



PRECONCEPCIONES IDENTITARIAS DE ASPIRANTES A PROFESORES DE UN PROGRAMA DE PEDAGOGÍA MEDIA DE LA CIUDAD DE SANTIAGO DE CHILE

HIGH SCHOOL PRE SERVICE TEACHERS IDENTITY PRECONCEPTIONS FROM THE CITY OF SANTIAGO, CHILE

David Jacob Pérez Carrillo (*)
Maria Alejandra Ochoa Provoste
Víctor Mario Rocha Monsalve
Universidad Diego Portales
Chile

Resumen

El estudio de las preconfiguraciones identitarias de los estudiantes durante su formación inicial docente es un tema escasamente desarrollado, especialmente si se circunscribe a las etapas tempranas. El objetivo del artículo se orienta a caracterizar el conjunto de creencias, emociones y perspectivas acerca del proceso educativo, expresadas en preconfiguraciones identitarias de la profesión docente de la cohorte de estudiantes que postuló a un Programa de Pedagogía Media durante el año 2019. Para ello se analizaron sus respuestas a partir de dos instrumentos que se aplican a los aspirantes en la etapa de postulación, concluyéndose que las preconfiguraciones identitarias determinan en gran medida la trayectoria formativa de los futuros docentes y se constituyen en tropos claves para su accionar futuro a nivel de prácticas y saberes que enmarcan y dan sentido a su propio ejercicio profesional. Este trabajo se realizó con fondos de la Vicerrectoría Académica de Pregrado de la UDP.

Palabras clave: Identidad; educación; formación de docentes de secundaria; estudio de caso; preconcepciones identitarias.

Abstract

The study of the identity configurations of pre service teachers during their teaching training process may be regarded as a not well-developed research area, especially if it circumscribes to the early formative stages. This article aims at the characterization of the set of beliefs, emotions and perspectives or positions about the educational process, expressed in the student's previous perceptions on teacher's identity. With this objective the present study took into consideration the student cohort that applied to a High School Teaching Program during 2019. Two instruments were used to collect data from the students of the teaching program at the moment of their initial application. The main conclusions shed light on the fact that these previous perceptions about teacher's identity determine the educational path of future teachers and constitute key tropes or narratives for future action at the level of practice and knowledge providing sense and a grounding frame to their own professional practice. The present study has been funded by the vice presidency for academic affairs of UDP.

Keywords: Identity; education; high school teaching training, case study, identity preconceptions

(*) Autor para correspondencia:
David Jacob Pérez Carrillo
Universidad Diego Portales
Vergara 210, Santiago, Región Metropolitana
Correo de contacto: david.perezc@mail.udp.cl
©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

1. Introducción

El presente artículo se organiza en torno a dos aspectos que convergen en la Formación Inicial Docente (FID), y que se expresan en la relación perfil de ingreso y características que asume la identidad profesional docente en el tramo previo al inicio de la formación pedagógica por parte de un aspirante a profesor, y que para efectos de la presente investigación hemos denominado *preconfiguraciones identitarias*. Esta diada fue pesquisada dentro de un proyecto de investigación mayor, titulado “Trayectorias que asume la Identidad Profesional Docente: el caso de un Programa de Pedagogía Media”, y que en términos globales se interroga en torno a los cambios que experimentan los componentes identitarios en los aspirantes a profesores tras un año de estudios pedagógicos, y cuyos hallazgos para la etapa de postulación e ingreso al programa pedagógico se sistematizan en este artículo.

Los estudios sobre *preconfiguraciones identitarias* en materia de profesión docente resultan necesarios si se considera que dichas preconfiguraciones de los futuros docentes pueden actuar como filtros o barreras para la conformación identitaria profesional (Cantón & Tardif, 2018; Feiman-Nemser, 2001; Lortie, 1975; Marcelo, 2009; Tardif, 2004) y cuya desatención, se expresaría, al decir de Ruffinelli (2018), en el precario nivel de reflexión acerca del saber y quehacer docente que evidencian las/os egresados de pedagogía en Chile. De esta manera, estudiar la Identidad Profesional en estadios tempranos, como lo es el ingreso a la Carrera Docente, resulta necesario para los programas pedagógicos a fin de definir un perfil de ingreso que actúe como línea base que oriente apoyos en la trayectoria formativa por medio de la generación de acciones o dispositivos formativos que permitan construir una progresión de aprendizaje reflexivo y cuestionador que busque reconocer y resignificar experiencias, creencias, saberes que tributan en la construcción del ser y decirse docente (Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli, 2009).

Por otra parte, y considerando tanto el estado del arte de la identidad profesional docente en Chile como las características propias del Programa de Pedagogía Media estudiado, el presente trabajo es necesario si se considera que los estudios que han abordado el desarrollo de la identidad profesional docente al interior de la FID, lo hacen de manera recurrente en torno a los tramos finales de la misma, desconociéndose los alcances que esta asume en los estadios tempranos e intermedios, a lo que habría que añadir la ausencia, a lo menos en Chile, de trabajos que den cuenta de cómo ocurre este proceso en los programas de prosecución de estudios, que en materia de pedagogía media alcanzan un total de doce para los años 2019-2020, de acuerdo a los datos aportados por el Consejo Nacional de Educación [CNED] (2020), y sobre uno de los cuales pretende dar luces el presente artículo.

Desde la perspectiva hasta aquí enunciada, y siguiendo las orientaciones que se asumen desde la concepción constructivista del concepto de Identidad Profesional Docente, que a nivel internacional se ha expresado en los trabajos de Pontes, Serrano y Poyato (2013), Pennington y Richards (2016), entre otros, y que en Chile se han cristalizado en los aportes de Ávalos y Sotomayor (2012) y Ruffinelli (2013, 2018), entre otros, el presente artículo centra su interés en las visiones que entregan las y los aspirantes a profesoras/profesores sobre por qué eligieron la docencia; sus nociones acerca de las implicancias del trabajo como profesores; su grado de motivación y compromiso con las tareas docentes; la percepción que traen acerca de su eficacia como aspirantes a profesores expresadas en conocimientos y destrezas, todo lo cual permite no solo caracterizar una identidad docente en “ciernes”, sino también detectar a tiempo perspectivas reproductoras y poco complejizadoras del proceso educativo.

2. Marco teórico

2.1. Identidad profesional

Si bien la identidad profesional docente es un dominio de investigación ampliamente estudiado en los últimos 30 años, y sobre el que se han levantado diversas perspectivas para abordarlo (Gajardo-Asbún, 2019), su vigencia para orientar mejoras en los procesos de adquisición y ejercicio de la profesión parece no agotarse. En dicho sentido, el presente artículo problematiza la identidad profesional desde un tramo escasamente explorado de la Carrera Profesional Docente en Chile.

Para pesquisar los componentes identitarios que un aspirante a profesor porta, el presente artículo asume una perspectiva sociológica de la identidad profesional, en lo específico la que expresa Manuel Castell (1997), citado por Ávalos y Sotomayor (2012), que la entiende como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (p. 58). A partir de lo anterior, se entiende que el concepto de identidad profesional docente posee los siguientes atributos o características: primero, que su expresión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan (Marcelo & Vaillant, 2018); segundo, que su proceso de definición es tanto personal como colectivo (Marcelo, 2009), reconociéndose una dimensión subjetiva, asociada fundamentalmente a cómo cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, y una dimensión intersubjetiva, vinculada a un proceso colectivo que requiere de una reflexión con

otros en torno a representaciones, experiencias y saberes especializados; y tercero, que el concepto de identidad profesional es un constructo en sí mismo dinámico, abierto e inacabado, cuya pesquisa está vinculada a los trayectos formativos y profesionales (Ávalos & Sotomayor, 2012; Bolívar, 2006; Marcelo, 2009; Montero & Gewerc, 2018); en el caso de Chile, dicha trayectoria está asociada a la Carrera Profesional Docente que se inicia en la etapa de formación inicial con la elección e ingreso a los estudios pedagógicos y que culmina con el retiro de un profesor (Ley N° 20.903, Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Desde la perspectiva de Marcelo (2009) y Ávalos y Sotomayor (2012), quienes –siguiendo las conclusiones a las que arribó Beijaard, Meijer y Verloop (2004), Fullan y Hargreaves (2001) y Zembylas (2003)–, se proponen indagar la identidad profesional docente en los diferentes tramos de la carrera docente a partir del estudio de las creencias –asociadas fundamentalmente a cómo entienden el trabajo docente–; las emociones –vinculadas a la evaluación de tareas y relaciones que de acuerdo a su experiencia como estudiantes se dan en el ámbito educativo– y finalmente las actitudes –relacionadas preferentemente a las posiciones que adoptan los profesores respecto de las demandas a su quehacer, y que para el caso del tramo de ingreso que aquí se analiza, han sido reemplazadas por perspectivas acerca del proceso educativo–, al no contar aún con experiencia docente que les permita ponderar aspectos asociados a la demanda laboral.

Para reconocer estas configuraciones de entrada al proceso de formación docente a nivel de saberes y experiencias que se vinculan con el ser docente, se hace necesario hablar de *preconfiguraciones identitarias*, pues es en esta etapa cuando se instala el proceso de construcción de una identidad profesional asociada con la docencia en educación media y en una especialidad (Dufraix, Fernández & Anguita, 2020; Muñoz-Fernández, Gutiérrez & Luque, 2019; Nocetti & Medina, 2019; Serrano & Pontes, 2016).

2.2. Preconfiguraciones identitarias

De acuerdo a Jarauta y Pérez (2017), el estudio de las *preconfiguraciones identitarias* en aspirantes a profesores se puede asociar a lo que autores como Lortie (1975) y Bolívar (2006) han denominado “socialización preprofesional” referido a aquellos procesos individuales y colectivos que se vinculan a experiencias familiares y escolares (Cantón & Tardif, 2018; Tardif, 2004) anteriores a la formación profesional, las que no solo resultan determinantes para la elección de los estudios pedagógicos, sino también en las concepciones y perspectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje con las que ingresan los aspirantes a profesores.

Según Marcelo (2009), los aspirantes a profesores no son “vasos vacíos” cuando acceden a una institución de formación inicial docente; sus experiencias educativas y aspectos biográficos

influyen en la decisión de asumir la profesión docente (Chong, Ling & Chuan, 2011). La teoría ha evidenciado que las creencias acerca de lo que es un buen profesor o una buena enseñanza se construyen desde experiencias asociadas a emociones significativas de la vida escolar, y en las que las rutinas y modelos pedagógicos de quienes fueron sus profesores, así como vivencias significativas construidas con la familia en el contexto escolar, se encuentran en la base de la preconfiguración de una identidad profesional docente (Gajardo-Asbún, 2019; Jarauta & Pérez, 2017).

Por otra parte, las emociones, arraigadas más tarde en creencias con las que llegan los aspirantes a profesores, influyen en la percepción acerca del rol profesional, en los procesos de redefinición de la profesionalidad, así como en la forma en que se vean a sí mismos. Es decir, se constituyen en un filtro y/o constructo epistemológico desde el cual el aspirante explica su propia identidad profesional (Feiman-Nemser, 2001; Masoumpanah & Zarei, 2014), y cuya raigambre, gatillada desde procesos de carácter biográfico, requieren ser conocidas por las instituciones formadoras a fin de proceder posteriormente a su debido desamblaje (Jarauta & Pérez, 2017).

En este contexto se inscribe la necesidad de profundizar en los procesos de formación inicial y cómo deben hacerse cargo de las experiencias previas que traen consigo los estudiantes al ingresar a un programa de formación pedagógica, pues la evidencia muestra que en ellas los docentes en formación no vislumbran una enseñanza activa, orientada a un aprendizaje personal comprensivo ni a la necesidad de desarrollar adecuadamente habilidades para ejercer efectivamente la docencia al egresar de las instituciones formadoras (Gaete, Gómez & Bascopé, 2016; Nocetti, Hizmeri & Arriagada, 2019; Rufinelli, 2013, 2018).

Es por ello que se hace necesario conocer las representaciones y creencias que traen los futuros profesores, y desde ahí iniciar un proceso de reconstrucción y/o modificación, con vista a incidir en la identidad profesional docente con la que culmina este primer trayecto del proceso formativo y constructor de la identidad, y que para efectos del presente artículo se expresaría en *preconcepciones identitarias* que traen los aspirantes a profesores, y a los que los programas debieran atender a fin de contribuir a la profesionalización del quehacer docente.

3. Metodología

El diseño metodológico del presente trabajo es de corte cualitativo, y se implementó a través de un estudio de casos de naturaleza intrínseca (Stake, 1998; Yin, 2018), cuyo objetivo principal fue caracterizar y analizar las *preconfiguraciones identitarias* que expresaron los aspirantes a

docentes, así como las significaciones que asumieron dichas configuraciones en el contexto del ingreso al Programa de Pedagogía Media.

El carácter intrínseco que asume este estudio de caso se explica a partir de las particularidades que tiene el Programa de Pedagogía Media, una carrera de prosecución de estudios de un año de duración orientada a Licenciados en Comunicación y Letras y a Licenciados en Historia. Este programa tiene doce años de existencia y se caracteriza por un enfoque formativo centrado en la experiencia práctica docente como eje central y una formación didáctica y evaluativa disciplinaria, además por acoger a una población estudiantil heterogénea en términos de universidades de procedencia, tal como se aprecia en la Tabla 1.

3.1. Población

El grupo de estudiantes que ingresa al programa durante el año 2019 es una cohorte que, al igual que años anteriores y específicamente a partir del año 2013, se caracteriza por la heterogeneidad. En números totales, existe un predominio de estudiantes provenientes de la misma casa de estudios, lo que para el caso de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales alcanzan un 67%; mientras que para Lengua Castellana y Comunicación, las/os estudiantes provenientes de la propia universidad solo representan un 26% del total de la cohorte.

A fin de dar cuenta de las *preconcepciones identitarias* que expresaron los aspirantes a profesores que postularon al Programa de Pedagogía Media, se recurrió al análisis de dos instrumentos aplicados por el Programa en el contexto de su etapa de postulación, los que se aplicaron a la totalidad de interesadas/os en los Programas de Pedagogía Media UDP. De ellos, se han considerado para su análisis las/os estudiantes que se matricularon y egresaron de la carrera. De esta manera, la muestra quedó compuesta de la siguiente forma:

Tabla 1
Características de la muestra

Progr ma	Lengua Castellana y Comunicación				Historia y Ciencias Sociales			
	Femenino		Masculino		Femenino		Masculino	
Total	19				18			
Sexo	68,4%		31,6%		33,3%		66,6%	
Proced encia	Univer sidad privada (CRUC H)	Univer sidad pública no estatal (Red G9)	Univer sidad estatal (UE)	Univer sidad privada	Univer sidad privada (CRUC H)	Univer sidad privada (CRUC H)	Univer sidad estatal	Univer sidad pública no estatal (Red

								G9)
	5	4	8	1	1	12	4	2

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumentos

Respecto de los instrumentos, el primero corresponde a un cuestionario escrito constituido por un total de cuatro preguntas abiertas, y en las que los aspirantes dan cuenta de sus motivaciones iniciales para estudiar pedagogía (creencias-emociones); existencia de antecedentes biográficos que expliquen su orientación por la docencia (emociones); concepciones de cómo creen que aprenden los estudiantes de enseñanza media (creencias), y desafíos que presenta para un docente enfrentarse a un aula diversa (creencias-emociones; posturas frente al fenómeno educativo). El segundo instrumento corresponde a un caso pedagógico, en el que se les solicita que asuman el rol docente frente al caso, y diseñen y justifiquen propuestas de acción para responder a características de un aula diversa, y a partir de las cuales es posible rastrear sus creencias, emociones y perspectivas del fenómeno educativo como ejes centrales.

La información recogida en ambos instrumentos fue analizada mediante análisis de contenido (Gibbs, 2019), para luego proceder a clasificar las respuestas siguiendo un proceso deductivo-inductivo, en el cual las categorías iniciales provenientes de la teoría funcionaron como elementos de orientación y clasificación de los datos. A partir de lo anterior, es factible reconocer las siguientes dimensiones a categorizar en los casos en estudio.

Tabla 2

Matriz general de dimensiones y categorías de investigación

Dimensiones	Categorías
<p><i>1. Creencias</i> Conjunto de preconcepciones en torno a razones para estudiar pedagogía y las características de esta profesión.</p>	Expectativas Características del ejercicio docente
<p><i>2. Emociones</i> Conjunto de experiencias(individuales/sociales), que dan cuenta de un componente emotivo que determina inclinación por la pedagogía, así como emociones respecto del ejercicio docente.</p>	Componente biográfico Valoración
<p><i>3. Posicionamiento ante el proceso educativo</i> Conjunto de preconcepciones que determinan posiciones respecto del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y desafíos al trabajo docente.</p>	Mirada reproductora Mirada crítica

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Dimensión Creencias

Tabla 3

Dimensiones	Categorías
<i>Creencias</i>	
Definida como el conjunto de preconcepciones en torno a razones para estudiar pedagogía y las características de esta profesión, y que fuera pesquisada tanto en la entrevista como en el caso pedagógico en torno a las categorías de expectativas y características del ejercicio docente.	4.1.1 Expectativas 4.1.2 Características del ejercicio docente

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. Expectativas

En relación con esta primera categoría, que es entendida como resultado esperado de por qué estudiar pedagogía, destaca en primer lugar que muchos de los aspirantes a profesores (13 de un total de 37) expresan la importancia de la educación como impulsora del cambio social. Aparecen en mayor proporción afirmaciones sobre la posibilidad de que la docencia pueda apoyar los procesos de transformación social que vive el país: “[Es una] poderosa herramienta de transformación social”; “Principalmente porque creo que es el motor de cambio de cualquier sociedad”; “Quiero participar de los cambios que Chile necesita para ser más inclusivo; equitativo, democrático y responsable social, cívica y medioambientalmente”; “Porque es un hermoso acto de creación comunitaria, de tremendo impacto y responsabilidad ante las problemáticas sociales”. En síntesis, la educación, desde la perspectiva de un grupo mayoritario, es concebida como un espacio para realizar los cambios para la construcción de una sociedad más equitativa.

Respecto de la proveniencia de esta postura, llama la atención que las visiones más ideológicas respecto del cambio social se concentren en aspirantes a profesores que estudiaron su licenciatura en instituciones de carácter estatal, siendo esta compartida a nivel general por el resto de los aspirantes que estudiaron su Licenciatura en instituciones públicas no estatales y privadas, pero no desde un referente necesariamente ideológico, sino más bien desde un perspectiva de mejora educacional o de educación para la ciudadanía.

En segundo lugar, aparece la fundamentación desde referentes de la especialidad como razones de ingreso. En efecto, en los estudiantes de Lengua Castellana y Comunicación se encuentran afirmaciones como las siguientes: “Creo que la enseñanza y particularmente en

torno al lenguaje y la comunicación es determinante para generar cambios en la sociedad”; “Siento que todo lo aprendido en la carrera de literatura puede quedarse solo en teorías, me gustaría darle una función práctica y de esta forma ayudar a generar pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes”; “Quiero mostrar que por medio del lenguaje te puedes defender en tu realidad, puedes denunciar, mostrar diferentes visiones de mundo”. A su vez, en el caso de los estudiantes de Historia y Ciencias Sociales encontramos una afirmación: “Generar un mayor conocimiento de quiénes somos y cómo construir juntos”; en el mismo sentido, aunque posicionado en el dominio de su conocimiento disciplinario, podemos leer: “La historia permite generar estudiantes críticos y partícipes de la realidad en que vivimos” y desde la misma perspectiva, pero más centrada en su futuro rol docente, encontramos la siguiente declaración sobre el por qué estudiar pedagogía: “Para que pueda servir para entender el mundo y construir un pensamiento propio que les permita resolver problemas”.

Finalmente, destaca una razón circunstancial para estudiar pedagogía, relacionada con el futuro laboral: dos estudiantes señalan que es “una herramienta para introducirse en el mundo laboral y como profesional” y una “herramienta útil para los estudiantes de letras”. Es decir, hay conciencia de que se trata de un motivo pragmático: la docencia como posibilidad de desarrollo profesional y una salida laboral. Respecto de esta categoría, parece necesario partir expresando que alusiones a aspectos de esta índole fueron más bien escasas, solo una para cada especialidad.

4.1.2. Características del ejercicio docente

Al indagar las creencias sobre las características de la labor docente a partir de un caso pedagógico que involucraba generar una propuesta de educación inclusiva para responder a un aula diversa, destaca en primer lugar que se la concibe como un trabajo más bien aislado que compartido; todos los aspirantes a profesores expresaron nociones respecto a un quehacer docente de carácter individual para resolver el caso y solo seis incluyeron nociones relacionales (cuatro correspondientes a Historia y Ciencias Sociales y dos a Lengua Castellana y Comunicación).

Las nociones que relevan el predominio de un trabajo docente de carácter más bien individual para resolver el caso se expresaron en propuestas tales como: “Realizar entrevistas individuales con cada alumno...”; “Corroborar que los estudiantes tengan un nivel de conocimiento similar...”; “Evaluar las visiones e ideas de los estudiantes”; “En primer lugar debíamos identificar las diferencias que existen entre los estudiantes”. Como se desprende de las referencias anteriores, se trata de un conjunto de propuestas que debe acometer el docente sin mayor vinculación con otros sujetos del sistema escolar y su contexto: profesores, jefatura

de curso, convivencia escolar, UTP, psicopedagogas y/o equipo del Programa de Integración Escolar (PIE).

Se aprecia, sin embargo, un predominio relacional hacia los estudiantes, en el cual el trabajo en grupo, los debates, los espacios de confianza, desempeñan un rol relevante: "...el trabajo grupal en este sentido sería nuestro Caballo de Troya"; "...profundizar las relaciones entre los estudiantes y la profesora a través de la conversación"; "...establecer espacio seguro de confidencialidad..."; "...es importante regirnos en torno a una ética, de aceptación por el otro como un igual y la importancia de valorar y promover la diversidad".

Lo que menos se evidencia son creencias relacionales con pares profesores. Solo seis estudiantes lo expresan; algunas de las afirmaciones son: "Llegar a acuerdos previos con el equipo docente para concretar educación inclusiva"; "Proponer espacios de encuentro entre estudiantes y el colegio"; "Conversaría con los docentes para fomentar una política de valorización de las diferentes formas de ser"; "Valorando las consideraciones de los colegas con más experiencia".

Una segunda característica de la labor docente que se releva en la investigación es que en todos los casos se reportan creencias sobre la efectividad de ser profesores, existiendo un predominio de propuestas desde referentes pedagógicos por sobre los disciplinares. Por ejemplo: "Tomar pruebas diagnósticas y hacer una nivelación general para llenar vacíos"; "Organizar debates e instancias de resolución de conflictos en conjunto"; "Generar un sistema de parejas de estudio que han de ayudarse mutuamente en preparación de pruebas y repaso de contenidos"; "Adecuaciones curriculares en caso de falta de materias y conocimientos". Las propuestas se articulan en torno a lo que conocen, al conocimiento preprofesional que portan como sujetos escolarizados del sistema; menos articulado aparece el contenido disciplinar de base, lo que resulta explicable porque no han relacionado aún su formación previa de las respectivas licenciaturas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, son menores las propuestas de trabajo desde la disciplina, como por ejemplo: "Respecto de las distintas nacionalidades, sería interesante una reunión de curso y que cada uno traiga artefactos, música, arte de su país"; "Trabajos con temas de género y feminismo"; "El profesor puede dirigirse a través de temáticas de contingencia, como las leyes en el Senado y puede aprovechar estas instancias para crear opiniones diversas...".

La dimensión Creencias, que considera tanto la categoría Expectativas como características del trabajo docente, permite concluir que la muestra presenta como principal razón de ingreso al Programa la posibilidad de incidir en las transformaciones sociales del país y que los futuros

profesores conciben la tarea docente desde lo individual, privilegiando propuestas que se centran en lo pedagógico por sobre lo disciplinar, con foco en el estudiante y su singularidad.

4.2. Dimensión Emociones

Tabla 4

Dimensiones	Categorías
Emociones	
Definida como el conjunto de experiencias (individuales/sociales) que dan cuenta de un componente emotivo que determina inclinación por la pedagogía, así como emociones respecto del ejercicio docente expresadas en valoraciones de su actuación, y que fuera pesquisada tanto en el cuestionario como en el caso pedagógico en torno a las categorías de componente biográfico y valoración.	4.2.1. Componente biográfico 4.2.2 Valoración

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Componente biográfico

Entendida como compromiso u orientación con la docencia que se ancla desde experiencias emotivas que se inscriben en la biografía familiar y/o escolar de los aspirantes a profesores. Al respecto, la muestra da cuenta de los siguientes resultados: un alto número de postulantes (un total de 27) revela en la entrevista poseer vínculos familiares con la docencia. Se destaca que la mayoría menciona parientes femeninos (18 menciones) y 9 masculinos. En todos los casos fue posible pesquisar en el relato que dichos referentes familiares impactaban en el interés por proseguir estudios pedagógicos. Al parecer, todo indicaría que esta inclinación se asociaría preferentemente a experiencias emotivas (positivas) con sus referentes familiares docentes.

Como muestra, se transcriben los siguientes comentarios: “La mayor inspiración es mi mamá, profesora de Lenguaje y Comunicación y mi hermana, estudiante de Educación Diferencial; “Sí, mi familia materna son profesores. Al saber esto, entendí de dónde provenían mis deseos para enseñar”. Formando parte de estas experiencias emotivas de contexto familiar, el grupo en estudio también evidenció que esta se presenta asociada a referentes tales como: peso familiar y a la tradición desde donde los postulantes explican su interés por la profesión docente. Así lo muestra la siguiente selección de comentarios de las entrevistas revisadas: “Sí, soy hijo de profesores. Ambos estudiaron en el Pedagógico; mi papá es profesor de Ed. Media en Historia y también profesor de Teatro, mientras que mi mamá es profesora de Educación Básica, mención francés”; en un segundo caso, se señala: “Sí, tengo muchas primas ligadas a la pedagogía que, sin duda, me han acercado al mundo de la educación”.

Respecto de los casos que expresaron recuerdos biográficos de carácter significativo en la etapa escolar, como experiencias que gatillaron intereses por asumir estudios pedagógicos, un total de seis estudiantes expresaron que su relación con la docencia arranca de vivencias que tuvieron con docentes y su enseñanza en la etapa escolar, a quienes vieron como referentes significativos y como modelos a seguir. Como muestra de ello, se han seleccionado las siguientes opiniones: “Porque quiero repetir lo que yo viví, que me enseñaran a entender el mundo y construir un pensamiento propio para resolver problemas”; “Porque quiero entregar los conocimientos que me hicieron más feliz cuando cursé la enseñanza media”.

4.2.2. Valoración

En relación con esta categoría, el cuestionario interrogó a los postulantes en torno a por qué estudiar pedagogía, reconociéndose en sus respuestas componentes emotivos expresados en valoraciones en torno a dicha elección, y que se reflejan en enunciados tales como: “Aprender/enseñar en una sala de clases es lo que más me apasiona”; “Una bella forma de compartir y entregar conocimientos”; “Siempre supe que debía ser docente”. Es decir, se asiste en estos casos a definiciones a favor de asumir estudios pedagógicos anclados en emociones que ocurrieron en un contexto social y cultural (escuela) favorable.

Junto a ello, la categoría Valoración presentó para el caso pedagógico predominio de emociones positivas. Solo dos aspirantes expresaron emociones no positivas en torno a cómo creen resolver la problemática del caso. De las emisiones positivas que se pesquizaron en la resolución del caso, se transcriben a continuación las que presentaron mayor presencia: “Poder brindar el apoyo necesario para que estas no afecten de sobremanera el desempeño escolar”; “Ofrecer ayuda a quienes se mantengan atrasados en relación a sus compañeros... poder guiarlos” y “Ambiente de respeto e interés por la diversidad en el que exista confianza”. Al respecto, llama la atención que en general las emociones positivas se presenten asociadas a valores como “Orientación a la ayuda”; “Reconocimiento de subjetividades”; “Respeto por la diversidad” y “Orientación al diálogo”. De las expresiones de emociones negativas que se pesquizaron en la solución del caso pedagógico, llama la atención que la efectividad de las soluciones recaiga finalmente en los beneficiarios (estudiantes del caso) y en las complejidades propias del quehacer educativo. Expresiones de estas emisiones fueron: “La labor del profesor implica varias dificultades”; “Aunque lo más probable es que esto se modifique dependiendo del interés de los alumnos por algunos temas”.

Por otra parte, y a modo de comprender estas valoraciones, el cuestionario de postulación contempló la pregunta “¿Cómo crees que aprenden los estudiantes de enseñanza media?”. Un

grupo de aspirantes evidenció en sus respuestas comprensiones pedagógicas en torno a la necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje desde el mundo real y cotidiano de los estudiantes. A modo de ejemplo, podemos extraer los siguientes comentarios: “Experiencias que les permitan entender el mundo y construir un pensamiento propio y resolver problemas”; “Necesitan ser motivados, que el tema a enseñar se ponga en relación con su vida real y sus intereses en lugar de plantearse como algo ajeno a ellos”.

Otro grupo lo hizo desde la consideración de los procesos propios de la adolescencia, entendida esta como un periodo de transición, en el que el joven estudiante es comprendido por los aspirantes como un “sujeto otro legítimo”. Es decir, hay conciencia en el aspirante a profesor de que el estudiante de enseñanza media es sujeto autónomo, con intereses particulares, los que deben ser conocidos y reconocidos por el/la docente. En relación a valoraciones que se anclan desde la autonomía propia de la adolescencia, se transcriben las siguientes respuestas: “...la adolescencia es un periodo difícil y uno solo quiere sentirse válido”; “Aprenden haciendo, resolviendo desafíos, debatiendo, a medida que logran encontrar su propia voz” y, finalmente, “Como ya no son niños, tienen más o menos definidas las áreas de interés”.

Ambas valoraciones pesquisadas en el cuestionario de postulación –aquellas vinculadas a experiencias de aprendizaje contextualizadas de los estudiantes, como las que comprenden la adolescencia como etapa de transición y cambios– se vuelven a evidenciar tras la revisión del caso pedagógico. En efecto, en las respuestas se puede reconocer que los estudiantes reafirman una visión del rol docente comprometido con sus estudiantes y que busca mejorar sus aprendizajes a partir de sus realidades.

La dimensión Emociones, que considera tanto la categoría de componente biográfico como de valoración, permite concluir que la muestra presenta orientación a la docencia anclada en emociones inscritas en la biografía familiar y escolar de los postulantes. Por otra parte, los resultados evidencian predominio de emociones positivas en la resolución de caso pedagógico, y que términos sintéticos se expresan en soluciones que se hilvanan desde comprensiones pedagógicas y/o procesos propios de la adolescencia.

4.3. Dimensión Posicionamiento ante el proceso educativo

Tabla 5

Dimensiones

Categorías

Posicionamiento ante el proceso educativo

Definida como el conjunto de preconcepciones que determinan posiciones respecto del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y desafíos que implica el trabajo docente a nivel de prácticas y expectativas y que fue pesquisada tanto en la entrevista como en el caso pedagógico en torno a las subcategorías mirada reproductora-crítica y la subcategoría propósitos y efectividad.

4.3.1 Mirada reproductora-
mirada crítica

Fuente: Elaboración propia.

4.3.1. Mirada reproductora-mirada crítica

Respecto de esta subcategoría, y frente a la pregunta ¿cuáles creen que son los principales desafíos de los/las docentes en un aula diversa?, que formó parte del cuestionario aplicado a los postulantes, la cohorte evidenció tener más bien una mirada crítica orientada a visibilizar las diferencias y a entenderlas como una oportunidad para generar aprendizajes más significativos y pertinentes a los contextos de aprendizaje, reconociendo y problematizando a su vez la importancia de ser un docente conocedor de la realidad en la que se inserta. A partir de las respuestas que a continuación se transcriben, es posible reconocer que la diferencia se aborda a nivel de las formas y maneras de aprender, y que estas deben ser materia de ocupación por parte del docente a partir de la implementación de estrategias innovadoras y cooperativas, es decir, la enseñanza y el aprendizaje se abordan y entienden conjuntamente desde esta perspectiva tanto social como ética, y que se considera que debe ser parte fundamental del rol docente.

Sobre la primera perspectiva de esta mirada crítica, es decir, las acciones docentes orientadas a visibilizar la diferencia, se comparten algunas afirmaciones: “Lograr que los estudiantes acepten la diversidad que los rodea y sacar prejuicios que puedan existir, compartiendo y conociendo la realidad del otro”; “El conocimiento de la diversidad de realidades e identidades de cada alumno, compartir y reflexionar sobre nuestras diferencias, apuntando siempre a la unidad y respeto del otro”; “Tratar de hacer visible toda esa diversidad. Hacer que esa diversidad sea vista sin prejuicios y sin estigmas”.

En relación con la segunda perspectiva de esta mirada más bien crítica, referida a la comprensión de la diferencia como una oportunidad para los aprendizajes, las respuestas se orientaron a destacar su potencial transformador tanto a nivel de las experiencias que pueden generar como futuros docentes en sus estudiantes como a nivel de aula, la comunidad escolar y familiar. En este sentido, la diversidad es conceptualizada como un espacio para generar una práctica que promueva los derechos sociales, las ciudadanías y la participación, lo que se

evidencia en los siguientes enunciados: “Que todos aprendan independientemente de las características que como sujetos presenten”; “Reforzar la solidaridad en el aula, pero además con la comunidad y los apoderados”; “Poner en valor los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje” y “Lograr encontrar métodos de motivar a todos los estudiantes para el aprendizaje, tomando en cuenta que cada uno es diferente”. Se puede evidenciar aquí una mirada que, si bien es crítica y complejizadora sobre el enseñar y el aprender, incorpora la diversidad a un ámbito técnico de ejercicio docente referido a Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En la misma perspectiva, se destaca un grupo de respuestas vinculadas al tipo de clases y recursos para incorporar la diversidad, lo que se denomina en las respuestas como lo didáctico; se mencionan en este sentido contenidos interesantes y clases dinámicas como una forma que tienen los estudiantes para aprender a partir también de su propia experiencia: “Desde disertaciones, trabajos artísticos, trabajos grupales... son instancias en las que recuerdo en gran medida haber aprendido”, señala uno de los entrevistados. En la misma línea se incluyen las siguientes propuestas: “Es necesario incluir, por ejemplo, las plataformas digitales y redes sociales que tienen un impacto en nuestra vida”; “Creo que ya no aprenden tanto por libros, sino a través de internet. Y me imagino que a través de páginas enciclopédicas como Wikipedia”.

Si bien no se pesquisaron perspectivas reproductoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, sí hay dos alusiones en el total de la muestra que circunscribieron la diversidad en el aula o la escuela a un problemática referida solamente a referentes culturales, en tanto otredades, lo que podría ser entendido como una expresión limitada de la diversidad en el aula, es decir, una visión sustentada en una traducción teórica o escolarizada de la que son portadores y que podemos asociar con un posicionamiento de inclusión de la diferencia, esto es, una visión minimalista asociada con la diversidad cultural y el multiculturalismo.

Podemos concluir desde esta dimensión que los postulantes consideran al estudiante como sujeto autónomo, con intereses particulares, los que deben ser reconocidos por el/la docente, y que se hace necesario incorporar sus particularidades y necesidades para el aprender; por lo mismo hay coincidencia de que, para potenciar el aprendizaje, el docente debe relacionarse con el mundo real, cotidiano y contingente de sus estudiantes.

5. Discusión y conclusiones

En relación con la dimensión Creencias, que considera en primer lugar las expectativas, entendidas como las razones para ingresar a la pedagogía, resulta muy significativo que la principal razón esgrimida sea aportar a las transformaciones sociales del país. La educación es,

sin duda, territorio en disputa para generaciones de jóvenes en Chile; esta cohorte en particular cursó su educación media y universitaria en la última década (aproximadamente entre 2010-2018), periodo cruzado por cambios políticos liderados por el movimiento estudiantil (Bellei, Cabalin & Orellana, 2014; Paredes, 2019). Habría un posicionamiento político-ideológico de entrada en la cohorte estudiada, una *preconfiguración identitaria* anclada profundamente en el devenir de los movimientos estudiantiles y sociales con los que culmina la segunda década del siglo XXI.

En relación con la dimensión Emociones, y para la categoría componente biográfico, los resultados evidencian orientación a la docencia basados en emociones inscritas, por una parte, en la biografía familiar (Bolívar, 2006; Bolívar, Domingo & Pérez, 2014; Tardif, 2004) y desde la cual operan recuerdos y emociones positivas hacia figuras familiares significativas en su actuación como profesores, y por otra, en la biografía escolar de los postulantes (Cantón & Tardif, 2018; Sánchez Lissen, 2009) en la que las escuelas y estilos de ser docentes suelen ser un detonante a favor del interés y del entusiasmo por la docencia y, especialmente, por el desarrollo de esta profesión.

Desde dicho punto de vista, en ambos casos se trataría de experiencias y figuras significativas, conectadas a un componente emotivo a partir de recuerdos y que, de acuerdo a Lortie (1975), Tardif (2004) y Bolívar (2006), se cristalizan posteriormente en preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje (creencias), con las que arriban los aspirantes a profesores a la formación inicial, y cuyo origen arranca de experiencias significativas heredadas de la historia familiar y/o escolar. Sobre estas emociones positivas, cristalizadas más tarde en creencias, la teoría ha sido insistente en reclamar atención de parte de la formación inicial docente, toda vez que no todo recuerdo significativo traducido más tarde en creencia de cómo ocurren los procesos pedagógicos, da cuenta necesariamente de concepciones y modelos pedagógicos deseables (Cantón & Tardif, 2018; Said-Hungll, Gratacós & Valencia, 2017).

Respecto de los resultados para la categoría Valoración, entendida como el conjunto de emociones expresadas en valoraciones positivas o negativas respecto del ejercicio docente (Cantón & Tardif, 2018; Chong, Low & Goh, 2011; Jarauta & Pérez, 2017), los componentes emotivos expresados en valoraciones positivas en torno a dicha elección y que se reflejan en categorizaciones tales como pasión, entrega y compartir, la teoría consultada los comprende como consecuencia de emociones positivas a las que tuvieron acceso los postulantes en su etapa previa a asumir la profesión docente (Chong et al., 2011; Jarauta & Pérez, 2017). Estas experiencias, ocurridas en una de las etapas más importantes de la vida de un sujeto, se caracterizan por tener una gran carga emocional, y terminan por expresarse en una posterior

autoidentificación con la profesión docente y con prácticas docentes específicas (Ávalos & Sotomayor, 2012; García-Poyato, Cordero & Torres, 2018). Es decir, se asiste en estos casos a definiciones a favor de asumir estudios pedagógicos y en torno a prácticas docentes asociadas a emociones que ocurrieron en un contexto social y cultural (escuela) favorable (Jarauta & Pérez, 2017).

Formando parte de este tipo de valoraciones respecto de la docencia, el cuestionario de postulación también evidencia nociones de carácter más bien altruista en un grupo de aspirantes para explicar su interés por la pedagogía. Según Jarauta y Pérez (2017), las expresiones identitarias que apelan a categorías más bien pasionales y/o altruistas se deben comprender como el resultado de tres procesos que convergen en la *preconfiguración identitaria* del aspirante a profesor: Influencia Sociocultural-Política (ideales y compromisos políticos); Experiencias Escolares (relaciones que se generan en los espacios escolares) e Influencias Personales y/o Vivencias. Es decir, en ellas se conjugan las experiencias biográficas de la escuela con los ideales que el aspirante ha ido abrazando en contacto con otras instancias sociales.

Finalmente, respecto a la dimensión Posicionamiento ante el fenómeno educativo, si bien se hacen presentes concepciones tradicionales sobre la enseñanza-aprendizaje, circunscritas al rol docente y marginalmente al de los estudiantes, como han dado cuenta distintos estudios (Serrano & Pontes, 2016), se puede identificar la emergencia de una discursividad que manifiesta un posicionamiento sustentado en una perspectiva más amplia y sociocultural de lo que significa el quehacer docente en las preconcepciones de los actuales estudiantes, incorporando un nivel de conocimiento práctico, asociado al manejo de herramientas propias del profesor: por un lado, estrategias, recursos, comunicación y, por otro, un nivel referido al impacto futuro de su hacer docente en relación con sus estudiantes, todo ello no exento de inseguridades, inestabilidades y tensiones (Vanegas & Fuentealba, 2019).

En este sentido, se entiende el trabajo docente en dos dimensiones: una práctica, vinculada al manejo de ciertas herramientas procedimentales sobre cómo enseñar, y una interacción mediada por experiencias emocionales y sociales relacionada con el contexto de enseñanza. En la muestra proveniente de las dos carreras analizadas se puede constatar esta presencia: por un lado, una mirada más técnica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, marcada por las imágenes tradicionales de la escolarización (el docente como un transmisor, predominante en un grupo de postulantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales) y, por otra, una mirada crítica de dichos procesos, la que permite sostener una subjetividad más ligada a una revisión reflexiva de las propias experiencias educativas a partir del reconocimiento de las

complejidades y dimensiones del rol y del trabajo docente en sintonía con los desafíos de la escuela en la actualidad.

5.1. Proyecciones

El estudio de las *preconfiguraciones identitarias* en estadios tempranos de la FID resulta necesario pues permite definir apoyos en la trayectoria formativa que se orienten a reconocer y resignificar experiencias, emociones, creencias y saberes que tributan a la construcción de una identidad profesional. En efecto, los resultados en torno a las emociones previas a la formación docente aquí pesquisadas y que ya se encuentran en fase de cristalización de creencias acerca de los procesos contenidos detrás de la enseñanza y el aprendizaje con las que postulan los aspirantes a profesores, deben recogerse y expresarse en el diseño e implementación de experiencias formativas que permitan, por una parte, reforzar emociones expresadas en creencias que sintonizan con modelos pedagógicos críticos e innovadores, y por otra, desinstalar aquellas emociones y creencias que dan cuenta más bien de concepciones y modelos pedagógicos reproductores.

Por otra parte, resulta fundamental en la formación y proyección de la profesión docente asumir la expectativa de cambio social que porta la pedagogía para los jóvenes licenciados que se inclinan por esta disciplina. Al respecto, sostenemos que estos programas deben superar las perspectivas tecnocráticas y sintonizar con los cambios sociales instalados en el imaginario nacional.

6. Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez, P. (2014). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España. *The Open Sports Sciences Journal*, (7), 106-112.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Chong, S., Ling, L. E., & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30-38.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). INDICES BD. Oferta académica de pregrado 2020. Recuperado desde <https://www.cned.cl/bases-de-datos>
- Dufraix, I., Fernández, E., & Anguita, R. (2020). Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 81-101.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). *¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? Temas de la Agenda Pública*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gajardo-Asbún, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93.
- García-Poyato, J., Cordero, G., & Torres, R. (2018). Motivación para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72.
- Gibbs, G. (2019). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jarauta, B., & Pérez, M. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1-25.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Masoumpah, Z., & Zarei, G. (2014). EIL, Iranian Teachers' Professional Identity and Perception of Professional Competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1100-1109.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2f72c>
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 18(56). Recuperado desde <https://revistas.um.es/red/article/view/32148>

- Muñoz-Fernández, G., Gutiérrez, P., & Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22, 71-92.
- Nocetti, A., Hizmeri, J., & Arriagada, J. (2019). Narrativas, Prácticas Reflexivas y Saberes Pedagógicos en Docentes en Formación. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, (28), 203-228.
- Nocetti, A., & Medina, J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-170.
- Paredes, J. (2019). De la revolución pingüina a la arena de la gratuidad. Balance de 10 años de luchas estudiantiles en Chile (2007-2017). En R. Díez García, & G. Betancor Nuez (Eds.), *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva. Continuidad y cambio en el estudio de los movimientos sociales* (pp. 133-147). España: Fundación Betiko.
- Pennington, M., & Richards, J. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Pontes, A., Serrano, R., & Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(núm. extraordinario), 533-551.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad en la Educación*, (39), 117-154.
- Rufinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial* (Tesis doctoral). Recuperado desde <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Said-Hungll, E., Gratacós, G., & Valencia, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48.
- Sánchez Lisen, E. (2009). Dos caras de la carrera doente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 135-148.

- Serrano, R., & Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching, 34*(1), 35-55.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores, 58*(1), 115-138.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Los Ángeles: SAGE.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher Identity": Emotion, Resistance, and Self-Formation. *Educational Theory, 53*(1), 39-53.