor diferentes maneras de entender las matemáticas (externa, mi profesor)	Modelo a seguir
Comenzando a sentir mayor confianza en mis competencias (externa, mi profesor)	Autodescripción positiva

Dándome cuenta lo bueno que podía ser en matemáticas (interna)	Siendo estudiante
Confianto en enseñar matemáticas a mis compañeros cuando le entendí a mi profesor (externa, mi profesor)	Siendo estudiante
Deseando ser profesor y enseñar matemáticas (interna)	Siendo estudiante
Posiciones del yo presente: Yo como profesor en práctica	Discontinuidad en relación al desarrollo como profesor
Dándome cuenta sobre mi falta de compromiso con los derechos de los estudiantes (metaposición)	Desarrollo como profesor
No quiero que un niño se sienta abusado por su profesor como lo fui yo (espero poder protegerlos) (metaposición)	Toma de acción frente a conductas profesionales inadecuadas
	Continuidad en relación a algunas características
Practicando la escucha empática con los estudiantes (Interna)	Situación actual como profesor
Permitiendo que los estudiantes se puedan expresar y tengan la confianza de hablar en clases (interna)	Situación actual como profesor
	Continuidad en relación al desarrollo como profesor
Buscando nuevas estrategias y conocimientos para que los estudiantes aprendan (promotora)	Desarrollo enfocado
Planeando cómo puedo ser un profesor super bueno en matemáticas que los chicos no odien (metaposición)	Desarrollo como profesor
Posición del yo futuro: Yo, como futuro profesor	Continuidad en relación al desarrollo como profesor

Seré un profesor que protegerá y ayudará a sus estudiantes (promotora)	Expectativas de comportamiento y/o función específica como profesor
--	---

Nota. Elaboración propia en base a estudios de van Rijswijk et al. (2018)

Posiciones del Yo pasado. Discontinuidad en relación a características como estudiante

Tomy experimenta una serie de posiciones externas por parte de sus profesores que generan una percepción inicial de discontinuidad en su posición Yo como estudiante. La “autodescripción negativa” de sí mismo, como un estudiante que desconfía en sus competencias matemáticas y en su capacidad para expresarse, constituyen posiciones externas que limitan su participación y expresión, generando discontinuidad con relación a su confianza y habilidades matemáticas. Además, el miedo ante las conductas docentes es otra posición externa que causa discontinuidad en su percepción de sí mismo como estudiante de matemáticas. Esta percepción de “siendo estudiante” con falta de competencias refleja una cuarta posición externa que contribuye a una discontinuidad inicial en sus aspiraciones profesionales. Cómo explica Tomy: “por los profesores que tuve odiaba el ramo y pensaba que no tenía las competencias o habilidades para ser profesor de matemáticas” (3:17).

Continuidad relacionada con características de confianza como estudiante

A pesar de las discontinuidades percibidas, emergen elementos de continuidad en la trayectoria de Tomy. La influencia positiva de un profesor de matemáticas, quien se convierte en un “modelo a seguir”, le brinda a Tomy una mayor confianza en sus habilidades matemáticas, lo que se traduce en una autodescripción positiva. “Siendo estudiante”, las diferentes posiciones internas y externas permanecieron en armonía, lo que permitió una nueva posición externa: confiando en enseñar matemáticas a mis compañeros. Este reposicionamiento marca el inicio de un sentido de continuidad más permanente. Esta

continuidad se fortalece aún más cuando, “siendo estudiante”, surge en él el deseo de ser profesor de matemáticas, consolidando una posición interna de confianza en sus capacidades.

Posiciones del Yo presente. Continuidad relacionada con características de desarrollo como profesor

En su “situación actual” como profesor en práctica, Tomy continúa avanzando en su proceso de cambio y consolidación de una continuidad percibida en su desarrollo como profesor (ver tabla 16). Sus posiciones internas reflejan un compromiso con la escucha empática y generar ambientes de diálogos durante las clases. Además, sus acciones, guiadas por experiencias pasadas están directamente relacionadas con la mejora continua en su práctica docente, especialmente en matemáticas. La posición promotora de mantener un “desarrollo enfocado” en buscar diversas estrategias para un mejor aprendizaje en matemáticas, y la metaposición de reflexionar sobre cómo puede mejorar como profesor de matemáticas sin que los estudiantes odien la materia, ilustran su desarrollo como profesor. Asimismo, se evidencia como integra sus vivencias pasadas con su práctica actual como profesor. Lo ilustramos en la siguiente cita de Tomy: “Yo también sentí que las odié por algún momento, pero, esto es lo que me motiva a plantearme que si los niños no aprenden de una manera hay que buscar diversas estrategias para que los estudiantes aprendan” (3:10).

Transformando la discontinuidad en oportunidades de crecimiento

Sin embargo, a lo largo de su práctica profesional, Tomy también se enfrenta a desafíos que revelan discontinuidades en su “desarrollo como profesor”. La metaposición que reconoce su falta de compromiso con los derechos de los estudiantes revela una autopercepción de una necesidad específica de “desarrollo como profesor”, señalando una ruptura en su compromiso de proteger y ayudar a los estudiantes. No obstante, este punto de inflexión le brinda la oportunidad de transformar la discontinuidad en un impulso para crecer y desarrollarse continuamente. Finalmente, la metaposición con relación a poder proteger a los estudiantes,

subraya su “toma de acción frente a conductas profesionales inadecuadas”, evidenciando como su discontinuidad inicial del Yo pasado lo impulsa a su deseo de prevenir en el presente que otros estudiantes sufran abusos similares a los que él experimentó.

Posiciones del Yo futuro. Proyecciones de continuidad en relación al desarrollo enfocado como profesor

La posición promotora como futuro profesor proyecta una “expectativa de comportamiento y/o función específica como profesor”, en la que quiere ser un profesor que protege y ayuda a sus estudiantes. Esto evidencia una vez más como una posición del Yo pasado se proyecta en su futuro profesional.

En resumen, algunas de las posiciones de discontinuidad del Yo pasado de Tomy son externas y están relacionadas con autodescripciones de características negativas como alumno, influenciadas por profesores con conductas inadecuadas durante su etapa escolar. Encontramos que Tomy elabora un hilo conductor dominante al referirse de forma continua a ciertos eventos del pasado, ya que busca evitar ciertos comportamientos en su desarrollo actual como profesor. La posición promotora y la metaposición están relacionadas con conductas de desarrollo específico como profesor: explorando nuevas estrategias y planeando cómo puedo ser un mejor profesor de matemáticas. Estas posiciones son explícitamente relevantes porque expresan un sentido de continuidad de quién es como profesor en el presente debido a sus experiencias del pasado. Aunque enfrenta desafíos que revelan discontinuidades en su desarrollo, Tomy aprovecha estas dificultades como oportunidades para crecer y reafirmar su compromiso profesional.

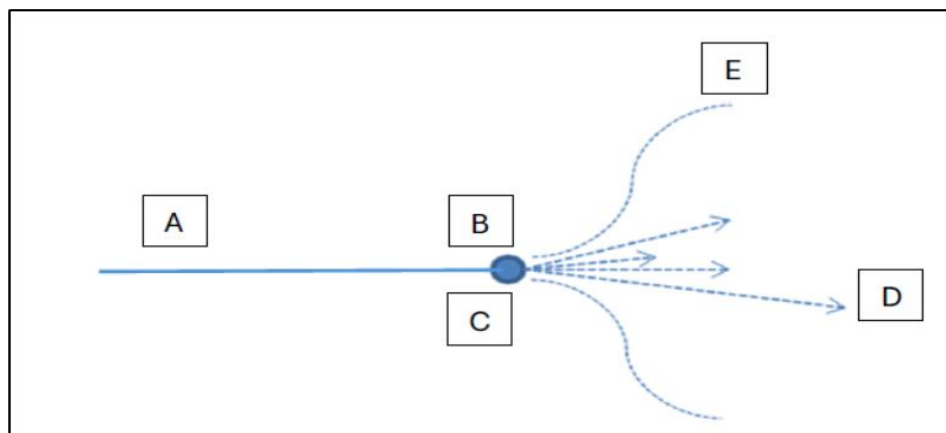
Representación de una Ontología en movimientos significativos de Tomy

Para comprender de manera integral cómo Tomy transita entre sus posiciones del “Yo pasado como estudiante” y en su “Yo presente como profesor” con ciertas proyecciones de futuro, utilizaremos la representación gráfica de una Ontología en Movimiento (Akkerman et al.,

2021). Esto nos permite realizar un análisis interpretativo más completo, visualizando cómo Tomy se mueve entre diferentes posiciones temporales del Yo (pasado, presente y futuro) según su propio desarrollo y sentido de ser profesor. En los análisis anteriores, destacamos cómo el sentido de continuidad y discontinuidad docente con relación a sus características autoatribuidas afectan su desarrollo como profesor. Ahora, mediante la representación gráfica de una Ontología en Movimiento, podemos integrar estos aspectos y profundizar en cómo va desarrollando su identidad.

A continuación, presentamos la figura 5, que ilustra la representación de una Ontología en Movimiento significativo de Tomy, acompañada de una breve descripción de cada uno de sus elementos.

Figura 5. *Representación de una Ontología en Movimiento significativo de Tomy.*



La figura muestra a Tomy en el centro del proceso (punto grueso), indicando su posición actual y su identidad en continuo desarrollo. La letra A simboliza el tiempo irreversible, representando las transiciones de Tomy. La letra B denota las posiciones del Yo pasado durante su etapa escolar que influyen significativamente en su autopercepción actual y sus posiciones futuras. La letra C representa la posición del Yo presente de Tomy como profesor en formación en su última práctica en la formación docente, mientras que la letra D indica las posiciones del Yo futuro de Tomy, como expectativas, desafíos y propósitos que se mueven en diferentes direcciones. Finalmente, la letra E simboliza el potencial emergente de desarrollo,

reflejando las posibilidades o imposibilidades de crecimiento de Tomy influenciado por sus posiciones del Yo pasado, presente y futuro.

Para ilustrar cómo Tomy se mueve entre estas posiciones temporales, utilizaremos dos citas suyas:

Una de mis razones por las que quise ser profesor era que ningún otro niño viviera lo que me pasó a mi... de ser maltratado por su profesor (3:5). Quiero ser capaz de enseñar bien las matemáticas, porque yo sé que las matemáticas son difíciles, pero no quiero que un niño se sienta abusado por su profesor, si puedo protegerlo yo...mejor. Entonces yo me puse como desafío que mis estudiantes no pasen por eso y si hay algún estudiante que se siente así poder revertirlo. (3:6)

En la figura 5, Tomy se sitúa en el centro (punto grueso), lo que implica que es el eje alrededor del cual se articulan las distintas posiciones temporales del Yo y las influencias contextuales, con un tiempo irreversible (A) que incluye ICs tanto negativos como positivos que han moldeado su percepción como estudiante y como profesor. Esto es un elemento importante ya que estas experiencias pasadas representan transiciones en la trayectoria pasada de Tomy, y podemos visualizar y evidenciar cómo influyen en su desarrollo y decisiones actuales. Actualmente (C), Tomy se ve a sí mismo como un profesor comprometido con enseñar bien las matemáticas y evitar que sus estudiantes se sientan abusados. Esto muestra un claro objetivo y un compromiso con su profesión, destacando su deseo de proteger y mejorar la experiencia educativa de sus estudiantes. Tomy se desplaza hacia una posición del Yo pasado (B), y recuerda su experiencia de abuso por parte de sus profesores, lo cual actúa como un punto de referencia crucial. Este pasado doloroso es lo que impulsa su motivación para cambiar la realidad actual de sus estudiantes, creando una conexión directa entre su Yo pasado y su Yo presente. Tomy, se desafía a sí mismo (D) para asegurarse de que sus estudiantes no pasen por experiencias similares a las suyas. Este desafío personal es un motor que impulsa su desarrollo profesional y su compromiso ético. Así, su compromiso con la

protección de sus estudiantes se convierte en un potencial de desarrollo como profesor (E), que no solo queda en evitar el abuso, sino que también incluye un enfoque positivo y proactivo: tomar acción si un estudiante se siente maltratado, y esforzarse en ser un excelente profesor de matemáticas. Esta posición refleja un enfoque reflexivo y planificado para su mejora continua.

Este análisis subraya la complejidad y profundidad del desarrollo de la identidad docente de Tomy, mostrando cómo sus experiencias pasadas influyen en su identidad presente y sus proyecciones futuras. La Ontología en Movimiento captura esta dinámica de cambio y nos permite comprender cómo Tomy va hacia adelante (futuro) y hacia atrás (pasado) según las demandas de su propio desarrollo y su sentido de ser profesor, resaltando la naturaleza no lineal y recursiva del desarrollo de la identidad docente.

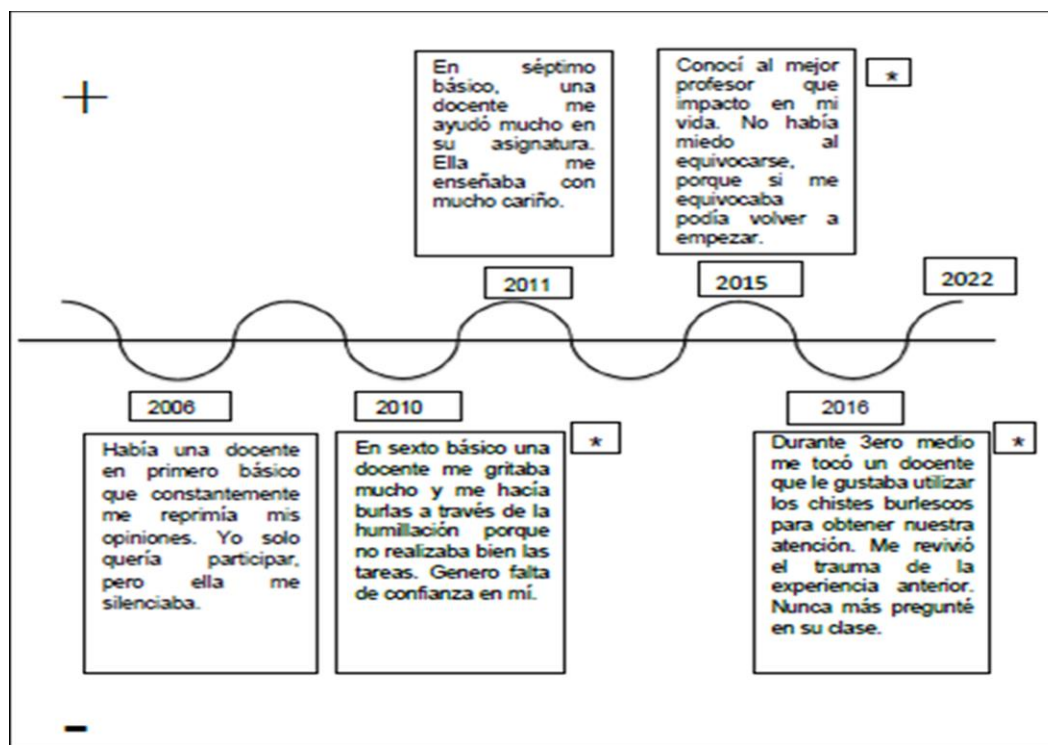
El caso de Aída

Aída, una joven chilena de 24 años, se encuentra en la etapa final de su formación como profesora de Primaria, realizando su última práctica profesional antes de graduarse. Su decisión de seguir esta carrera está profundamente influenciada por un deseo de contribuir a un entorno escolar donde se cultive una convivencia de respeto. Para Aída, ser profesora significa mucho más que enseñar contenidos; implica guiar el desarrollo integral de los estudiantes, asegurando que las interacciones en el aula sean constructivas y motivadoras. Como ella misma enfatiza: “Ser profesora para mí significa estar guiando el desarrollo de los estudiantes, y eso no es solo centrarse en los contenidos a enseñar, eso significa estar promoviendo respeto entre estudiantes y trabajar desde la empatía” (8:17). Al igual que Tomy, Aída aspira a crear un entorno de aprendizaje en el que sus estudiantes se sientan apoyados, con la confianza necesaria para desarrollarse.

El *Mapping* representado en la Figura 6 detalla las experiencias significativas de Aída entre las edades de 8 a 16 años durante su etapa escolar. Se destacan dos ICs positivos y tres

negativos. Los ICs marcados con un asterisco son aquellos que Aída considera especialmente significativos desde su perspectiva actual. Estos ICs seleccionados sirven como punto de partida para la entrevista focalizada realizada en el presente estudio.

Figura 6. Representación del Mapping de Aída.



En el año 2010, Aída, una estudiante de sexto de educación primaria, amaba el inglés. Sin embargo, su amor por la asignatura se desvaneció al ingresar a una nueva escuela particular y conocer a una profesora cuya forma de enseñar la desmotivó completamente. En palabras de Aída:

Perdí la motivación. Esto se debe principalmente a que la docente consecutivamente me gritaba y me hacía burlas a través de la humillación porque no realizaba bien las tareas, si yo pronunciaba mal una palabra ella me corregía con burlas frente a mis compañeros. (4:1)

Posteriormente, en el año 2015, Aída conoció al mejor profesor que impactó en su vida; en sus propias palabras: “él era de artes, siempre nos decía que no teníamos que callar nada por miedo”. Gracias a él, Aída no tenía miedo de equivocarse porque podía volver a empezar. “Me enseñó a liberar mis miedos y mis traumas”, recuerda Aída. Lamentablemente, en el año 2016, Aída volvió a experimentar una experiencia traumática en sexto básico debido a un profesor que utilizaba chistes jocosos para obtener la atención de sus estudiantes. Este profesor golpeaba la mesa y, con el tiempo, también tiraba el libro de clases con fuerza para captar la atención y gritando con frecuencia. “Él me revivió el miedo a preguntar y si me equivocaba me iba a exponer cómo en mis experiencias anteriores”, explicó Aída. En esas circunstancias, Aída, se planteó cambiar las cosas y “como profesora promoveré ambientes donde mis estudiantes se sientan seguros al dar su opinión, se sientan cómodos”.

Tanto Aída como Tomy enfrentaron experiencias complejas con profesores que utilizaron métodos humillantes y punitivos, afectando negativamente su autoestima y confianza. Estos ICs negativos influyeron en su decisión de convertirse en profesores. Mientras Tomy transformó su experiencia de maltrato en una motivación para proteger a sus futuros estudiantes y esforzarse en ser un mejor profesor de matemáticas, Aída se comprometió a promover ambientes de respeto en el aula. En ambos casos, sus experiencias pasadas se convirtieron en una fuerza impulsora para desarrollar prácticas docentes centradas en el bienestar y apoyo a los estudiantes.

Posiciones del Yo de Aída

La tabla 17, al igual que en el caso de Tomy, muestra los tres ICs vividos por Aída en la escuela primaria y secundaria, así como las percepciones de sí misma como profesora al término de su última práctica en la formación docente. El posicionamiento de Aída, similar al de Tomy en su posición del Yo pasado como estudiante, se centra en su relación con profesores

castigadores y la falta de confianza en sí misma. Sin embargo, a diferencia de Tomy, estos autoatributos parecen haber debilitado la posición de Aída como profesora.

Tabla 17. *Posiciones del Yo de Aída.*

Incidente Crítico (IC) / Percepción	Posiciones del Yo de Aída en el pasado, presente y futuro
IC1: Experiencia negativa con una profesora que la humillaba por no hacer bien las tareas	<p>Posición del Yo pasado</p> <p>Yo, como estudiante (posición central)</p> <p>dejando de interesarme en la asignatura, perdí la motivación (externa, mi profesora)</p> <p>volviendo con el miedo de repetir con una docente castigadora (externa, mi profesora)</p>
IC2: Conoció a un profesor que impactó en su vida y le enseñó a no temer equivocarse	<p>aprendí que se puede enseñar desde el respeto, generosidad y la empatía (externa, mi profesor)</p> <p>aprendí que no todos aprendemos de la misma forma y que un docente nunca debe castigar (interna)</p>
IC3: Dificultades por conductas agresivas de un profesor	<p>reviviendo el miedo a preguntar en clases (externa, mi profesora)</p> <p>volví a tener esa desconfianza en mí y nunca pregunté ni participé en sus clases (externa, mi profesor)</p> <p>sentía que no me tomaban en cuenta y no me respetan (externa, mi profesor)</p>
Universidad	Posición del yo presente
Última práctica: percepción y características como profesora	<p>Yo, como profesora en práctica (posición central)</p> <p>siento una falta de confianza en mí y timidez (piensa que se pueden burlar) (interna)</p> <p>me falta que los niños me respeten y escuchen (interna)</p> <p>buscando diferentes estrategias más adecuadas al contexto de aula (promotora)</p> <p>reflexionando sobre mi proceso de desarrollo profesional (ejemplo: replanteando la forma en que realizo las clases) (metaposición)</p> <p>me siento una docente inútil e incapaz de afrontar los desafíos de la docencia (tercera posición)</p> <p>Posición del Yo futuro</p> <p>espero construir ambientes de respeto, un profesor nunca debe castigar a un alumno por no entender (metaposición)</p>

Nota. Elaborado a partir de Stoyanova (2021)

Posiciones del Yo pasado de Aída

La posición central del Yo pasado de Aída, Yo como estudiante, se vio profundamente afectada por las interacciones con una profesora en la escuela primaria que la humillaba y castigaba. Estos ICs negativos generaron en Aída posiciones externas, como “Yo dejando de interesarse en las asignaturas” y “Yo con miedo a repetir con una profesora castigadora” (ver tabla 17). Estas posiciones refuerzan su autonarrativa de desconfianza e inseguridad, llevándola a evitar a participar en clases. Como Aída expresó: “Porque los profesores no promovían ambientes de respeto yo sentía desconfianza e inseguridad para expresarme” (4:13).

Sin embargo, otro IC con un profesor de artes que le enseñó la importancia de no temer equivocarse le brindó nuevas posiciones externas: “Yo no tenía miedo a equivocarme porque podía volver a empezar”, “Yo aprendí que se puede enseñar desde el respeto, generosidad y la empatía”. Estas posiciones influyeron en la redefinición de su narrativa respecto a la enseñanza, llevándola a una nueva posición interna: “Yo aprendí que todos aprendemos de manera diferente y que un docente nunca debe castigar”. Este cambio en su autonarrativa la hizo sentir más segura y motivada en su proceso de aprendizaje.

A pesar de estos avances, Aída se enfrentó a otro IC negativo con un profesor agresivo, reviviendo posiciones externas de miedo a participar en clase y una falta de confianza en sí misma. Como comentó Aída: “volví a tener esa desconfianza en mí y nunca pregunté ni participé en clases” (4:17). Estas sensaciones de falta de valoración se convirtieron en una posición interna arraigada, manifestándose en el sentimiento de que su opinión no era respetada. El impacto de estas posiciones motivó a Aída a desear cambiar esta situación, llevándola a decidir ser profesora a los 18 años. Como Aída explicó: “yo quiero cambiar las cosas y ahí me decidí estudiar pedagogía. Me decidí a los 18 años por estos tipos de profesores” (4:32).

Posiciones del Yo presente de Aída

En su situación actual como profesora en práctica, Aída se enfrentaba a una serie de inseguridades y desafíos. En este contexto, la posición externa del Yo se caracteriza por una falta de confianza en sí misma y la timidez al impartir clases, alimentada por aquellas experiencias pasadas de humillación en la escuela. Aunque ahora ocupa el rol de profesora, estas experiencias siguen generando desconfianza e inseguridad en su desempeño en la práctica profesional. Como comentó Aída: “Esto ha generado que siento una falta de confianza en mí y timidez cuando debo hacer clases a los estudiantes en las prácticas profesionales que ahora estoy realizando en un colegio porque pienso que se pueden burlar de mí” (4:22).

Además, Aída se encontraba atrapada entre dos posiciones internas que se repiten durante sus prácticas profesionales: la necesidad de ser respetada y escuchada por sus estudiantes, y la incapacidad de completar todas las actividades planificadas (ver tabla 17). Estas posiciones la sumen en una constante tensión de frustración y enojo consigo misma. Como ella explicó: “A veces no puedo realizar adecuadamente una clase y no puedo realizar todas las actividades planificadas y siento frustración y enojo conmigo misma porque siento que se repite una situación similar a lo que sucedió el semestre pasado” (8:3).

En respuesta a estos conflictos, entró en juego una metaposición, que la llevó a reflexionar y cuestionarse sobre su proceso de desarrollo como profesora: “Me cuestiono mis capacidades, habilidades y reflexiono mucho sobre esto... me genera mucha inseguridad sobre mi rol docente que hasta el día de hoy persiste cuando no realizo ciertas cosas bien” (8:18).

En medio de este periodo, marcado por la tensión y el desequilibrio, Aída se cuestiona sobre su rol docente y su futuro en la profesión. En respuesta a estos conflictos, surge una posición interna, la de sentirse una profesora inútil e incapaz. Como dijo Aída: “Me siento una docente inútil e incapaz de afrontar los desafíos de la docencia” (8:10). A medida que ha ido avanzando en su formación docente, Aída ha experimentado una creciente insatisfacción con su rol y desempeño, llegando incluso a considerar abandonar la profesión. Como Aída narró:

Siento que voy a acabar la carrera, pero estoy en dudas de ejercerla y si la ejerzo, va a ser por poco tiempo. Lo peor es que siento que todo lo que me ha pasado, no lo comento con nadie y eso me genera mayor dolor. (8:28)

Posición del Yo futuro de Aída

La posición del Yo futuro de Aída contrasta con las dificultades y la inseguridad que experimenta en su presente. Su posición futura se focaliza en el desafío de construir ambientes de respeto y apoyo. Esta metaposición, actúa como una toma de acción a su pasado problemático, con el desafío de crear un entorno donde ningún estudiante sea castigado por su falta de comprensión o su temor a participar. Como explicó Aída: “Espero construir ambientes de respeto donde un docente nunca debe castigar a un alumno por no entender o por tener miedo de responder. Quiero que mis estudiantes se sientan seguros y apoyados en su aprendizaje” (5:7).

En resumen, las narrativas de Aída sobre sus ICs durante la etapa escolar reflejan posiciones del Yo pasado similares a las de Tomy, marcadas por inseguridad y desconfianza en sus posiciones internas y externas. Sin embargo, a diferencia de Tomy, quien logró reinterpretar sus propios ICs para fortalecer su identidad como profesor, Aída ha enfrentado una lucha constante entre sus incidentes escolares y sus posiciones del Yo como profesora. Este conflicto interno ha generado un auto diálogo negativo que ha alimentado su desmotivación, llevándola a cuestionar su capacidad para ejercer la docencia al finalizar su formación. Como resultado, Aída no se siente completamente segura de continuar con su vocación, considerando incluso la posibilidad de abandonar la profesión.

Continuidad y discontinuidad percibida en las múltiples posiciones del Yo de Aída

Al igual que en el caso de Tomy, la multiplicidad dinámica de perspectivas reflejadas en las diversas posiciones del Yo de Aída revela características autoatribuidas tanto en su trayectoria como estudiante y en su desarrollo como profesora en práctica. Las posiciones del

Yo pasado de Aída, centradas en la influencia negativa de sus profesores, destacan una clara discontinuidad en su experiencia escolar. Sin embargo, a diferencia de Tomy, estas experiencias han impactado en su autopercepción en el presente y en el desarrollo de comportamientos específicos como profesora, reforzando una autodescripción negativa. La tabla 18 ofrece una descripción detallada de las características de Aída, revelando tanto las continuidades como las discontinuidades percibidas en su trayectoria de desarrollo.

Tabla 18. Posiciones del Yo de Aída que expresan un sentido de (dis)continuidad.

Posiciones De Aída	Expresan un sentido de...
Posición del Yo pasado: Yo como estudiante	Discontinuidad en relación a algunas características
dejando de interesarme en la asignatura, perdí la motivación (externa, Mi profesor)	Autodescripción negativa
volviendo a tener esa desconfianza en mí (externa, Mi profesor)	Autodescripción negativa
sentía que no me tomaban en cuenta y no me respetaban (externa, Mi profesor)	Autodescripción negativa
reviviendo el miedo a preguntar en clases (externa, Mi profesor)	Miedo ante las conductas de profesores
	Continuidad en relación a algunas características
aprendí que se puede enseñar desde el respeto, generosidad y la empatía (externa, mi profesor)	Modelo a seguir
aprendí que no todos aprendemos de la misma forma y que un docente nunca debe castigar (interna)	Siendo estudiante
Posiciones del yo presente: Yo como profesor en práctica	Discontinuidad en relación a algunas características
siento falta de confianza en mí y timidez al hacer clases (pienso que se pueden burlar) (interna)	Autodescripción negativa

me falta que los niños me respeten y escuchen (interna)	Situación actual como profesor
me siento una docente inútil e incapaz de afrontar los desafíos de la docencia (tercera posición, interna)	Autodescripción negativa
Discontinuidad en relación al desarrollo como profesor	
reflexionando sobre mi proceso de desarrollo profesional (ejemplo: replanteando la forma en que realizo las clases) (metaposición)	Desarrollo como profesor
siento que no tengo la capacidad de enfrentar el desafío de hacer clases (interna)	Desarrollo como profesor
Posición del yo futuro: Yo, como futuro profesor	Discontinuidad en relación al desarrollo como profesor
promoveré ambientes de respeto, un profesor nunca debe castigar a un alumno por no entender (metaposición)	Toma de acción frente a conductas profesionales inadecuadas

Nota. Elaboración propia en base a estudios de van Rijswijk et al. (2018)

Posiciones del Yo pasado. Discontinuidad en relación a características como estudiante

Las posiciones del Yo pasado de Aída, todas ellas externas y centradas en “Mi profesor” revelaron un desarrollo discontinuo debido a la influencia negativa de estos, que afectaron su adecuado comportamiento y desarrollo durante su etapa escolar, impactando negativamente en la percepción de sí misma como estudiante (ver tabla 18). En el primer IC Aída se autodescribió como desconfiada de sus propias capacidades, posteriormente la experiencia con un segundo profesor castigador la hizo volver a dudar de sus habilidades, afectando su autoestima y seguridad en su desempeño escolar. Además, Aída sentía que no la tomaban en cuenta y que no la respetaban. Siendo estas autodescripciones indicativas de inconsistencia en relación con

sus características. La percepción de ser ignorada y no respetada en el entorno escolar impactó profundamente su percepción de valor y respeto. Al mismo tiempo, Aída revivió el “miedo de preguntar en clase ante las conductas de profesores”, lo que limitó su participación y volvió a afectar su desarrollo escolar. Estos eventos negativos con sus profesores han generado una sensación constante de inseguridad y discontinuidad en su identidad personal y actualmente en su identidad como profesora.

Continuidad relacionada con características positivas siendo estudiante

Sin embargo, estos ICs también han dejado una sensación de continuidad en su identidad docente actual. Aída aprendió que se puede enseñar desde el respeto, generosidad y la empatía, recordando a un profesor como “modelo a seguir”, lo que expresa un sentido de coherencia en las cualidades deseables de un maestro. Además, “siendo estudiante” aprendió que no todos aprendemos de la misma forma y que un docente nunca debe castigar, reflejando una posición interna que sugiere certeza en una habilidad o comportamiento anticipado como profesora (ver tabla 18).

Posición del Yo presente. Discontinuidad relacionada con el desarrollo como profesor

En su “situación actual” como profesora en práctica, Aída explicó su falta de confianza y timidez al hacer clases, porque piensa que los estudiantes podrían burlarse de ella debido a los problemas que enfrentó en la escuela. Además de esta “autodescripción negativa”, Aída enfatizó que en su “situación actual” como profesora en práctica le falta que los niños la respeten y escuchen. Estas posiciones internas reflejan conductas profesionales inadecuadas y potencialmente problemáticas. En cuanto a las metapositiones identificadas estas se relacionan con su “desarrollo como profesora”, Aída reflexionó sobre su propio proceso de desarrollo profesional, reconociendo la necesidad de mejorar en su práctica docente, lo que la llevó a replantear la forma en que realiza sus clases. Como Aída expresó: “Esta situación me

ha llevado a estar reflexionando sobre mi proceso de desarrollo profesional, por ejemplo, me estoy replanteando la forma en que realizo las clases” (8:15). Aída habló de sus problemas en su *desarrollo como profesora*, reconociendo que no tenía la capacidad de enfrentar el desafío de hacer clases. Formó una posición interna que se centró en sus características de ser una profesora inútil e incapaz de afrontar los desafíos de lo que significa ser profesora.

Posiciones del Yo Futuro. Permanece la discontinuidad relacionada con su desarrollo como profesor

De cara al futuro, Aída espera construir ambientes de respeto, por ejemplo, cuando explicó: “Como docente promoveré ambientes donde mis estudiantes se sientan seguros al dar su opinión, se sientan cómodos. Esto será muy importante para mí como docente” (4:14). Esta aspiración surge de su metaposición del Yo pasado reflexionando sobre su experiencia como estudiante y reconociendo que un profesor nunca debe castigar a un alumno por no entender. Aída, destacó su intención de “tomar acción frente a conductas profesionales inadecuadas”, buscando crear un entorno educativo donde se fomente el respeto y se evite el castigo injustificado. Sin embargo, a pesar de esta aspiración, Aída enfrentaba problemas con el manejo del aula lo que obstaculizaba el poder crear el ambiente de respeto deseado en sus clases.

En resumen, al igual que Tomy, las posiciones del Yo pasado de Aída incluyen posiciones externas relacionadas con discontinuidades, caracterizadas por una “autodescripción negativa” de desconfianza, timidez y miedo, debido a sus experiencias con profesores. Al profundizar en las posiciones del Yo presente de Aída como profesora en práctica, se reconocen problemas en su desarrollo como profesora. Las posiciones externas de autodescripciones negativas del “Yo pasado” como estudiante se repiten en su “Yo presente” como profesora en práctica. Aída, expresa un sentido de discontinuidad relacionada con características autoatribuidas negativas que se extienden desde el Yo pasado hasta el Yo

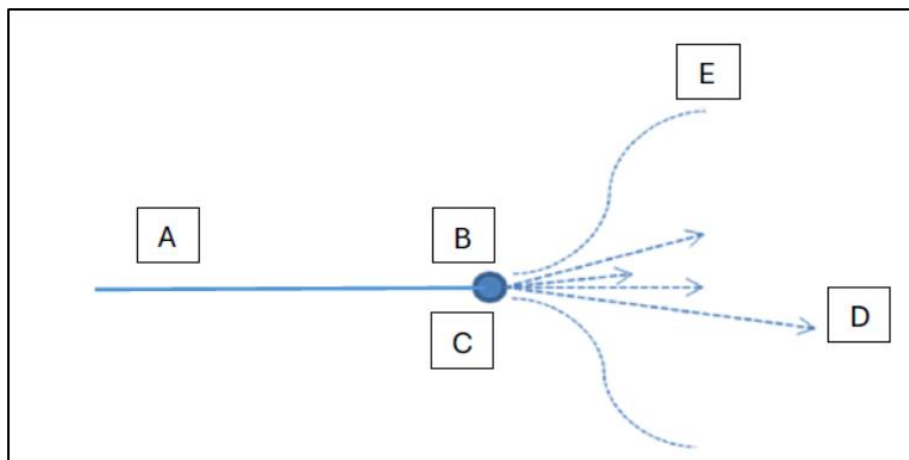
presente, lo cual podría obstaculizar su éxito y permanencia como profesora. La diferencia con Tomy, es que mientras las posiciones internas y metaposiciones de él como profesor demostraron una continuidad percibida de reconciliación con su pasado, Aída permanece sin la posibilidad o capacidad de realizar cambios en su comportamiento, sintiéndose una profesora inútil e incapaz.

Representación de una Ontología en Movimientos significativos de Aída

Para ilustrar cómo Aída se transita entre diferentes posiciones temporales del Yo (pasado, presente y futuro), utilizaremos a continuación la figura 7, al igual que en el caso de Tomy, donde se efectúa la representación gráfica de una Ontología en movimiento (Akkerman et al. (2021). Para ello, utilizamos dos citas específicas de Aída:

Cuando yo era estudiante sentía que no me tomaban en cuenta y no me respetan y por eso no decía nada ni tampoco daba mi opinión... justamente porque los profesores no promovían ambientes de respeto yo sentía desconfianza e inseguridad para expresarme (4:13). Como docente promoveré ambientes donde mis estudiantes se sientan seguros al dar su opinión, se sientan cómodos. Esto será muy importante para mí como docente (4:14).

Figura 7. *Representación de una Ontología en Movimiento significativo de Aída.*



En la figura, Aída, se sitúa en el centro (punto grande), lo que implica que las posiciones pueden cambiar, pero siempre rodean al Yo (Hermans, 2001), formando una trayectoria de desarrollo con un tiempo irreversible (A). En este caso, su narración incluye ICs tanto negativos como positivos en la etapa escolar. Esto es un elemento importante ya que podemos evidenciar cómo Aída construye un sentido de identidad mediante la formación de diferentes posiciones que actúan desde posiciones particulares del Yo pasado, con ciertos propósitos de futuro definidos por ella misma. Por ejemplo, las citas evidencian dos combinaciones de posiciones, una pasada y una futura. Aída (B), recuerda que se sentía no tomada en cuenta y no respetada por sus profesores durante su etapa escolar. Desde esta posición particular, Aída proyecta un futuro (D) en el cual sus propósitos incluyen asegurar que sus estudiantes no pasen por las mismas experiencias negativas que ella vivió, y se desafía así misma a ser una profesora que promueva el respeto y la seguridad en el aula. Sin embargo, en la actualidad (C), su desarrollo como profesora en práctica evidencia la imposibilidad de Aída de desarrollar competencias relacionadas con ser escuchada y respetada por sus estudiantes. Desde la perspectiva de una ontología, esto no significa que su potencial de desarrollo esté predefinido (E), al contrario, la noción de potencial se ajusta a la idea de que la identidad es un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo del tiempo con el mundo y en el mundo (Bakhtin, 2010).

Por lo tanto, estos resultados nos permiten comprender cómo Aída, desde su lógica y propósitos en posiciones particulares dentro de un contexto educativo específico y situado, no ha alcanzado la posición a la que aspiraba, expresando un sentido general de discontinuidad. Sin embargo, al considerar que la identidad docente siempre está moviéndose en direcciones específicas, la posibilidad de un guía o de un profesor podría potenciar el desarrollo de Aída, permitiéndole alcanzar nuevas posiciones y desarrollar situaciones que antes no podía. A través de la representación de una ontología en movimiento de Tomy y Aída, pudimos identificar desde su propio pasado y en su propio presente lo que parece relevante potenciar y cambiar en su identidad docente en desarrollo (Akkerman y Meijer, 2011).

Discusión

Este estudio se centró en explorar cómo dos profesores en formación, Tomy y Aída, construyen su identidad a través de un diálogo continuo entre sus experiencias escolares pasadas y las percepciones que desarrollan durante su última práctica profesional. El objetivo principal fue analizar el sentido de continuidad y discontinuidad en su identidad como profesores, en relación a sus autoatributos expresados en las posiciones del Yo pasado, presente y futuro, tal como se refleja en sus narrativas (entrevistas). Los ICs fueron utilizados para comprender mejor cómo las experiencias escolares pasadas influyen en la construcción de la identidad docente y en sus percepciones como profesor (Arvaja, 2023). A través del análisis de los autoatributos, entendidos como las características, competencias, acciones y emociones que los participantes describen de sí mismos (van Rijswijk et al., 2016), se explora cómo estos se manifiestan y dialogan en las diferentes posiciones del Yo, situadas en diferentes tiempos y espacios (Hermans y Hermans-Konopka, 2010).

El análisis de las narrativas de Tomy y Aída revela diferencias notables en la manera en que ambos expresan sus posiciones temporales del Yo, lo que influye directamente en su percepción de continuidad y discontinuidad en su identidad docente. En ambos casos, la desconfianza surgió como un autoatributo recurrente en las posiciones del Yo pasado: Tomy experimentó inseguridad en sus competencias matemáticas, mientras que Aída carecía de confianza en sí misma. Esta desconfianza, originada tanto por las percepciones personales y las atribuciones de otros, como sus profesores durante la etapa escolar, afectó su desempeño en la práctica profesional actual. Sin embargo, mientras que Aída continuó enfrentando dificultades para superar esta desconfianza, afectando negativamente su desarrollo profesional, Tomy fue capaz de reinterpretar positivamente sus experiencias pasadas, transformando estos autoatributos para avanzar en su identidad como docente.

En relación con la pregunta uno de investigación, las posiciones externas del Yo como estudiantes, tanto de Tomy como de Aída, estuvieron marcadas por un dinamismo constante

de desconfianza, miedo e inseguridad, derivado de experiencias negativas con profesores castigadores. Estas posiciones externas del Yo extendido, vinculadas a la figura de sus profesores y sus métodos de enseñanza, entran en un diálogo interno con sus posiciones actuales como profesores en formación. En este nuevo contexto, sus posiciones del Yo se expresan y centran en ser empáticos y respetuosos con sus futuros estudiantes, contrastando de manera notable con las experiencias negativas que vivieron durante su etapa escolar.

Las experiencias emocionales desafiantes que Tomy y Aída vivieron durante su etapa escolar, como el miedo y la rabia, no solo actuaron como un recurso clave para la construcción de su identidad docente, sino que también les permitieron tomar conciencia y reflexionar críticamente sobre sus ICs, tal como señala Monereo (2019). Estas reflexiones, derivadas de sus interacciones con antiguos profesores y de los modelos de enseñanza que observaron, les proporcionaron nuevas perspectivas sobre la enseñanza y la relación con sus futuros estudiantes. A través de este proceso, ambos lograron redefinir su posición del Yo como profesores, alineando sus relaciones con los estudiantes a su propio sistema de valores, propósitos, comportamientos y objetivos.

Tomy, en particular, logró reinterpretar sus experiencias pasadas, lo que le permitió transformar su identidad (Hassemer, 2020). Por el contrario, Aída quedó atrapada en una narrativa negativa, lo que afectó tanto su desempeño docente como sus relaciones con los estudiantes. El proceso de reinterpretación de las narrativas de las experiencias pasadas de Tomy surge a través de un diálogo interno, que le permite negociar sus autoatributos del pasado en función de su contexto actual de práctica. Este proceso resulta clave para su desarrollo como profesor y para el reconocimiento de la necesidad de cambio (Hermans, 2002). Tomy adopta una posición interna expresando la importancia de tener empatía hacia los estudiantes, lo cual es consistente con lo planteado por Hermans y Hermans-Jansen (2001), quienes afirman que, a través de la narración, las personas construyen su identidad integrando experiencias pasadas y nuevas, dando forma a relatos personales y expresando intenciones,

interpretaciones y valoraciones. Tomy construyó una autovaloración coherente de sí mismo como profesor al reinterpretar de manera positiva sus experiencias pasadas. Al hacerlo, se distancia de los aspectos negativos de esas experiencias, mientras que reinterpreta la enseñanza y el buen trato hacia sus estudiantes como un ideal a seguir. Estos resultados están en consonancia con lo propuesto por Akkerman y Meijer (2011), quienes argumentan que la reinterpretación de experiencias pasadas puede ayudar a resolver conflictos entre diferentes posiciones del Yo, manteniendo así una sensación de continuidad.

Por otro lado, aunque Aída fue capaz de reflexionar sobre sus ICs de la etapa escolar y reconocer las posiciones del Yo internas y externas en su Yo dialógico, no logró reinterpretar estas posiciones, lo que la llevó a aceptar sus autoatributos negativos sin poder resignificar sus experiencias pasadas en su contexto actual. Este hallazgo se alinea con las observaciones de Smetana y Kushki (2021), quienes sugieren que algunos futuros profesores pueden necesitar más apoyo para superar desafíos y conflictos internos que afectan su desarrollo profesional. Esto plantea la cuestión de si el programa de formación docente podría haber intervenido de manera más efectiva para ayudar a Aída a reinterpretar sus experiencias pasadas y a gestionar los conflictos entre sus posiciones, promoviendo una identidad docente más positiva y coherente (Arvaja, 2023).

Respecto a las posiciones del Yo futuro, Tomy proyectó un futuro como profesor con propósitos claros y realistas, lo que favorece sus posibilidades de crecimiento profesional. En contraste, Aída construyó su posición futura basándose en expectativas idealizadas, sin considerar adecuadamente las dificultades que enfrenta en su práctica profesional. Según la DST, los conflictos entre las posiciones del Yo pasado y del Yo presente pueden conducir a la formación de una tercera posición o posición de futuro, que ayuda a conciliar contradicciones internas y a avanzar en el desarrollo personal y profesional (Monereo y Hermans, 2023). Los resultados de este estudio sugieren que la posición del Yo futuro de los profesores en formación se forman a partir de los movimientos dialógicos entre las posiciones del Yo pasado

y presente. En el caso de Tomy, esta dinámica le permitió proyectar una posición futura coherente, con expectativas y propósitos claros que alineaban sus experiencias pasadas con su identidad docente actual, proporcionando estabilidad en su desarrollo como profesor. En cambio, para Aída, la falta de coherencia y la desconexión entre sus posiciones del Yo pasado y presente generan una posición futura con expectativas poco realistas e idealizadas, lo que impacta negativamente su identidad docente. Este hallazgo subraya la importancia de fomentar un diálogo en el que los profesores en formación puedan reconocer y articular sus múltiples posiciones del Yo (Smetana y Kushki, 2021). Impulsar a los profesores en formación a reflexionar sobre sus experiencias de enseñanza-aprendizaje desde un posición consciente o metacognitiva facilita la integración y armonización de sus diversas posiciones del Yo (Arvaja, 2023).

El concepto del Yo extendido, propuesto por Hubert Hermans (2015), es clave para interpretar los hallazgos relacionados con la primera pregunta de investigación, ya que subraya la relevancia de la integración de voces externas dentro del Yo. Las posiciones externas del Yo de Tomy y Aída, como *mi profesor no me respetaba o mi profesor no me tomaba en cuenta y se burlaba de mí*, ilustran claramente cómo las voces de otros significativos como sus profesores durante la etapa escolar se integran en el Yo extendido del sujeto (Hermans, 2002). Estas voces desempeñan un papel crucial en el desarrollo de la identidad docente, como se refleja en la afirmación de Tomy: *Yo, como profesor, no quiero que un niño se sienta abusado por su profesor, como lo fui yo; espero poder protegerlos*. Esta interacción entre diversas voces externas, que forman parte del Yo extendido, genera una dinámica interna de evolución continua que contribuye a la configuración de la identidad docente, integrando tanto aspectos personales como profesionales (Akkerman y Meijer, 2011).

En este estudio, el concepto del Yo extendido se manifiesta tanto en las posiciones del Yo pasado, donde Tomy y Aída reconocen características atribuidas por otros, como en sus posiciones del Yo presente, donde las voces externas del pasado continúan influyendo en su

autopercepción como profesores (Leijen y Kullasepp, 2013). Aplicando esta lógica a los resultados, la desconfianza de Aída no puede verse simplemente como un rasgo aislado de su identidad docente, sino que está profundamente vinculada con las interacciones dialógicas entre el Yo y figuras significativas de su pasado, quienes actúan como agentes de socialización. Esto coincide con las observaciones de Akkerman y Meijers (2011), quienes argumentan que los procesos de desarrollo identitario de los profesores reflejan a menudo la lucha entre la unidad del Yo (ser uno) y la multiplicidad de voces dentro de su identidad. Para comprender esta complejidad en su totalidad, es esencial explorar en detalle las dudas, dilemas e incertidumbres que los profesores en formación afrontan durante sus prácticas formativas (Beijaard et al., 2004).

En relación con la segunda pregunta de investigación, los resultados sugieren que el sentido de continuidad y discontinuidad en la identidad docente de los profesores en formación está profundamente influenciado por la integración y reinterpretación entre las posiciones del Yo pasado, presente y futuro. En el caso de Tomy, el diálogo interno entre estas posiciones del Yo le permitió mantener una coherencia y continuidad con su historia personal, especialmente en lo relacionado con las experiencias vividas con sus profesores en la infancia, a la vez que legitimaba su desvinculación de las prácticas negativas que experimentó. Por otro lado, en el caso de Aída, el proceso de integración y reinterpretación de sus posiciones del Yo generó un persistente sentido de discontinuidad, particularmente problemático cuando los autoatributos son inconsistentes a lo largo de las trayectorias de desarrollo (van Rijswijk, et al., 2018). Aunque Kelchtermans (2009) sostiene que la autocrítica puede ser beneficiosa para una valoración realista de las propias competencias como profesor, en el caso de Aída, esta crítica interna le impidió realizar los ajustes necesarios para un desempeño exitoso, lo que podría conducirla a reconsiderar su permanencia en la profesión docente (Beijaard et al., 2004).

Un aspecto relevante de los casos estudiados es que, aunque Tomy y Aída comparten inicialmente una percepción similar de discontinuidad durante su etapa escolar, marcada por

posiciones del Yo expresadas en desconfianza, miedo e inseguridad, al finalizar el programa de formación docente se observan diferencias claras en la forma y el momento en que esa discontinuidad percibida se modifica (o no). Asimismo, sus percepciones pasadas, presentes y expectativas futuras muestran desarrollos divergentes. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por van Rijswijk et al. (2018), quienes sugieren que una sensación inicial de continuidad y/o discontinuidad no necesariamente determina una trayectoria de desarrollo específica ni garantiza la finalización exitosa de la formación docente.

En el caso de Tomy, sus posiciones del Yo presente muestran un sentido general de continuidad, reflejado en una actitud positiva al identificarse como profesor. Esta continuidad está respaldada por su confianza en sí mismo y su capacidad para superar los desafíos, lo que le permitió transformar los ICs del pasado en herramientas útiles para mejorar su práctica docente. Esta actitud positiva, que investigaciones previas han identificado como crucial para el desarrollo profesional (Judge, 2009), se manifiesta en posiciones promotoras y metaposiciones que facilitan su percepción de crecimiento continuo y un desarrollo profesional consistente. Por otro lado, Aída experimenta una sensación persistente de discontinuidad, intensificada por los conflictos entre sus posiciones del Yo al intentar modificar características y comportamientos no deseados, similares a los que había experimentado en su pasado. En lugar de aliviar la sensación de discontinuidad, sus esfuerzos la intensificaron, reforzando su percepción de que convertirse en profesora estaba destinada al fracaso. Este hallazgo ejemplifica lo que señala Zittoun et al. (2013) quienes subrayan la necesidad interna de crear continuidad en la identidad a lo largo del tiempo. Sin embargo, el caso de Aída pone de manifiesto las dificultades que pueden surgir en este proceso, especialmente cuando los autoatributos son inconsistentes y difíciles de reconciliar.

Ambos participantes crearon un espacio dialógico interno que integraba posiciones promotoras y metaposiciones. En Tomy, este espacio dialógico estaba compuesto por posiciones internas que reflejaban fuertes creencias sobre cómo ser un buen profesor,

diferenciándose de las malas prácticas de sus propios profesores durante la infancia. Dos posiciones promotoras contribuyen a mantener coherencia entre las posiciones del Yo pasado y las emergentes, mientras que las metaposiciones le proporcionan una visión reflexiva constante sobre su desarrollo como profesor. A pesar de lo complejo que puede ser conciliar posiciones del Yo (Xhiang et al., 2024), estas metaposiciones le permiten estar atento a posibles cambios. Como se muestra en sus resultados, Tomy intentaba desarrollar características distintas a las de sus antiguos profesores. Para él, las dos posiciones internas del Yo, junto con sus respectivas posiciones promotoras y metaposiciones, crearon una coalición que contrarrestó las posiciones externas del Yo pasado, caracterizadas por la desconfianza en sus competencias en matemáticas y la inseguridad al exponer sus ideas. Estos cambios en las posiciones del Yo, relacionados con su desarrollo como profesor, parecen asegurar tanto la estabilidad como la continuidad en su identidad docente. En contraste, aunque en Aída surgieron posiciones promotoras y metaposiciones, éstas funcionaron de manera distinta, intentando equilibrar los conflictos que experimentaba en el aula, lo que la hacían sentir incapaz de enfrentar el desafío de enseñar. Sin embargo, al no lograr los resultados esperados, Aída desarrolló el deseo de no ejercer la profesión una vez finalizada su formación. Esto refuerza su sensación de discontinuidad, donde las posiciones del Yo pasado (y sus voces) actuaron como impedimentos para desarrollar un autoatributo positivo o consistente como profesora, dejando su futuro incierto y desafiante. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que subrayan cómo los autoatributos negativos del pasado pueden manifestarse en comportamientos problemáticos durante la formación docente (van Rijswijk et al., 2016, 2018). Este escenario podría obstaculizar el desarrollo posterior de Aída, ya que es probable que la expectativa de fracaso influya en cómo se adapta e interpreta nuevas experiencias (Rinne et al., 2023). Los autoatributos vinculados a las posiciones del Yo pasado, incluidos los aspectos emocionales, son fundamentales para comprender el desarrollo de la identidad docente.

Conclusiones

El análisis de los autoatributos de Tomy y Aída, expresados a través de sus posiciones del Yo pasado, Yo presente y Yo futuro, revela diferencias relevantes en su percepción de continuidad y discontinuidad en la identidad docente al finalizar su formación. Estas variaciones muestran cómo los futuros profesores difieren en su identificación con la profesión al término de su proceso formativo. A su vez, estas diferencias y similitudes reflejan la complejidad del desarrollo identitario, subrayando la necesidad de integrar eventos significativos de la historia personal de los futuros profesores en el contexto de su formación docente (Leeferink et al., 2019). Las posiciones temporales del Yo desempeñan un papel crucial en el proceso de creación del sentido de sí mismos como profesores, considerando sus perspectivas actuales como sus expectativas hacia el futuro.

El estudio revela que las posiciones internas y externas del Yo caracterizan la identidad docente de Tomy y Aída en términos de los atributos percibidos a lo largo del tiempo y en contextos específicos. Este análisis facilita la comprensión de cómo la discontinuidad experimentada durante la etapa escolar influye en el desarrollo identitario de los profesores en formación, pudiendo actuar tanto como un catalizador de crecimiento como un desencadenante de inseguridad y frustración (Akkerman y Bakker, 2011). Este proceso continuo de autopercepción implica un diálogo intra e interpsicológico, que abarca tanto las creencias o percepciones de los propios profesores, sino también las interacciones con personas en su entorno educativa y en sus experiencias vividas (Badia y Liesa, 2022).

Las narrativas que los profesores en formación emplean para describirse a sí mismos y sus acciones, así como las dificultades que afrontan al confrontar sus expectativas con la realidad de sus prácticas, desempeñan un papel crucial en la construcción de su identidad docente. Sin embargo, cuando estas narrativas se basan en expectativas idealizadas, que no consideran adecuadamente las dificultades prácticas, como en el caso de Aída, pueden

generar desconexiones entre las posiciones del Yo pasado y presente, afectando negativamente el desarrollo y la estabilidad de su identidad docente.

La naturaleza discontinua de la identidad docente sugiere que las posiciones del Yo pueden adaptarse y cambiar en respuesta a las demandas y contextos institucionales particulares. En el caso de Tomy, esta discontinuidad se manifiesta cuando transita desde una posición inicial de desconfianza en sus competencias hacia una posición de mayor seguridad al enseñar, impulsado por la necesidad de desarrollar habilidades efectivas de gestión del aula. Este cambio refleja cómo las experiencias en el entorno formativo, junto con la reflexión crítica sobre incidentes pasados, pueden reconfigurar las posiciones del Yo, facilitando un proceso de crecimiento y consolidación en su identidad docente (Akkerman y Meijer, 2011).

Transformar la identidad docente durante la formación docente implica reorganizar y cambiar posiciones del Yo, un proceso complejo que, según estudios previos, requiere una conciencia metacognitiva, es decir, la capacidad de reconocer las posiciones adoptadas y saber cómo transformarlas (Monereo, 2022). El caso de Aída ejemplifica a aquellos profesores en formación que, a pesar de ser conscientes de sus posiciones, encuentran dificultades para cambiarlas. Estos futuros profesores necesitan un trabajo reflexivo profundo que les permita conectar y analizar su pasado (eventos críticos), presente y futuro (expectativas y propósitos), utilizando estrategias de diálogo para abordar eficazmente los procesos de desarrollo de su identidad docente.

Los resultados de este estudio, basados en la DST, permiten confirmar que la identidad docente se construye a través de una interacción dialógica continua entre el contexto institucional, las experiencias pasadas y la autopercepción del profesor en formación en momentos y lugares situados. Esta interacción facilita la comprensión de cómo las posiciones temporales del Yo, que abarcan emociones, competencias y características personales, reflejan un proceso dinámico de construcción del sentido de sí mismo como profesor, en relación con las percepciones de continuidad y/o discontinuidad a lo largo del tiempo. La perspectiva

dialógica es valiosa porque ofrece una explicación inicial de las complejidades involucradas en la construcción de la identidad docente. Un enfoque basado en la ontología en movimiento resulta clave para captar de manera integral y articulada cómo los futuros profesores transitan entre sus distintas posiciones del Yo, mostrando el movimiento constante y significativo que cada sujeto realiza en su proceso de desarrollo identitario (Akkerman et al., 2021). Como hemos señalado anteriormente, para los programas de formación docente, este enfoque implica no solo la integración de conocimientos, sino también un reconocimiento del ser y devenir del profesor en formación.

Contribuciones principales

Este estudio aporta nuevos conocimientos al revelar cómo el sentido de continuidad y discontinuidad en la identidad docente se refleja en las narrativas de los profesores en formación, específicamente en relación con los autoatributos expresados en las posiciones temporales del Yo. A través del análisis de casos de Tomy y Aída, se evidencia que los ICs vividos durante su etapa escolar desempeñan un papel esencial en la construcción de su identidad docente. Esto subraya la necesidad de integrar reflexiones sobre los ICs en los programas formativos como un recurso clave para el aprendizaje y el desarrollo identitario de los futuros profesores (Arvaja, 2023). Mientras Tomy logró alinear sus autoatributos de manera coherente con su desarrollo como profesor, Aída mostró una repetición de posiciones internas y externas del Yo asociadas a autoatributos negativos, lo que refuerza la importancia de estas posiciones en el desarrollo de su identidad docente. Los resultados abren un espacio crucial para comprender cómo los futuros profesores perciben sus propios atributos y cómo la falta de reflexión sobre el desarrollo de su identidad docente en los programas formativos podría limitar su capacidad para realizar cambios necesarios en su práctica futura (Rinne et al., 2023).

Este estudio resalta la relevancia del concepto de Yo extendido, propuesto por Hubert Hermans (2015), para comprender cómo los diálogos intrapersonales suelen apropiarse de una multiplicidad de voces (Akkerman y Meijer, 2011). La incorporación de voces externas,

observadas en las experiencias de Tomy y Aída, evidencia cómo las relaciones con figuras significativas del pasado influyen de manera profunda en su autopercepción actual y futura como profesores. Las posiciones del Yo, que integran tanto voces propias como de otros, subrayan que la identidad docente se construye en diálogo continuo con influencias externas que los futuros profesores han internalizado a lo largo de sus vidas (Hermans, 2018). De este modo, la identidad docente refleja su naturaleza intrínsecamente social. El concepto del Yo extendido, entonces, ofrece una comprensión más profunda de las complejidades y tensiones que los profesores en formación enfrentan en su desarrollo como profesor, resaltando la necesidad de reconocer y explorar estas voces externas dentro del marco de la construcción de la identidad en la formación docente.

Además, este estudio ofrece una contribución metodológica relevante al validar y ampliar las categorías de autoatributos relacionados con la continuidad y discontinuidad percibida, inicialmente propuestas por van Rijswijk et al. (2016). La adaptación del esquema de codificación a este contexto específico de estudio ha demostrado ser una herramienta valiosa para analizar el desarrollo de la identidad docente desde la perspectiva de la continuidad y discontinuidad, tanto antes como durante los procesos formativos. Este esquema no solo tiene un gran potencial para ser utilizado en futuros estudios con profesores en formación en diversas etapas de su carrera, sino que también ofrece una metodología para explorar el Yo dialógico de la identidad docente en profesores en ejercicio.

Finalmente, se introduce un enfoque innovador mediante el análisis basado en la representación gráfica de una ontología en movimiento (Akkerman et al., 2021), el cual ayuda a visualizar las interrelaciones entre las posiciones del Yo pasado, presente y futuro del profesor en formación. Este enfoque permite un análisis interpretativo más completo, al mostrar cómo el futuro profesor transita entre distintas posiciones temporales del Yo en respuesta a su propio desarrollo y sentido de ser profesor, ofreciendo una comprensión más integral y articulada de su proceso identitario.

Limitaciones

Este estudio aunque significativo, tiene algunas limitaciones. En primer lugar, los hallazgos están limitados por la naturaleza específica de los dos casos estudiados y sus experiencias previas. Las posiciones del Yo analizadas se basan principalmente en los autoatributos informados por Tomy y Aída durante su etapa escolar y su práctica profesional, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos. Sin embargo, la concordancia de estos resultados con estudios previos en diferentes entornos sugiere que es posible transferir estos hallazgos a contextos similares (Arvaja, 2023; van Rijswijk et al., 2018).

El estudio también identificó algunos conflictos en las relaciones profesor-estudiante, pero no profundizó en cómo estas relaciones afectan el bienestar profesional y personal. Si bien las relaciones positivas con los estudiantes motivaron a Tomy, las dificultades relacionales en el caso de Aída provocaron frustración y desgaste. Se recomienda investigar más profundamente cómo estas interacciones influyen en el desarrollo y la estabilidad emocional de los profesores en formación.

Finalmente, se reconoce que las narrativas analizadas ofrecen una visión parcial de la identidad docente, lo que sugiere la necesidad de utilizar un enfoque de recopilación de datos longitudinal. Esto implicaría el uso de una combinación de métodos para captar plenamente la trayectoria de desarrollo de los profesores en formación.

Futuros Estudios

Este estudio abre la puerta para futuras investigaciones que exploren cómo diferentes futuros profesores responden a contextos y experiencias similares en su desarrollo identitario. En particular, se plantea la necesidad de investigar cómo las reflexiones críticas sobre los ICs del pasado pueden ayudar a transformar los autoatributos negativos y facilitar una identidad docente más coherente. También sería valioso explorar cómo el concepto del Yo extendido influye en otros aspectos del desarrollo profesional de los profesores, como su capacidad para gestionar el aula y fomentar relaciones positivas con los estudiantes.

Un enfoque longitudinal es relevante para comprender mejor cómo la identidad docente se desarrolla a lo largo del tiempo y cómo las posiciones del Yo evolucionan en respuesta a las demandas del entorno educativo y las experiencias vividas en la práctica profesional. Además, la metodología utilizada para analizar los autoatributos puede ampliarse a estudios con cohortes más amplias, lo que podría permitir el desarrollo de una teoría más robusta sobre el papel de la continuidad y discontinuidad en la identidad docente durante la formación docente.

Finalmente, varios autores subrayan que, en lugar de limitarse a familiarizarse con las expectativas y posiciones del Yo relacionadas con la identidad docente, es crucial que los profesores en formación dispongan de oportunidades para expresar activamente sus posiciones y explorar la interconexión entre sus posiciones personales y profesionales (Arvaja, 2023; Monereo y Hermans, 2023; Smetana y Kushki, 2021; Stenberg et al., 2014). Este enfoque no solo facilita una comprensión más profunda de su identidad en desarrollo, sino que también permite un proceso reflexivo que puede enriquecer y fortalecer su formación. Con base en esta necesidad, a continuación, se presentan recomendaciones específicas para los programas de formación docente, destinadas a promover profesionales más empoderados, autónomos y reflexivos.

Recomendaciones para programas de formación docente basadas en los hallazgos de nuestras investigaciones.

En base a los hallazgos de este estudio, se sugiere que los programas formativos adopten estrategias dialógicas que integren la reflexión sobre los ICs del pasado, particularmente en las experiencias de la etapa escolar y promuevan el reconocimiento y la articulación de las diversas posiciones del Yo de los futuros profesores. A continuación, se presentan algunas recomendaciones específicas basadas en los resultados de nuestros estudios. Es esencial recordar que la literatura especializada subraya que las experiencias de discontinuidad durante la formación docente, donde los futuros profesores perciben

inconsistencias en sus atributos actuales o en desarrollo, pueden actuar como catalizadores de cambio y aprendizaje o, por el contrario, como amenazas para su desarrollo profesional (van Rijswijk et al., 2016, 2018). Es esencial que los programas de formación docente ofrezcan estrategias dialógicas que permitan a los futuros profesores abordar y manejar sentimientos conflictivos o atributos percibidos como faltantes durante su formación. Estas estrategias pueden sintetizarse en tres bloques:

Confianza en el Proceso de Desarrollo

Los formadores de profesores deben promover una mentalidad de confianza en el proceso de desarrollo, ayudando a los futuros profesores a aceptar y comprender que el cambio, aunque desafiante, es necesario y alcanzable. Este enfoque facilita la integración de experiencias pasadas y los objetivos futuros en su desarrollo profesional de manera positiva (van Rijswijk et al., 2018), alineando con la idea de que la identidad docente es dinámica y en constante evolución (Avraamidou, 2014). Fomentar esta mentalidad ayuda a los estudiantes a enfrentar la discontinuidad percibida y a convertirla en una oportunidad para el crecimiento, en lugar de una barrera (Monereo, 2019).

Compensación desde el Yo como profesor

Los supervisores deben ayudar a los futuros profesores a identificar y valorar las cualidades y habilidades que poseen, las cuales pueden contrarrestar sus debilidades percibidas. Esta estrategia no solo ayuda a equilibrar las sensaciones de discontinuidad, sino que también fortalece su autoconfianza, permitiendo a los docentes en formación manejar mejor los desafíos inherentes al proceso de enseñanza (van Rijswijk et al., 2018).

Reevaluación de la Relevancia de la Discontinuidad

Es fundamental que los formadores orienten a los futuros profesores a reinterpretar las discontinuidades no como obstáculos insuperables, sino como oportunidades para reflexionar

sobre su desarrollo docente. Este enfoque puede ayudar a reducir el impacto negativo de la discontinuidad, promoviendo una actitud proactiva y positiva hacia los desafíos en su identidad docente (Korthagen, 2001).

A partir de los requisitos señalados, consideramos que el diseño de un plan de estudios que quiera abordar los problemas de discontinuidad profesional debe partir de estas recomendaciones:

Supervisión Adaptada a las Preocupaciones del Estudiante

El currículo debe incluir una supervisión personalizada que aborde las preocupaciones individuales de los futuros profesores, con un fuerte énfasis en la reflexión sobre sus propias experiencias (Korthagen, 2001), y sus ICs (Monereo y Badia, 2020). Discutir la discontinuidad es clave para entender su papel dentro del desarrollo del futuro profesor como un todo (van Rijswijk et al., 2018). Adaptar la supervisión a estas preocupaciones contribuye a desarrollar una identidad más coherente en cada profesor en formación.

Seguimiento y Evaluación Continua

Las conversaciones de supervisión deben ser continuas, proporcionando un apoyo constante al desarrollo del futuro profesor. Un seguimiento regular garantiza que las experiencias de discontinuidad sean tratadas oportunamente y de manera constructiva, asegurando un desarrollo identitario más estable y reflexivo (Flores y Day, 2006).

Apoyo en la Identificación y Manejo de las Posiciones del Yo

La teoría del Yo dialógico, como se ha discutido en este estudio, proporciona un marco valioso para que los futuros profesores exploren y comprendan las múltiples posiciones del Yo que conforman su identidad docente (Arvaja, 2015; Flores y Day, 2006; Hong et al., 2017; Leeferink et al., 2019; Stenberg et al., 2014). Este enfoque ayuda a los profesores en formación

a manejar conflictos internos, previniendo que se conviertan en obstáculos insuperables (Hong et al., 2017).

Descubrimiento de las Múltiples Posiciones del Yo

Se recomienda que los formadores introduzcan a los futuros profesores en la noción de posiciones del Yo, animándolos a crear narrativas que representen las diversas posiciones que consideran relevantes en su desarrollo como profesor (Smetana y Kushki, 2021). Identificar y negociar estos conflictos internos permite una mayor coherencia en su identidad docente. La principal labor de los formadores de docentes es introducir nuevas posiciones del Yo en la dinámica mental del profesor en formación (como estudiante, como hijo, como sujeto político, etc.), fomentando diálogos fructíferos que enriquezcan su desarrollo identitario (Monereo, 2022).

Narración y Discusión de Experiencias Personales

Fomentar la narración de experiencias personales antes del ingreso a la carrera docente es fundamental para ayudar a los futuros profesores a conectar sus historias previas con su identidad docente actual. La identidad docente, como se ha argumentado, es dinámica y multidimensional, y las experiencias personales influyen en cómo los futuros profesores se perciben a sí mismos en su rol profesional (Flores y Day, 2006).

Exploración de Incidentes Críticos

Reflexionar sobre los ICs que han influido en la decisión de ser profesor es fundamental para transformar desafíos en oportunidades de crecimiento profesional. Utilizar herramientas como cuestionarios y fomentar discusiones abiertas sobre las tensiones experimentadas y las estrategias de afrontamiento puede enriquecer significativamente este proceso, permitiendo que los futuros profesores enfrenten mejor las tensiones y aprovechen los aprendizajes de situaciones difíciles (Monereo, 2019).

Formación Continua y Apoyo entre Pares para Formadores de Docentes

La supervisión de profesores en formación que experimentan discontinuidades es compleja, por lo que es necesario que los programas de formación incluyan una formación continua para los formadores de profesores (van Rijswijk et al., 2018). Esta formación debe enfocarse en la reflexión sobre cómo los formadores pueden responder mejor a las necesidades de sus estudiantes (Loughran y Menter, 2019). Se recomienda que los formadores dispongan de espacios para la consulta entre pares, donde puedan compartir sus dudas y estrategias de supervisión. Esto no solo ayuda a los formadores a manejar la incertidumbre, sino que también mejora el apoyo que brindan a sus estudiantes.

En resumen, estas recomendaciones buscan integrar estrategias dialógicas y la exploración de las posiciones del Yo en los programas de formación docente, con el fin de facilitar un desarrollo identitario coherente y positivo en los futuros profesores. Abordar la discontinuidad percibida y proporcionar un apoyo continuo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes son aspectos claves para asegurar que los profesores en formación puedan navegar con éxito las complejidades propias de su identidad en desarrollo.

Referencias

- Akkerman, S. F., y Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1-5.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035511000206>
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Akkerman, S. F., y Van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60-72. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.613454>
- Akkerman, S. F., Bakker, A., y Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424.
<https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado el 19 de setiembre de 2024, de <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arvaja, M. (2015). Experiences in sense making: Health science students' I-positioning in an online philosophy of science course. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 137-175.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2014.941465>
- Avraamidou, L. (2014). Tracing a beginning elementary teacher's development of identity for science teaching. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 223-240.
<https://doi.org/10.1177/0022487113519476>
- Arvaja, M. (2023). Constructing Teacher Self in a Dialogue between Multiple I-Positions: A Case from Teacher Education. *Journal of Constructivist Psychology*, 37(4), 451-471.
<https://doi.org/10.1080/10720537.2023.2276275>

Badia, A., Becerril, L., y Gómez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120-135.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>

Badia, A., y Liesa, E. (2022). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>

Bakhtin, M. M. (2010). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.

Beauchamp, C., y Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035511000218>

Beijaard, D., y Meijer, P. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. En D. J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *Research in Teacher Education* (pp. 177-192). SAGE.

Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Creswell, J. y Poth, C. (2024). *Qualitative Inquiry and Research Design*. (5ª ed.). SAGE.

Flores, M. A, y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Guitart, M., Nadal, J. y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 5(21), 77-94.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3281812>

Grossen, M., y Orvig, A. S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418541>

- Hassemer, J. (2020). The value (s) of volunteering: Asylum seekers' trajectories through language work in refugee assistance. *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 46-61. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2020.1682252>
- Hermans, H. J. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. J. (2002). The dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & psychology*, 12(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354302122001>
- Hermans, H. J. (2003). The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Hermans, H. J. (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>
- Hermans, H. J. (2018). *Society in the Self. A Theory of Identity in Democracy*. Oxford University Press.
- Hermans, H. J. (2020). Prefacio por Hubert Hermans. *Quaderns of Psicologia*, 22(2), 1-9. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1641>
- Hermans, H. J., y Hermans-Jansen, E. (2001). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. The Guilford Press.
- Hermans, H. J., y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self-theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>
- Hong, J., Greene, B., y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Judge, T. A. (2009). Core self-evaluations and work success. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 58-62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01606.x>

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kohler, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associate.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., y Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Leijen, Ä., y Kullasepp, K. (2013). Unlocking the potential of conflicts: a pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 67–86. https://ijds.lemoyne.edu/journal/7_1/IJDS.7.1.06.Leijen_Kullasepp.html
- Ley 20903 de 2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 1 de abril de 2016. D.O. No. 41421.
- Ligorio, M. B., y Tateo, L. (2007). “Just for passion”: Dialogical and narrative construction of teachers’ professional identity and educational practices. *European Journal of Social Psychology*, 5(2), 115–142.
- Loughran, J., y Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216-229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>
- McLean, K. C., y Pasupathi, M. (2012). Processes of identity development: Where I am and how I got there. *Identity*, 12(1), 8-28. <https://doi.org/10.1080/15283488.2011.632363>

- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE.
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. (2022). *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*. (Vol. 1). Information Age Publishing.
- Monereo, C., y Badia, A. (2020). Un enfoque dialógico del self para comprender la identidad del professor en tiempos de innovaciones educativas. *Quaderns de Psicologia*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Monereo, C., y Caride, M. (2022). Becoming a professional: Analysis of the reciprocal influence between I-positions and we-positions in a group of university students. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(4), 1347-1370. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720537.2021.1989095>
- Monereo, C., y Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3), 1-47. <https://doi-org.ezproxy.usach.cl/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Ochs, E., y Capps, L. (2009). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard: University Press.
- Raggatt, P. (2015). Positioning: dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>.
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., y Yildirim, A. (2023). When you get out there, you don't have a toolbox. A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>
- Sani, F. (2008). *Self-continuity: Individual and collective perspectives*. Psychology Press

- Smetana, L. K. T., y Kushki, A. (2021). Exploring Career Change Transitions through a Dialogic Conceptualization of Science Teacher Identity. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1802683>
- Stenberg, K., y Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Stoyanova, N. (2021). Dialogical self and shifting mathematical identity. En C. Monereo, C. Weise, y H. Hermans (Eds.), *Dialogicality. Personal, local, and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp. 70–78). International Society for Dialogical Science. <https://doi.org/10.17613/gqxq-ng18>
- Toyoda, K. (2021). Case study: An educational dialogical approach to the development of new future I-positions as promoter positions for university students: Theory, practice, and outcomes. En C. Monereo, C. Weise, y H. Hermans (Eds.), *Dialogicality: Personal, local, and planetary dialogue in education, health, citizenship, and research* (pp. 23–33). International Society for Dialogical Science. <https://doi.org/10.17613/gqxq-ng18>
- van Rijswijk, M., Akkerman, S. F., Schaap, H., y van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99-108. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300774>
- van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F., y van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 282-300. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2018.1448782>

- Vähäsantanen, K., y Arvaja, M. (2022). The narrative approach to research professional identity: Relational, temporal, and dialogical perspectives. En M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi y C. Damşa (Eds.), *Methods for researching professional learning and development* (pp. 373-395). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_17
- Vloet, K., Klatter, E., Janssen, S., y Kessels, G. (2020). Bumpy moments considered as critical incidents in dialogue. Professional Identity of technical VET-teachers. *Quaderns de Psicologia*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1573>
- Vulperhorst, J. P., van der Rijst, R. M., y Akkerman, S. F. (2020). Dynamics in higher education choice: weighing one's multiple interests in light of available programmes. *Higher Education*, 79, 1001-1021. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00452-x>
- Xing, H., Liu, L., Jiang, A. L., y Hunt, N. (2024). Unpacking a female language teacher's identity transformation: a perspective of multiple I-positions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1291940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1291940>
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M. M., y Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. Cambridge University Press.

Conclusión

En este apartado final se presentan las conclusiones y reflexiones finales derivadas del análisis de los resultados obtenidos en las preguntas de investigación de ambos estudios. El objetivo principal ha sido profundizar en el conocimiento sobre la construcción de la identidad docente desde la perspectiva de la Teoría del Yo Dialógico. Es importante destacar que estas conclusiones emergen de un proceso continuo y complejo, basado en un diálogo interno en el que han intervenido no solo las voces de los participantes, sino también las de investigadores, tutores y académicos que han acompañado este estudio a lo largo de cuatro años de investigación.

Este diálogo ha permitido una construcción y reconstrucción progresiva del conocimiento sobre a la identidad docente, integrando tanto los aportes teóricos como empíricos generados a lo largo de los dos estudios realizados. Las conclusiones alcanzadas ofrecen una visión teórica y práctica enriquecida, mostrando cómo la identidad docente se desarrolla y transforma a lo largo del tiempo. Si bien las conclusiones se presentan en un orden específico, es importante señalar que no existe una jerarquía entre ellas ni se deben entender de manera aislada, ya que están profundamente interrelacionadas y se complementan mutuamente, contribuyendo a una comprensión más amplia y compleja del fenómeno estudiado.

Identidad Docente como Proceso Dinámico y Dialógico

Los resultados de ambos estudios muestran que la identidad de los profesores en formación es un proceso dinámico, caracterizado por un diálogo y una negociación constante entre múltiples posiciones del Yo, situadas en distintos tiempos y contextos. Este proceso implica una interacción continua entre voces internas y externas que construyen la identidad docente, la cual cambia según las situaciones específicas en las que el sujeto se encuentre.

Identificación de Voces y Posiciones Docentes

El sentido de sí mismo como profesor se construye a partir de la integración de voces significativas, como las de los profesores de la etapa escolar, que actúan como agentes de socialización durante la etapa escolar y siguen influyendo en los futuros profesores, impactando en sus ideas, autoatributos y expectativas de la profesión. Estas voces externas, al integrarse en el razonamiento y pensamiento de los futuros profesores, generan posiciones del Yo que evolucionan con el tiempo. Las posiciones internas reflejan lo individual de la identidad, y las posiciones externas representan lo social de la identidad, integrando voces y perspectivas diversas para formar un Yo único y múltiple. Es en esta interacción dialógica entre el Yo y el otro donde se reconoce a este último no solo como un interlocutor externo, sino como una voz interna significativa que contribuye al sentido del sí mismo.

Integración de Historias Personales y Experiencias

A lo largo de su formación docente, los futuros profesores integran sus historias personales y experiencias escolares para construir un sentido de continuidad a lo largo del tiempo. Este proceso de integración, que conecta las posiciones internas y externas del Yo, interrelaciona el pasado, el presente y las expectativas futuras. La reflexión sobre ICs del pasado permite a los futuros profesores tomar conciencia de sus posiciones temporales del Yo y descubrir cuáles son las que pueden obstaculizar un desarrollo adecuado en contextos específicos, lo que podría fomentar una autopercepción más adaptada a los nuevos desafíos y un desarrollo identitario más coherente.

Continuidad y Discontinuidad en la Identidad Docente

El sentido de continuidad y/o discontinuidad en la identidad docente está fuertemente relacionado con la integración y la interrelación entre las posiciones temporales del Yo (pasado, presente y futuro), junto con los autoatributos percibidos a lo largo del tiempo. Esta interacción dialógica genera una “ontología en movimiento”, en la que el Yo, en su proceso de devenir, se

desplaza entre sus versiones temporales, lo que permite mantener una continuidad de la identidad más o menos coherente. Sin embargo, cuando estas posiciones entran en conflicto, puede surgir una identidad más inestable, lo que afecta negativamente el desarrollo identitario en el presente y futuro del profesor en formación.

Narrativas y Creación de Sentido

Las narrativas que los profesores en formación construyen para explicar sus acciones y confrontar las discrepancias entre sus expectativas y la realidad son fundamentales para comprender la construcción de la identidad docente. Este proceso de creación de sentido permite a los futuros profesores modificar, adaptar y expresar sus posiciones del Yo en contextos situados e instituciones reales, lo que, en algunos casos, proporciona flexibilidad en su autopercepción y les ayuda a alinear sus expectativas con las demandas profesionales.

Reflexión Final

La naturaleza dialógica de la discontinuidad ha demostrado cómo los autoatributos negativos pueden influir en la creación de sentido en los profesores en formación, quienes buscan coherencia mientras navegan por las discontinuidades que surgen durante su proceso formativo. Abordar la discontinuidad no solo implica identificar los cambios necesarios en el pensamiento del futuro profesor, sino también situar dicha experiencia de discontinuidad dentro de su desarrollo integral.

Este proceso de integración abarca tanto lo individual como social, así como lo único y lo múltiple de la identidad. Las experiencias de discontinuidad evocan posiciones específicas del Yo, situadas en diferentes tiempos y espacios, que expresan tanto las voces internas como las voces de otros significativos en el Yo extendido del sujeto. Nuestras investigaciones han demostrado que las posiciones del Yo cambian según las situaciones que afrontan los profesores en formación, presentando diferentes versiones de sí mismos (como el Yo escolar, y

el Yo profesor), que se ajustan a las exigencias o circunstancias de contextos situados en instituciones reales. Estas posiciones del Yo son significativas porque están informadas por historias personales y colectivas, experiencias que se preservan e integran en las narrativas del sujeto, uniendo múltiples posiciones en un Yo único.

Los futuros profesores necesitan oportunidades para explorar y ajustar la relación entre sus posiciones del Yo personal (como el Yo escolar) y las posiciones del Yo profesional (como el Yo profesor), junto con las expectativas de sus funciones como profesor. Esta integración refleja su capacidad de mantener una identidad unificada, aun cuando las posiciones del Yo cambian y evolucionan en función de las circunstancias y contextos.

En este sentido, las competencias transformadoras, como la capacidad de crear nuevos valores, conciliar tensiones y dilemas, y asumir la responsabilidad de las acciones, son fundamentales para que los futuros profesores gestionen la discontinuidad en su identidad. La discontinuidad puede ser funcional, permitiendo a los futuros profesores aprender de experiencias pasadas, asumir responsabilidades y planificar acciones futuras.

Tal como indica el último informe de la UNESCO, es esencial que los programas de formación docente promuevan competencias que ayuden a los futuros profesores a pensar de manera integrada, encontrar enfoques innovadores para resolver problemas y colaborar eficazmente en la resolución de cuestiones complejas. La capacidad de gestionar contradicciones y sentirse cómodos con la complejidad y la ambigüedad facilita la reconciliación de tensiones y la asunción de responsabilidades individuales y colectivas. Estos procesos requieren, por ejemplo, desarrollar una alfabetización prospectiva, es decir, una conciencia del impacto de las acciones a corto, mediano y largo plazo, y fomentar el *partnership*, promoviendo la participación activa de los estudiantes en decisiones sobre su propio aprendizaje.

Estas directrices se alinean directamente con las competencias transformadoras que la formación docente debe integrar, fomentando una conciencia global y un compromiso con la sostenibilidad, esenciales para afrontar los desafíos del siglo XXI. En resumen, esta

investigación ha contribuido no solo a una comprensión más profunda del dinamismo y la construcción de la identidad docente en profesores en formación desde la perspectiva de la DST, sino también ha subrayado la importancia de integrar competencias transformadoras. Todo ello con el propósito de preparar profesionales más conscientes de sí mismos, reflexivos y capacitados para adaptarse y responder de manera estratégica y efectiva a las demandas propias y a las educativas que exige la sociedad actual.

Apéndices

Apéndice 1: Encuesta Online

Datos personales y sociodemográficos

Nombre y apellido

Fecha de nacimiento

Género

Nacionalidad (en caso de ser estudiante internacional)

Preguntas abiertas

¿Por qué decidiste ser docente?

¿Hubo alguna persona y/o experiencia significativa en tu vida personal o social que influyo para ser docente?

¿Qué significa para ti ser un docente?

Apéndice 2: Tabla de posiciones de identidad

1.- Escribe la dimensión en la cual te sientes más identificado y explica por qué te has situado en ese nivel.

¿Puedes situarte en la siguiente escala en función de hasta qué punto te sientes identificado con cada posición de identidad?
Siendo 1 = muy poco identificado y 5 = muy identificado.

Posiciones del yo / I-positions	Nivel de identificación				
Relación Pedagógica					
<i>I-position:</i> Yo, como un profesor que interacciona con los estudiantes					
Yo, como tutor de los problemas de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
Yo, como promotor de ambientes de respeto con los estudiantes.	1	2	3	4	5
Yo, como promotor de ambientes de respeto con los estudiantes.	1	2	3	4	5
Relación de Contenido					
<i>I-position:</i> Yo, como experto en las materias					
Yo, como experto en el contenido.	1	2	3	4	5
Yo, como gestor de procesos de enseñanza aprendizaje.	1	2	3	4	5
Relación Didáctica					
<i>I-position:</i> Yo, como gestor de la docencia					
Yo, como un docente que influye positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.	1	2	3	4	5
Yo, como un profesor que motiva a sus estudiantes en sus aprendizajes.	1	2	3	4	5
Yo, como profesor competente al planificar con métodos variados que incluya la diversidad de los estudiantes (inclusión).	1	2	3	4	5
Relación de contexto					
<i>I-position:</i> Yo, como profesor en práctica					
Yo, como investigador de mi práctica.	1	2	3	4	5

Yo, como un docente en práctica competente y motivada.	1	2	3	4	5
Yo, como profesor estratégico al afrontar situaciones complejas de aula.	1	2	3	4	5
Yo, en una buena relación de formación profesional con el supervisor de práctica.	1	2	3	4	5
Relación de Contexto					
I-position: Yo, como un miembro de la escuela y sociedad					
Yo, como un docente que contribuye a la sociedad.	1	2	3	4	5
Yo, como modelo de ciudadano.	1	2	3	4	5
Yo, como parte de un equipo escolar que contribuye al proceso de enseñanza.	1	2	3	4	5
Yo, colaborando con otros profesores.	1	2	3	4	5
Yo, en una relación constructiva con los padres y apoderados.	1	2	3	4	5
Relación de Valor					
I-position: Yo como poseedor de un valor					
Yo, como seguro de mi preferencia de ser profesor.	1	2	3	4	5
Yo, en un rol docente que es valorado por la sociedad.	1	2	3	4	5
Yo, como docente valorado en el centro de práctica.	1	2	3	4	5
Yo, como un profesor estratégico en manejo de conflictos.	1	2	3	4	5
Yo, como un estudiante en práctica que se siente apoyado en su formación.	1	2	3	4	5

Apéndice 3: Tabla Juicio de Expertos

Respetado/a Académico/a:

Usted ha sido seleccionado/a para evaluar el instrumento **Encuesta Likert: “Tabla de posiciones de identidad”**. Este instrumento forma parte de la investigación: *Construcción de la identidad docente: Voces y posiciones del Yo en futuros profesores de Educación Primaria en Chile*. La evaluación de este instrumento es fundamental para garantizar la validez de su contenido y asegurar que los resultados obtenidos sean precisos y significativos.

Su colaboración es altamente valiosa, y agradecemos de antemano su tiempo y disposición.

Datos del/a Evaluador/a:

Nombre y Apellidos: _____

Formación Académica: _____

Áreas de Experiencia Profesional: _____

Institución: _____

Objetivo de la Investigación: Elaborar un instrumento de medición para analizar las posiciones de identidad de los futuros profesores integradas en el triángulo didáctico.

Objetivo del juicio de expertos: validar el contenido del instrumento de medición en cuanto a la suficiencia de los ítems, la claridad sintáctica y semántica, la congruencia y pertinencia.

Fundamento Teórico:

Para analizar las posiciones del Yo en el trabajo diario de los profesores, hemos utilizado el Triángulo Didáctico de Herbart, que abarca las relaciones entre profesor-alumno-contenido. Según Kansanen (2003), este triángulo es fundamental para estructurar la interacción entre enseñanza y aprendizaje. Stenberg et al. (2014) afirma que la identidad docente puede ser entendida como una interacción entre varias posiciones del Yo dentro de este triángulo.

Dimensiones del Triángulo Didáctico:

- 1.-Relación Pedagógica: relación intencional entre profesores y estudiantes, destacando el aspecto educativo, interactivo y formador de la profesión.
- 2.-Relación didáctica: relación de los profesores con los procesos de estudio y aprendizaje de los estudiantes.
- 3.-Relación de Contenido: experiencias de los profesores con los contenidos incluidos en la enseñanza.
- 4.-Relación de Contexto Escuela-Sociedad: relación del profesor con contextos más amplios como la escuela, los padres y la sociedad.
- 5.-Relación de valor: relación con aspectos personales y profesionales, abarcando los valores relacionados con la profesión.

Cada una de estas dimensiones han sido vinculada a posiciones del Yo, basadas en estudios previos de Stenberg et al. (2014).

Instrucciones para la Evaluación

Por favor, evalúe cada ítem de la Tabla de Posiciones de Identidad de acuerdo con los siguientes criterios:

Categoría	Calificación	Indicador
Suficiencia El ítem que pertenecen a una misma dimensión basta para obtener la medición de ésta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cumple con el criterio. 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. 2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total. 3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. Los ítems son suficientes

<p>Claridad</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cumple con el criterio. 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El ítem no es claro. 2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p>Coherencia</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cumple con el criterio. 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. 2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión 3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo 4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
<p>Relevancia</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cumple con el criterio. 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión 2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. 3. El ítem es relativamente importante 4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Marque con un número en la alternativa que mejor represente su evaluación en la escala proporcionada.

	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
2. ¿Puedes situarte en la siguiente escala en función de hasta qué punto te sientes identificado con cada relación? Siendo 1= muy poco identificado y 5= muy identificado					
Relación pedagógica: Yo, como tutor de mis estudiantes y sus problemas.					
Yo, como promotor de ambientes de respeto con los estudiantes.					
Yo, como gestor de la convivencia en el aula.					
Relación de Contenido: Yo, como profesor experto en el contenido.					
Yo, como gestor de contenidos en procesos de enseñanza aprendizaje.					
Relación didáctica: Yo, como profesor que influye positivamente en los aprendizajes de los estudiantes					

Yo, como profesor que motiva a sus estudiantes en sus aprendizajes.					
Yo, como profesor cuyos métodos variados incluyen la diversidad de los estudiantes (inclusión).					
Relación Contexto Escuela-Sociedad: Yo, como profesor que contribuye a la sociedad.					
Yo, como modelo de ciudadano.					
Yo, como parte de un equipo escolar que contribuye al proceso de enseñanza.					
Yo, como profesor que colabora con otros profesores.					
Yo, como profesor en una relación constructiva con los padres y apoderados					
Relación de valor: Yo, como profesor con vocación en mi tarea docente (servir a las personas y comunidad)					
Yo, como profesor que es valorado por la sociedad.					
Yo, como profesor valorado y apoyado en el centro de práctica.					

Apéndice 4: Consentimiento informado para participantes del estudio

Título del estudio: El dinamismo de la identidad docente en profesores en formación desde la perspectiva de la Teoría del Yo Dialógico.

Estimado/a participante,

Usted ha sido invitado/a a participar en este proyecto de investigación que busca explorar cómo se construye la identidad docente en profesores en formación a lo largo de su proceso formativo, basado en la Teoría del Yo Dialógico.

La información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad y se utilizará exclusivamente con fines académicos. La privacidad de todos los datos estará garantizada en todas las fases del estudio. La información recopilada será anónima, y cualquier referencia a detalles específicos será presentada de forma que no se pueda identificar a los participantes.

Su participación es completamente voluntaria. En cualquier momento puede decidir retirarse del estudio sin tener que proporcionar una razón, y sus datos no serán utilizados en el análisis. El retiro no tendrá ninguna consecuencia negativa ni repercusión para usted.

Si tiene alguna pregunta relacionada con esta investigación o su participación, puede ponerse en contacto con la investigadora responsable:

Cecilia Hernández

Teléfono: +34 644612869

Correo electrónico: cecilhernandez65@gmail.com

Apéndice 5: Solicitud a experto revisión protocolo entrevista

Estimado(a) Evaluador(a):

Usted ha sido invitado(a) a participar, en su calidad de Experto(a), como juez evaluador para validar una pauta de entrevista orientada a describir y profundizar en los incidentes críticos más relevantes que vivieron los profesores en formación durante su etapa escolar y cómo han influido en la construcción de su identidad docente. Las preguntas se han elaborado en base a la revisión de la literatura sobre identidad docente, incidentes críticos en el ejercicio docente y las pautas de análisis aplicadas previamente por escrito a grupos de diferentes universidades a nivel internacional.

El tiempo planificado para la realización de la entrevista es de aproximadamente 40 minutos. Antes de ser aplicada, esta pauta de entrevista necesita ser evaluada a través de una validación por jueces. En su calidad de experto(a), se le pide evaluar acerca de: 1) la redacción de las preguntas en relación a los términos utilizados para la comprensión del o la participante y 2) la alineación de la pregunta con la dimensión que pretende explorar. Además, se le solicita incluir comentarios cuando lo considere pertinente.

Para ayudarle en su labor, a continuación, se presentan de forma general los alcances del proyecto de investigación. De antemano, se agradece su disponibilidad para realizar esta tarea.

Saluda atte.

Cecilia Hernández Morales.

Doctoranda en el programa de Psicología Evolutiva Educativa de la UAB, Barcelona, España.

Analizar las características autoatribuidas asociadas con la identidad docente de profesores en formación, a partir del análisis de Incidentes Críticos informados

Durante la etapa de formación docente, los aspirantes a profesores interpretan su identidad docente a partir de sus características personales y experiencias pasadas. Comprender qué tipo de identidades están desarrollando es fundamental para brindarles un apoyo efectivo. En este estudio, exploramos las características autoatribuidas en las posiciones del yo pasado, presente y futuro de dos profesores en formación al término de su formación. La investigación reciente subraya la estrecha relación entre el desarrollo de la identidad docente y las trayectorias personales de los profesores (Arvaja, 2023; Badia et al., 2021; Leijen, 2018; Monereo, 2019). Estas trayectorias han surgido como un recurso valioso para comprender cómo los profesores desarrollan su identidad a lo largo del tiempo (van Rijswijk et al., 2018), así como para explorar cómo se describen a sí mismos, sus propósitos profesionales y las interpretaciones de sus experiencias (Hassemer, 2020). La interpretación surge cuando los sujetos dan sentido a su experiencia presente a partir de experiencias pasadas en situaciones y contextos comparables (Rinne et al., 2023).

Al explorar y describir las experiencias, ya sean positivas o complejas, que enfrentan los futuros profesores, es posible identificar las voces y posiciones del yo que surgen en diferentes momentos y contextos (Ligorio y Tateo, 2007). Esta exploración permite una comprensión del sentido de continuidad y discontinuidad del profesor en formación al observar cómo se vinculan las diversas posiciones dentro de las cuales se desarrollan las nuevas percepciones como profesores (Hong et al., 2017). Este proceso de dar sentido a sí mismo como profesor comienza antes de embarcarse en la formación docente (Stenberg y Maaranen, 2020), por lo tanto, abordar situaciones desafiantes ocurridas antes de su ingreso a la formación puede ser crucial para prevenir trayectorias profesionales complejas que podrían desgastar la profesión

(Monereo, 2022). Un medio que facilita el acceso a estas situaciones complejas son los Incidentes Críticos (ICs) (Monereo, 2019), eventos positivos o negativos inesperados que generan un impacto emocional y exige una respuesta inmediata basada en la intuición personal. Al explorar y describir las experiencias, ya sean positivas o complejas, que han enfrentado o enfrentan los futuros profesores, es posible identificar las voces y posiciones del yo que surgen en diferentes momentos y contextos (Ligorio y Tateo, 2007). Esta exploración permite una comprensión del sentido de continuidad y discontinuidad del profesor en formación al observar cómo se vinculan las diversas posiciones dentro de las cuales se desarrollan las nuevas percepciones como profesores (Hong et al., 2017).

El objetivo de este estudio es obtener una comprensión más detallada de las características de la identidad docente en la medida que perciben continuidad y /o discontinuidad en su desarrollo a lo largo del tiempo. Para ello, empleamos la teoría del Yo dialógico, explorando las características en el Yo pasado, presente y futuro de dos profesores en formación, abarcando períodos tanto anteriores a su formación como durante su formación. Los eventos pasados significativos fueron aquellos ICs afrontados durante la etapa escolar.

Pauta de Entrevista

Se solicita que marque con X si la redacción de la pregunta es adecuada. Se solicita que marque con X si la pregunta está alineada con la dimensión indicada. Finalmente se solicita, si considera pertinente, comentar y/o realizar una sugerencia.

Dimensión	Preguntas	Evaluar la redacción	Pregunta alineada con la dimensión propuesta	Comentarios
	¿Cómo sucedió el evento en tu etapa escolar que te afectó			

Narrativa ICs del pasado	de manera significativa?			
	¿Consideras que fue un evento negativo o un evento positivo? ¿Por qué?			
	¿Qué personas estaban involucradas?			
	¿Cómo afectó este evento tu visión de ti mismo/a como alumno/a?			
	¿Cómo te sentiste durante la situación?			
	¿Cómo reaccionaste?			
	¿Qué enseñanza te dejó lo que ocurrió en esta experiencia?			
Posicionamiento actual como profesor	¿Consideras que este evento del pasado afecta en tu valoración de ti mismo/a como profesor/a?			
	¿Actualmente, consideras que este evento te perjudica o te ayuda al realizar tus prácticas profesionales? ¿De qué manera?			

	¿Aún te preocupa? ¿De qué manera?			
	¿Qué aprendizajes has obtenido de este evento como profesor?			
Posicionamiento como futuro profesor	¿En qué consideras que este evento puede aportar en tu trabajo como futuro profesor?			
	¿Tienes alguna expectativa, deseo o necesidad profesional a raíz de este evento vivido en la etapa escolar?			

Sugerencias

Apéndice 6: Protocolo de la primera entrevista

Dimensión	Pregunta
Narrativa ICs del pasado	<p>¿Cómo sucedió el evento en tu etapa escolar que te afectó de manera significativa?</p> <p>¿Consideras que fue un evento negativo o un evento positivo?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué personas estaban involucradas?</p> <p>¿Cómo afectó este evento tu visión de ti mismo/a como alumno/a?</p> <p>¿Cómo te sentiste durante la situación?</p> <p>¿Cómo reaccionaste?</p> <p>¿Qué enseñanza te dejó lo que ocurrió en esta experiencia?</p>
Posicionamiento actual como profesor	<p>¿Consideras que este evento del pasado afecta en tu valoración de ti mismo/a como profesor/a?</p> <p>¿Actualmente, consideras que este evento te perjudica o te ayuda al realizar tus prácticas profesionales? ¿De qué manera?</p> <p>¿Aún te preocupa? ¿De qué manera?</p> <p>¿Qué aprendizajes has obtenido de este evento como profesor?</p>
Posicionamiento como futuro profesor	<p>¿En qué consideras que este evento puede aportar en tu trabajo como futuro profesor?</p> <p>¿Tienes alguna expectativa, deseo o necesidad profesional a raíz de este evento vivido en tu etapa escolar?</p>

Apéndice 7. Guion de la segunda entrevista. Focalizada en las características autoatribuidas como profesor

N. Guía de Preguntas

1. Si piensas un momento, ¿de qué manera te describirías como profesor?
 2. ¿Qué significa para ti ser un profesor?
 3. ¿Qué características, rasgos, actitudes y valores consideras son necesarios para convertirse en un profesional de la educación? ¿Cuáles sientes que te faltan?
 4. ¿Cuál es tu lado fuerte y débil como profesor, Por qué?
 5. ¿Cómo te sientes como docente? ¿En qué situaciones te sientes más cómodo? Y ¿En qué situaciones te sientes menos cómodo? ¿Por qué?
-

Apéndice 8: Consenso entre investigadores

Estimado/a par evaluador/a:

Junto con saludar, como parte de mejorar la calidad del análisis de información, agradeceré su opinión sobre si les parecen suficientemente claros los códigos y/o categorías que se presentan a continuación, si consideras que se corresponden con los enunciados o si cambiarías, modificarías, añadirías o eliminarías alguno.

Como puede observarse en la siguiente tabla, el sentido de continuidad está vinculado a dos tipos de características. Primero, al tipo relacionada con las características que expresan confianza y certeza sobre sus habilidades y conductas. Tiene cinco categorías: [a] **Autodescripción positiva**, está vinculado a los atributos positivos tal como lo indica el profesor en formación por la experiencia vivida. [b] **Siendo alumno**, asociado a las características que indican confianza en una habilidad o comportamiento anticipado como profesor. [c] **Situación actual como profesor**, asociada a las características sobre el propio desempeño como profesor hasta el momento. [d] **Expectativas de comportamiento y/o función específica**, indican expectativas sobre características perseguidas como profesor, y [e] **Modelo a seguir**, asociada a las características de un maestro conocido como referente positivo. El segundo tipo de continuidad está relacionada con el desarrollo que tiene dos categorías: [f] **Desarrollo enfocado**, se asocia a un objetivo de aprendizaje específico, incluidos los planes para realizarlo, y [g] **Desarrollo como profesor**, por su parte se vincula al deseo o necesidad de desarrollo como profesor en términos específicos.

Hemos ordenado los dos profesores en formación entrevistados según su sentido de continuidad percibida en las posiciones del yo. Al inicio, entre corchetes, se coloca la cita exacta en la que se realizó esta afirmación, indicando el número de documento analizado y el número de orden de la cita, en el archivo de la transcripción realizada (Tabla 1).

Tabla 1. Sentido de Continuidad relacionada con las características.

Categorías	Participante 1	Participante 2
[a]Autodescripción positiva	[3:8] comencé a sentir mayor confianza en mí cuando daba las pruebas de matemáticas... era el primero en terminar, me di cuenta lo bueno que podía ser.	
[b] Siendo alumno	[3:9] comencé a enseñar matemáticas cuando las entendí... cuando tenía compañeros que les costaba las matemáticas yo buscaba estrategias para ayudarles.	
[c]Situación actual como docente	[3:4] ahora en las prácticas en las escuelas me gusta que los estudiantes se puedan expresar y tengan la confianza de hablar durante las clases.	[4:5] en las prácticas trato de no dejar pasar una situación de maltrato o niños molestándose , aunque sea diciéndose tonto... para mí es algo que no se debe tolerar porque causa mucho daño.
		E2[4:15] Un estudiante que no se siente escuchado y menos respetado no va a querer dar su opinión no se van a sentir bien... no se van a sentir bien en el curso... no se van a sentir seguros ni cómodos al dar su opinión entonces esto es muy importante en la formación y es muy importante para mí como docente.
[d] Expectativas de comportamiento y/o función específica	E1[3:15] seré un profesor que protegerá y ayudará a sus estudiantes y trabajaré para una sociedad más justa	[4:10] seré una profesora que enseñará sin castigo ni burla ni maltrato si no que

		desde el respeto cariño y amor.
[e] Modelo a seguir	E1[3:16] tuve un gran profesor de matemáticas, era muy bueno y me enseñó maneras diferentes de aprender las matemáticas	E2[4:7] tuve un excelente docente nos enseñaba desde el respeto la generosidad y la empatía (...) me enseñó a liberar mis miedos y mis traumas.
Sentido de Continuidad relacionada con el desarrollo		
[f] Desarrollo enfocado	E1 [3:11] como docente me gustaría conocer diferentes estrategias en matemáticas para poder enseñarles a los y las alumnas diferentes formas de aprender, para que no sea una experiencia mala para ellos.	E2 [4:16]una de las tareas que tenemos nosotros es promover ambientes de respeto entre sí.
	E1[3:10] actualmente en mi curso mis compañeros de la universidad odian las matemáticas.... los entiendo yo también las odié por algún momento, pero, esto es lo que me motiva a plantearme que si los niños no aprenden de una manera hay que buscar diversas estrategias para que los estudiantes aprendan.	E2[4:10]Como profesores somos figuras importantes dentro de la sala y creo que nuestra tarea o una de las tareas que tenemos nosotros es promover ciertos valores que nos permitan que los estudiantes se sientan en un ambiente donde ellos se sientan partícipes de dónde van a convivir todo un año.
	E1[3:14] entendí que mis amigos sienten miedo y hasta odio hacia las matemáticas cuando no la entienden, y esto es lo que quiero cambiar y creo que como profesores debemos buscar diferentes formas de enseñar un contenido,	

	diferentes estrategias para que los alumnos aprendan.	
[g] Desarrollo como docente (Hace referencia a aquellas conductas que va a desarrollar en el presente o en lo inmediato)	E1[3:5] una de mis razones que quise ser profesor era que ningún otro niño tenga que vivir lo que me pasó a mí... de ser maltratado por su profesor.	[4:16]... ya que si uno como docente no actúa si no realiza ciertas acciones para que ellos puedan sentirse seguros ellos se van a cohibir.
	E1[3:18] hoy también me planteo cómo puedo ser un profesor super bueno en matemáticas ya que de esa manera puedo enseñar matemáticas de una manera que los chicos no odien al profesor, sino al contrario. Por eso siento que una de las razones por las que estoy en esta carrera es por ese sentir de vocación hacia la carrera y es para mí maravilloso estar acá.	E2[4:14] como docente promoveré ambientes donde mis estudiantes se sientan seguros al dar su opinión, se sientan cómodos. Esto será muy importante para mí como docente.

Sentido de Discontinuidad

Como puede observarse en la Tabla 2, el sentido de discontinuidad está vinculado a dos tipos de características. Primero, al tipo relacionada con debilidades o problemas asociadas a habilidades y características. Tiene dos categorías: [a] **Autodescripción negativa**, asociada a los atributos negativos tal como lo indica el profesor en formación por la experiencia vivida, que impiden un adecuado comportamiento. [b] **Miedo ante las conductas docentes**, indica una emoción negativa hacia determinadas conductas inadecuadas desde sus docentes. Segundo, al tipo de característica relacionado con un desarrollo inadecuado que tiene una categoría. [c] **Toma de acción frente a conductas profesionales inadecuadas**, asociada a problemas por el comportamiento pasado de un docente, frente a lo cual se plantean una toma de acción.

Hemos ordenado los dos profesores en formación entrevistados según su sentido de discontinuidad percibida en las posiciones del yo. Al inicio, entre corchetes, la cita exacta en que se realizó esta afirmación, en el archivo de la transcripción realizada.

Tabla 2. *Sentido de Discontinuidad relacionada con las características.*

Categorías	Docente 1	Docente 2
[a] Autodescripción	E1 [3:2] tenía desconfianza sobre mis competencias en matemáticas por el maltrato de mi profesora.	E2 [4:3] Esto ha generado que siento una falta de confianza en mí y timidez cuando debo hacer clases a los estudiantes en las prácticas profesionales que ahora estoy realizando en un colegio porque pienso que se pueden burlar de mí.
	E1 [3:2] tenía desconfianza en exponer mis ideas ante un grupo de personas porque creían se podían burlar como lo hacía mi profesora.	[4:4] yo amaba el inglés, pero cuando entré a una nueva escuela particular conocí a una docente que hacía esa asignatura junto a artes visuales y tecnología y por ella y su forma de enseñar dejé de interesarme por seguir aprendiendo el inglés... perdí la motivación
	E1 [3:17] podría decirse que en el colegio lo que más amé eran lo que todos odiaban que eran las matemáticas, aunque en un comienzo por los profesores que tuve odiaba el ramo y pensaba que no tenía las competencias o habilidades para ser profesor de matemáticas	E2 [4:2] recuerdo que ella no me dejaba salir al recreo si no hacía bien las manualidades que me solicitaban es decir a través de ella volví a tener esa desconfianza en mí y nunca pregunté ni participé en clases.

		E2 [4:13] cuando yo era estudiante sentía que no me tomaban en cuenta y no me respetaban y por eso no daba mi opinión justamente porque los profesores no promovían ambientes de respeto yo no sentía confianza y seguridad para expresarme
[b] Miedo ante las conductas docentes	[3:13] su forma de enseñar era muy extraña y no le entendía nada y tuve una mala base en matemáticas y fue una tortura... y volví a experimentar ese miedo, odio hacia las matemáticas algo que me había pasado cuando pequeño.	[4:12] Con el tiempo el profesor también tiraba el libro de clases con fuerza para obtener la atención y con frecuencia gritaba... él me revivió el miedo a preguntar y sí me equivocaba me iba a exponer como en mis experiencias anteriores... es por eso por lo que de ahí en adelante nunca pregunté ni participé en su clase y...volví a tener esa desconfianza en mí y nunca pregunté ni participé en clases.
Sentido de Discontinuidad relacionada con el desarrollo		
[c] Toma de acción frente a conductas profesionales inadecuadas	E1[3:6] quiero ser capaz de enseñar bien las matemáticas, porque yo sé que las matemáticas son difíciles, pero no quiero que un niño se sienta abusado por su profesor , si puedo protegerlos yo...mejor. Entonces yo me puse como desafío que mis estudiantes no pasen por eso y si hay algún estudiante que se siente así poder revertirlo.	E2 [4:8] como alumna aprendí que no todos aprendemos de la misma forma y que un docente nunca debe castigar a un alumno por no entender o porque tenga miedo de responder. Como profesora espero construir ambientes de respeto.

