

Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional docente: trabajando con autobiografías



David Román Soto, Verónica Lizana Muñoz, Michael Barrera Reyes, Javiera Arancibia Zeballos y Ana María Figueroa Espínola





Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional docente

Trabajando con autobiografías

David Román Soto
Verónica Lizana Muñoz
Michael Barrera Reyes
Javiera Arancibia Zeballos
Ana María Figueroa Espínola

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago de Chile, Mayo 2023

Diseño de cubierta
Héctor Caruz Jara

Gestión editorial
Sistema de Bibliotecas UMCE

Maquetación
Pablo Diez de Medina N.

Revisión
Irene Martinich M.

Los contenidos de este texto pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Cita recomendada:

Román Soto, D., Lizana Muñoz, V.; Barrera Reyes, M., Arancibia Zeballos, J. y Figueroa Espínola, A. (2023). Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional : trabajando con autobiografías. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/libros_umce/propuesta_didactica_para_la_construccion_de_la_identidad_profesional_docente_trabajando_con_autobiografias

Número ISBN: 978-956-6143-17-8

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago de Chile



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional:
trabajando con autobiografías

Tabla de contenidos

Introducción	6
La identidad profesional del profesorado	8
Las autobiografías para la construcción de la Identidad profesional docente	24
Las prácticas progresivas y la identidad profesional docente	30
Propuesta didáctica para orientar el proceso de acompañamiento en las prácticas iniciales	34
Conclusión	39
Referencias bibliográficas	41

Introducción

Este libro es el resultado de la investigación “Construcción narrativa en la formación de profesoras y profesores: Relatos autobiográficos sobre el rol e identidad profesional en las prácticas progresivas de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje”. Proyecto Financiado por la DIUMCE 2021-2022, surge debido a las exigencias que enfrenta en la actualidad la profesión docente. Entre ellas, las escasas postulaciones a carreras de pedagogía y las demandas que provienen de la implementación de la Ley de carrera profesional docente, la precarización de la educación y las exigencias de los nuevos estándares de la profesión docente, entre otros. Sumado a esto, es relevante también mencionar la baja valoración social que existe respecto del rol del profesorado.

El equipo de académicos que escribe este libro, ha acompañado variados procesos de prácticas que van desde la inicial hasta la final, en el contexto universitario. Todas ellas se desarrollan en la carrera de pedagogía en Educación Diferencial y, de esta manera, se ha podido percibir que la construcción de la identidad profesional docente (IPD) de estudiantes en período de formación inicial, está fuertemente inspirada en las prácticas de quienes fueron sus docentes en los otros niveles del sistema educativo, como también vinculadas a las experiencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar. Esta información se ha recogido a través de portafolios, diarios reflexivos, entrevistas informales, entre otros instrumentos.

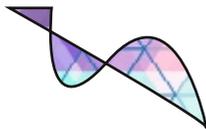
En este punto, se hace necesario resaltar la necesidad de profundizar y acompañar de mejor manera la reflexión durante todo el trayecto formativo, focalizando en que la **Identidad Profesional Docente (IPD)** se construye y reconstruye durante todas fases de la carrera. Así, es posible descubrir que los acontecimientos, las influencias de la escuela y las relaciones que se establecieron con los y las docentes aparecen como factores que inciden en la construcción de esta identidad por parte de los profesores y profesoras en formación inicial.

Por lo anteriormente señalado, los objetivos de este libro son visibilizar de qué manera las dimensiones que conforman la identidad profesional docente se van entrelazando en esta configuración, considerando a este constructo como un elemento de alta complejidad, puesto que en este participan múltiples variables, tanto internas como externas. De esta manera, en la formación de profesoras y profesores es urgente y necesario acompañar a quienes se forman como docentes para hacer más consciente de qué manera cada una de las dimensiones de la IPD incide en la propia construcción y de qué manera en cada estudiante de pedagogía esas dimensiones van teniendo distintos niveles de injerencia, como elementos cruciales para lograr una formación de profesionales empoderados, autónomos y reflexivos. Se espera que este libro aporte, para quienes lo lean, una estrategia didáctica que favorezca la conformación de la IPD durante las prácticas progresivas a partir del trabajo con narrativas autobiográficas.

Fruto de esta experiencia de trabajo con las autobiografías como recurso didáctico, ha sido posible apreciar su potencial como una herramienta que favorece la construcción de la IPD; pero también, se devela la importancia de considerar aquellas mediaciones específicas y el dominio de las dimensiones que conforman este constructo. Por otra parte, es necesario compartir con las y los lectores aquellos argumentos a la vista para considerar las autobiografías como el instrumento adecuado, a fin de poder facilitar y apoyar la construcción de la IPD y, particularmente, en contextos de prácticas iniciales. Por tal razón, el libro se estructura en un primer capítulo presentando el concepto de Identidad profesional docente y explicando cada una de las dimensiones que participan en su construcción. En un segundo capítulo, se aborda la definición de las autobiografías y los argumentos por los cuales se proponen como recurso didáctico que favorece la construcción de la IPD. En un tercer apartado, se aborda el vínculo entre las prácticas progresivas durante el trayecto formativo y la construcción de la IPD. Finalmente, se pone a disposición la metodología con la cual se ha trabajado en la construcción de los relatos autobiográficos y la forma en que ha sido posible vincular este ejercicio con la construcción de la IPD junto a las profesoras y profesores en formación.

Se espera que este libro sea un aporte a la labor formadora de docentes.

La identidad profesional del profesorado



La preocupación por el tema de la identidad profesional surge en los últimos años producto del devenir histórico de nuestro país. La Formación Inicial Docente (FID) se ha debido adecuar a las nuevas exigencias que emanan de la Ley N°20.903 (H. Congreso de educación 2016), las que abarcan el desempeño profesional a través de la Evaluación Docente (Ministerio de Educación, 2004, 2016), los Estándares de la Profesión Docente y el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2018, 2021), como también, competen a la FID a través de estándares de la profesión docente de carreras de pedagogía (CPEIP, 2021) y la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente.

Todos estos elementos se han configurado en hitos importantes en la construcción de los roles, funciones y experiencias identitarias del profesorado, con miras a la mejora en la formación (Bastías e Iturra, 2022). Sin embargo, Carrasco y Figueroa (2019) plantean problemáticas asociadas a la formación inicial docente, tales como: la selectividad del programa formativo y su acreditación, el apoyo diferenciado a las instituciones de educación superior, así como distintos sistemas de incentivo, regulación y control. Del mismo modo, todas estas exigencias se ubican, también, en el imaginario de quienes estudian hoy pedagogía y aparecen como uno de los factores que tienen peso a la hora de optar por la docencia.

Como equipo académico que acompaña los procesos de práctica iniciales, se constata la necesidad de atender de manera particular la construcción de la Identidad Profesional Docente desde el inicio del trayecto formativo, especialmente, en las distintas instancias de prácticas progresivas. Esto implica propiciar la reflexión en torno a las exigencias que deberán enfrentar cuando se inicien en la vida profesional, dado el devenir normativo de la profesión ya descrito en el párrafo anterior. Sin embargo, se considera de vital relevancia formar en la reflexión respecto a las experiencias (familiares, escolares, entre otras relevantes) que les han llevado a estudiar pedagogía, como también, visualizar aquellos contextos profesionales donde desearían poder ejercer su rol profesional. Estas últimas consideraciones formativas tienen relación con poder dar un sentido propio a la trayectoria formativa.

Es por esto que se considera la construcción de la IPD tanto en virtud de modelos sociales de referencia, como también, con énfasis en una identidad construida a través de elementos de diferenciación, los que se basan en naturaleza biográfica y personal (Galaz, 2011). Si bien desde una mirada histórica nacional, la identidad del profesorado ha sido concebida como apostolado, pública, técnica y profesional (Nuñez, 2004), se considera que estas nociones asociadas a la docencia, con base en una visión netamente “*profesionista*”, no abarcan la complejidad identitaria de quienes, mediados también por diverso tipo de experiencias y proyecciones personales, optan por estudiar pedagogía.

Considerando todo lo anterior, Johnson (2017) plantea que las demandas de la sociedad civil respecto de la calidad de educación y las vertiginosas transformaciones de las políticas educativas, han dejado a las profesoras y profesores en situación de crisis, necesitando resignificar tanto sus saberes pedagógicos y disciplinares de acuerdo con las particularidades de las comunidades educativas, como también precisando reconstruir los eventos críticos de su quehacer profesional desde un enfoque biográfico – narrativo. Esto, porque las acciones de enseñar y aprender se dan paralelamente en diversos planos de quien ejerce la docencia.

De esta forma, las experiencias vividas en distintos planos se constituyen en factores de relevancia para la comprensión de la vida profesional del profesorado, ya que es a partir de ellas que se construye un concepto propio de su ejercicio docente, el que genera el sustento que proyecta su desarrollo en constante mejoramiento (Day, Lasky y Astolfi citados por Galaz, 2011, p.90). En tal sentido, se considera que:

la existencia de “identidades sustanciales” y “situacionales” estableciendo un marco de diferencias en términos de duración, resistencia y posicionamiento. La primera de ellas alude a los elementos definitorios que permanecen independientes de todo contexto, tiempo e inclusive inmunes a toda asignación, y que, por el contrario, en su interacción ellos parecen reafirmarse. La segunda define la instalación de elementos transitorios, que son constantemente modificados en virtud, como hemos señalado, de los contextos de socialización. (Galaz, 2011, pp.91-92)

Branda y Portas (2012) señalan que la identidad es concebida como una realidad que posee una permanencia y estabilidad en el tiempo, distinguiendo dos elementos centrales: el primero entiende la identidad como un proceso-producto de permanentes interacciones con otras personas; el segundo concibe la identidad en una continua construcción o (re)construcción. De este modo, la identidad profesional comprende personas situadas y contextualizadas, quienes diseñan e implementan una serie de estrategias para transformar de forma explícita o implícita sus modos de operar, ya sea a nivel de las concepciones, creencias o percepciones colectivas e individuales, como también a nivel de los procesos, elementos e instrumentos que inciden en la práctica pedagógica.

Se ha constatado que la IPD es un aspecto complejo de abordar durante la FID, pero así mismo, se reconoce que su proceso de construcción es crucial para el desarrollo quienes ejercen la pedagogía (Clandinin y Conelly 2004; Freese 2006; Riopel 2006; Hoban 2007). Por lo tanto, es factible sostener que es el motor que le da sentido e impulso a la formación inicial y permanente; es decir, a la carrera y al desarrollo profesional.

No obstante, se hace necesario asumir la identidad como proceso dinámico, en el que se conjugan diversos factores, entre los cuales es posible distinguir los intrapersonales - entre ellos los emocionales y la propia historia (Van Veen & Slegers 2006; Santamaría 2018; Albadán 2020) - además de factores externos, que surgen fruto de las interacciones que se dan en distintos contextos sociales - como la formación profesional y durante el ejercicio de la profesión (Madrid y Mayorga 2015; Serrano y Pontes 2016; Jarauta, 2017; Santamaría, et al 2018; Albadán 2020) - siendo necesario recalcar que, como proceso dinámico, es algo que está en permanente desarrollo. También, se considera que atraviesa toda la carrera profesional, por esto, es de particular interés el contribuir en cómo mejorar el proceso de acompañamiento durante todo el trayecto formativo, especialmente en las prácticas progresivas.

De esta manera, la IPD es el eje articulador de la trayectoria docente, puesto que se construye de manera integral, abarcando distintas dimensiones y se mantiene en constante desarrollo (Clandinin y Conelly,

2004; Freese, 2006; Hoban, 2007; Riopel, 2006). Como equipo académico que acompaña la formación teórico-práctica de profesores, se corrobora la veracidad de estos elementos desde lo experiencial, siendo en este proceso observadores-partícipes de dicha construcción.

Si bien se enfatiza en que cuando se habla de la de la IPD se hace referencia a un constructo teórico-práctico polisémico, complejo e indivisible (Jarauta, 2017; Contreras y Pernía, 2019; Albadán, 2020), a partir de este trabajo investigativo se clarifican cuatro dimensiones que resultan claves para su construcción. La separación entre las distintas dimensiones que se presenta a continuación responde a necesidades metodológicas y didácticas.

Dimensión personal

La dimensión personal describe una construcción individual, refiere a la historia de cada docente, la que procura responder a las preguntas “¿Quién soy?” y “¿Quién quiero llegar a ser?”, buscando el propio reconocimiento (Albadan, 2020). Es definida como un proceso biográfico, por ende, subjetivo, complejo, dinámico, cambiante e insustituible (Sayago, 2008, en Argemí, 2014) que, a su vez, se encuentra vinculado al contexto social y a sus fenómenos relacionales (Côté y Levine, 2002, en Albadan, 2020).

En la bibliografía revisada, se identifica el plano del yo y el plano personal. El primero corresponde a la constitución de la personalidad del sujeto, mientras que el segundo caracteriza las interacciones que éste tiene consigo mismo y con el medio sociocultural. Ambos aspectos están mediados por los sentimientos y las emociones, que positiva o negativamente, orientan la ejecución de las tareas docentes y las relaciones educativas involucradas (Sayago *et al.*, 2008).

De esta manera, el profesorado construye su identidad personal a partir de las representaciones que surgen tanto de factores personales, como de factores externos a sí. De esta forma, las creencias que las y los docentes tienen de sí mismos surgen de las interacciones con otras personas, lo cual sumado a sus emociones y conocimientos (Santamaria *et al.*, 2018), potencian sus experiencias de aprendizaje mediante aspectos

personales y cognitivos, tales como, la autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo docente. En estos procesos se superponen componentes endógenos como la confianza, coherencia o cohesión comunicativa (Albadán, 2020).

Buitrago y Cárdenas (2017) concluyen que la IPD se encuentra estrechamente relacionada con una dimensión emocional, la que es transversal a todas las dimensiones existentes. Ésta debiese considerarse como un eje articulador de la FID debido al impacto que tiene en el desarrollo o en la carrera de los futuros docentes. También, dentro de las dimensiones propuestas por Buitrago y Cárdenas, se encuentra la didáctico-pedagógica que va asociando la satisfacción, autoestima, vulnerabilidad u otras emociones a la praxis del profesorado.

Respecto de las tensiones que se viven durante la formación práctica, Jarauta y Pérez (2017) resaltan que éstas inciden en los elementos constitutivos de la dimensión personal. Por ejemplo, la asimilación del cambio de rol en las prácticas progresivas conlleva que las profesoras y los profesores en formación deban comprender estos contextos para comprenderse a sí mismos. Es decir, que ellas y ellos resignifican el mundo de la enseñanza y del aprendizaje en los procesos de construcción de su identidad como docentes, cuyas experiencias subjetivas e identitarias se generan a partir de ciertas consideraciones personales.

Conjuntamente, las personas que estudian pedagogía se percatan de la discontinuidad entre la experiencia de ser-estudiante y la experiencia de ser-docente, quienes viven un quiebre existencial entre las expectativas del ejercicio profesional y las exigencias de la realidad laboral. En tal sentido, Jarauta y Pérez (2017) plantean que el avance en la carrera profesional pone en tensión ciertas preconcepciones o creencias personales, lo que supone abandonar el rol de estudiante y asumir el rol docente. De manera que la formación práctica constituye una etapa crucial en la reconstrucción y/o transformación de tales creencias, dado que se pasa de una visión simplista de la enseñanza - centrada en el rol en la sala de clases - a una identidad más ligada a una serie de responsabilidades institucionales, como lo son el trabajo en equipo o el diseño curricular, incluyendo lo social entendido como la influencia del entorno socioeducativo en el ejercicio profesional.

La tensión que se genera entre los factores internos y externos de quienes estudian pedagogía, se vincula con las relaciones e interacciones que se dan en la formación práctica, donde se ponen a prueba las creencias, emociones y conocimientos teóricos, pudiendo modificar la propia identidad. Esto implica que durante la FID se debe mediar el vínculo entre la historia personal con el componente emocional y la orientación que se le atribuye al propio desarrollo profesional, junto con el sentido de ejercer la profesión docente y el proyecto de vida (Vanegas y Fuentealba, 2019). Dado lo anterior, las prácticas progresivas constituyen espacios fértiles para este trabajo, requiriendo de acompañamientos muy específicos que propicien esa reflexión (Ruffinelli, A., 2017).

Entonces, la dimensión personal comprende aquellos elementos de la construcción de la identidad que distinguen el plano del yo, las emociones, lo subjetivo, la autoimagen, autopercepción y autoestima. Su desarrollo requiere de instancias de reflexión, de manera que las profesoras y los profesores en formación examinen: “¿cómo he construido mi autoimagen a lo largo de mi trayectoria escolar?, ¿cómo los eventos críticos y las experiencias significativas han repercutido o incidido en mi autopercepción y autoestima?”. Este ejercicio reflexivo y analítico está orientado a develar “¿quién soy-yo?, ¿cuál es mi proyecto de vida?, ¿cuáles son mis expectativas, necesidades e intereses personales?, ¿cuáles son mis competencias para el futuro ejercicio profesional?”. Estas experiencias subjetivas e identitarias están situadas en el mundo de la vida, cuyos procesos de socialización permiten vivir en sociedad y convivir con otras personas, reconociéndolas como legítimas en aquella convivencia.

Dimensión social

La dimensión social es fundamental para posicionarse como docente en los contextos socioeducativos. Al respecto, Galaz (2011, citado en Santamaría *et al.*, 2018) expresa que las profesoras y los profesores en formación van configurando sus experiencias subjetivas e identitarias a partir de factores personales, emocionales, cognitivos, entre otros. Así como, por factores externos principalmente referidos a las relaciones con otros agentes de socialización, con quienes se van reconstruyendo los sentidos y significados asociados al trabajo colectivo o a una comunidad de profesionales.

En la bibliografía revisada, en esta dimensión se distinguen dos subdimensiones relevantes. La primera describe las interacciones del profesorado con otras personas y la segunda caracteriza el contexto cultural, histórico, social y educativo en el cual se desenvuelve o desarrolla su ejercicio profesional. Incluso, Olave (2020) argumenta que la IPD se va reconstruyendo desde antes de la elección de la carrera pedagógica, mencionando que:

La identidad profesional docente no está determinada cuando se elige ser parte del profesorado; sino que se constituye desde el hogar y la escuela. Los maestros no se identifican como maestros en alguna etapa específica de su vida; están en constante aceptación de su rol, en el entramado de relaciones políticas y sociales en la práctica. Una identidad que fácilmente es influenciada y volátil desde las representaciones sociales que se tienen del maestro, a través del tiempo y la historia. (p. 388)

Del mismo modo, Madueño y Márquez (2020) plantean que la IPD se va configurando de manera previa a la FID, relacionándola con las experiencias vividas como estudiante, sus interacciones y cómo las personas fueron resignificando estos aspectos. A la par, Sáez *et al.* (2015) plantea que la identidad profesional se construye de forma colaborativa e interactiva a partir de la reflexión en torno al quehacer docente. En esta construcción se produce lo que Gohier *et al.* (2001) define como procesos de identificación, en los cuales el diálogo y la interacción permiten reconocerse dentro de un equipo de trabajo con características comunes. A estos grupos, Becher (2001, citado en Sáez *et al.*, 2015) los denomina tribus académicas.

A su vez, Gohier *et al.* (2001) profundiza en estas ideas, proponiendo que el diálogo conlleva dos procesos fundamentales. El primero remite a la identificación, dado por el sentido de pertenencia del profesorado que lo caracteriza y asocia a una colectividad, mientras que el segundo refiere a la identización, en el cual las y los docentes deciden qué características de ese grupo en particular le son propias y cuáles no, distinguiendo sus elementos comunes y diferenciadores. En tal sentido, Gómez-Redondo (2012) explica que la identización es una construcción discursiva, es un proceso creativo, en cambio, la identificación comprende la

elección de ser-docente que va adoptando la profesora y el profesor dentro del abanico de posibilidades u opciones brindadas por el entorno.

Por su parte, Devis *et al.* (2010) señala que la multidimensionalidad de la IPD se expresa a lo largo de la vida, es dinámica y cambiante, cuyos elementos constitutivos se encuentran diseminados en los contextos sociales. Justamente, Madrid y Mayorga-Fernández (2016) relevan la importancia de los modelos pedagógicos y agentes de socialización insertos en estos contextos, quienes participan en múltiples situaciones comunicativas que están condicionadas por determinados atributos culturales. Además, estas autoras advierten que las profesoras y los profesores integran una ciudadanía activa, vale decir, son parte de un grupo o sector de la sociedad con características propias, cuyo ejercicio profesional depende de una serie de cambios políticos, legislativos o normativos que afectan a las organizaciones sociales en general y a las instituciones educativas en particular.

En términos específicos, los cambios mencionados pueden incidir en los paradigmas educativos, en las exigencias institucionales, organizacionales, curriculares y modos de relación dentro de las comunidades educativas, en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje de sus actores protagónicos. Entendiéndose que la escuela “posee una función socializadora y científico cultural, la cual se transmite a través de la cultura institucional, ya sea de forma explícita o implícita” (Madrid y Mayorga-Fernández, 2016, p. 384).

Respecto de las tensiones o nudos críticos, Marcelo y Vaillant (2009) advierten que el profesorado puede transformarse en un consumidor pasivo de políticas públicas, cumpliendo obedientemente con un conjunto de exigencias e instrucciones sobre su rol y función profesional. Requerimientos burocráticos y administrativos que tienden a imponerse desde fuera de los contextos socioeducativos, sin atender a las expectativas, necesidades e intereses de sus comunidades y actores involucrados.

En síntesis, la dimensión social comprende aquellos elementos de la construcción de la identidad que se conforman en espacios de relación e interacción con otras personas, con quienes se configura un sentido de comunidad en un contexto cultural, histórico, social y educativo

determinado. Su desarrollo requiere de instancias de reflexión, de manera que las profesoras y los profesores en formación analicen: “¿cuáles son los actores educativos que han despertado mi interés por la carrera de pedagogía?”, “¿cuáles son mis percepciones o creencias acerca del ejercicio profesional docente?”, “¿qué recuerdos tengo de mi vida escolar?”. Este ejercicio reflexivo y analítico está orientado a develar: “¿cómo interactúo o me relaciono con las personas?”, “¿cuáles son mis competencias comunicativas y habilidades sociales?”, “¿de qué manera expreso mis expectativas, necesidades e intereses?” Estas experiencias subjetivas e identitarias se encuentran intencionadas en la FID, con la finalidad de profundizar en aquellas cosmovisiones que explícita e implícitamente se atribuyen al profesorado, proyectándolas al futuro rol que se desea instituir como docente.

Dimensión académica

Esta dimensión considera la trayectoria o el proceso de formación de las y los estudiantes que aspiran a ser profesoras y profesores. En Chile, la FID corresponde al nivel terciario y se lleva a cabo en las universidades o instituciones de educación superior. En este contexto, Navarrete (2008) sostiene que la IPD “es la forma en que un sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un campo disciplinar, y de lo que el proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación” (p. 146). Por tanto, es relevante indagar en los motivos o razones que movilizan la voluntad e intención de estudiar una carrera pedagógica en una determinada universidad. De tal manera

la etapa de formación representa un periodo fundamental para el desarrollo de la identidad, de tal manera que, la universidad y los sujetos que interaccionan con el estudiante le influyen, determinando las actividades que desempeñará, por ello, se señala que al integrarse socialmente a un grupo se admiten formas de comportamientos, compartiendo significados, creencias y expectativas que el mismo grupo posee, adquiriendo experiencias profesionales y personales. (González *et al.*, 2019, p. 6)

Estas ideas evidencian el valor y la trascendencia de la FID, puesto que durante las trayectorias formativas las y los estudiantes construyen aprendizajes e intercambian reflexiones sobre los diversos contextos profesionales, recibiendo la retroalimentación de sus formadores y del grupo de pares que se encuentra en los distintos niveles de la formación. Además, los futuros docentes van consolidando sus experiencias subjetivas e identitarias a lo largo de los procesos formativos (Serrano y Pontes, 2016), dotando así de una responsabilidad formativa a sus casas de estudio. Como dato concreto que grafica lo anterior, se encuentra el resultado institucional del año 2019 de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) en la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Docente, realizada por el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2019), en donde al tener que responder sobre sus razones para estudiar pedagogía, en la totalidad de las carreras de la Universidad referida se escoge preferentemente la opción “*Le interesó la posibilidad de influir en otras generaciones y aportar a cambios sociales*”, lo que da cuenta de una impronta e interés identitario de quienes estudian pedagogía en esta casa de estudios, optando por la misma como un campo fértil para concretar esa idea.

Según Madrid y Mayorga-Fernández (2016), quienes estudian pedagogía relevan la importancia de su paso por la Universidad, puesto que ellas y ellos cambian su perspectiva respecto a lo educativo, en términos de una reestructuración mental entre lo que implica sentirse estudiante y lo que significa ser docente. Dicho de otro modo, “desde el primer curso en la Universidad se cuestionan qué tipo de profesionales de la educación quieren ser, y para ello analizan en profundidad las características de todos los docentes que han pasado por su trayectoria académica” (Madrid y Mayorga-Fernández, 2016, p. 381).

Este planteamiento deja entrever la importancia de los formadores de docentes, dado que sus prácticas e intervenciones constituyen un modelo o ejemplo para cumplir la meta de convertirse en buenas maestras y maestros. Lo que demuestra que las trayectorias formativas no solo desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, sino que se construyen sobre la base de ciertos enfoques

epistemológicos y saberes pedagógicos. De esta forma, las experiencias positivas que los futuros docentes desarrollen durante sus procesos formativos, reforzarán una visión positiva sobre la formación recibida (Otondo-Briceño *et al.*, 2021).

Lograr una articulación entre la formación general y disciplinar es indispensable para formar buenas maestras y maestros, más aún, resultará crucial a la hora de cambiar sus paradigmas curriculares, potenciando la realización de prácticas profesionales favorables, tanto para su propio aprendizaje como docentes, como para el aprendizaje de los sujetos con los cuales van a intervenir. Otro elemento indispensable para desarrollar la identidad formativa, es el hecho de poner en práctica las competencias que van construyendo durante los procesos formativos. De acuerdo con Jarauta y Pérez (2017), la praxis entre teoría y práctica permite que las profesoras y los profesores en formación vayan reconstruyendo su IPD, complejizando los sentidos asociados a estas experiencias subjetivas e identitarias.

En relación a las tensiones o nudos críticos, Jarauta y Pérez (2017) cuestionan el significado y alcance del concepto de vocación, ya que podría inducir a un pensamiento de carácter innatista acerca del ejercicio profesional docente. Una idea que no se encuentra únicamente supeditada a la motivación personal de ser profesora o profesor. Por lo que estas autoras, en efecto sostienen que:

esta motivación vocacional muchas veces es reforzada por experiencias académicas previas al grado, como el haber realizado algún curso (como el de monitor de tiempo libre o el ciclo superior de educación infantil) o haber tenido la experiencia de trabajar en el ámbito educativo (dando clases particulares o siendo monitor de centros dedicados al tiempo libre de niños, niñas y jóvenes). (Jarauta y Pérez, 2017, p.113)

En tal sentido, las profesoras y los profesores en formación aspiran a ser lo que conocen, lo que resignifican a partir de sus experiencias subjetivas e identitarias como estudiantes del sistema escolar. Por tanto, la FID, y principalmente la formación práctica, debe contribuir a la reconfiguración de ciertos imaginarios, percepciones y creencias implícitas, incidiendo en la proyección y consolidación de la IPD.

Por consiguiente, la dimensión académica comprende aquellos elementos de la construcción de la identidad que se conforman en espacios de relación e interacción en la FID. Su desarrollo requiere de instancias de reflexión, de manera que las profesoras y los profesores en formación examinen: “¿cómo estoy viviendo mi trayectoria formativa?, ¿cuáles son los motivos o las razones que me impulsan a seguir adelante con mi formación profesional?, ¿cómo la reflexión junto a las formadoras y los formadores de docentes y al grupo de pares me permiten relacionar ciertas experiencias significativas de mi vida escolar con la configuración de mi identidad profesional?” Este ejercicio reflexivo y analítico está orientado a develar: “¿En qué medida me identifico con la Universidad en la que me estoy formando como profesor/a?, ¿quién soy cuando estudio una carrera pedagógica?, ¿cómo mi proyecto de vida se articula con mi decisión de estudiar esta carrera?, ¿me identifico como estudiante de pedagogía o como docente en formación? ¿Quién quiero llegar a ser durante mi desarrollo profesional docente? Estas experiencias subjetivas e identitarias están situadas en trayectorias formativas, campos interdisciplinarios y prácticas progresivas, las cuales permiten desenvolverse en los diversos contextos profesionales, atendiendo a las orientaciones del sistema de desarrollo profesional docente.

Dimensión profesional

La dimensión profesional comienza “durante el periodo de estudiante en las escuelas, pero se consolida después de la formación inicial, y se prolonga durante todo su ejercicio profesional” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 35). Estas experiencias identitarias altamente complejas y dinámicas se construyen y reconstruyen en contextos culturales, políticos, económicos, ideológicos, sociales, institucionales, normativos y educativos. En los cuales se modela, reproduce o transforma la manera cómo el profesorado percibe objetiva, subjetiva e intersubjetivamente “su trabajo y cuáles son sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 35).

Dicho de otro modo, la configuración profesional constituye: una síntesis, representación o definición de sí en tanto que profesor [y profesora] que se desarrolla en las interacciones cotidianas con aquellos colegas, alumnos [y alumnas] y autoridades que comparten su contexto institucional, pero también en relación a su historia personal, sus proyectos y a las demandas o asignaciones que definen y regulan su actuar. (Galaz, 2018, p. 103)

Asimismo, la dimensión profesional conforma la autoimagen o el autoconcepto que las y los docentes tienen sobre sí mismos, vale decir, ¿quién soy?, ¿con qué grupos profesionales me identifico y con cuáles me diferencio?, ¿cuáles son mis creencias, imaginarios, juicios de valor u opiniones fundadas acerca de las comunidades educativas en general?, ¿con qué sentidos y significados connoto y denoto mi rol profesional en particular? (Day, 2020).

Estos procesos de diferenciación e identificación profesional se encuentran mediados por los campos pedagógicos e interdisciplinarios, esto es, por “la materia que enseñan, sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos, y su vida fuera de la escuela” (Day, 2020, p. 68). En estas interacciones se interioriza lo que implica ser-docente, resignificando “aquellos propósitos más trascendentales del profesor [y de la profesora] y que generan un compromiso ineludible con la acción pedagógica” (Matus, 2013, citado en Santamaría-Cárdaba *et al.*, 2018, p. 178).

El “conjunto heterogéneo de representaciones profesionales” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 35) distinguen las dimensiones comunes y específicas de la carrera profesional docente, cuyas condiciones materiales y simbólicas de reconocimiento y valoración están mediadas por el contexto histórico donde se desenvuelve, por las instituciones encargadas de la formación inicial y continua del profesorado, como también por las historias de vida de sus actores protagónicos, quienes aprenden a enseñar de manera contextualizada o situada el “marco institucional crea las condiciones para el desarrollo profesional, un desarrollo que recupera y confronta saberes individuales y colectivos” (Rivas *et al.*, 2015, p. 230).

Este capital profesional articula múltiples mecanismos de acción, ejes y estándares de desempeño, a fin de elevar la calidad y el rendimiento de la enseñanza

Trata de lo que sabes y puedes hacer como individuo, con quien lo aprendes y desarrollas de forma colectiva, y desde cuándo lo conoces, lo llevas a cabo y mejoras con ello deliberadamente. El capital profesional es crucial para el futuro de la profesión docente y la sociedad. (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 132)

En Chile, aquello se grafica en la construcción del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003; 2021), el cual contiene una serie de dimensiones y estándares de lo esperable para una buena docencia, conformando, a su vez, las bases para la evaluación docente. Esto, con algunas resistencias y/o consideraciones del gremio docente, se instala en el imaginario del ejercicio profesional, haciendo que profesores y profesoras del país adecuen su práctica docente en base al proceso evaluativo correspondiente.

De modo que la IPD se concibe como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales (entramado de historias, procesos, rituales, conocimientos, habilidades, actitudes). Estas experiencias subjetivas e identitarias incentivarán la identificación con un grupo profesional y la diferenciación con otros equipos de trabajo, constituyendo procesos colectivos e individuales que se van configurando en la medida que las profesoras y profesores en formación le atribuyen sentidos y significados a los distintos desafíos profesionales con los cuales se enfrentan (Ramírez *et al.*, 2019).

Por tales razones, la dimensión profesional en la FID debería visibilizar los fundamentos que reproducen y/o transforman a las instituciones y comunidades educativas. “Los procesos de formación que se desarrollan en la Universidad no pueden quedar aislados de los escenarios complejos, cambiantes e inciertos en los que el alumnado trabajará” (Rivas *et al.*, 2015, p. 240). Su desarrollo requiere de instancias de reflexión, de manera que las profesoras y los profesores en formación examinen: “¿en qué contextos profesionales me quiero desenvolver?”, “¿cuáles son mis

ideales y compromisos con el ejercicio de la profesión?”, “¿hacia dónde proyecto mi trabajo como docente?”, “¿en qué aspectos me identifico y me diferencio de mi comunidad profesional?”. Este ejercicio reflexivo y analítico está orientado a recuperar la perspectiva sociopolítica del profesorado, ya sea durante sus trayectorias formativas e itinerarios socioprofesionales. Se trata de examinar las creencias e imaginarios asociados al sistema de desarrollo profesional docente, legitimando las experiencias subjetivas e identitarias que van reconstruyendo sus actores protagónicos.

Síntesis de las cuatro dimensiones que conforman la Identidad profesional

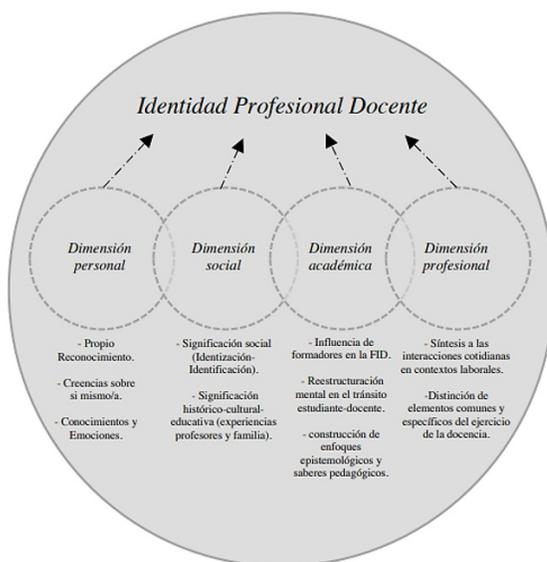
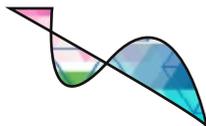


Imagen N°1: Dimensiones de la IPD

Las autobiografías en la construcción de la identidad profesional docente



Para algunos miembros del equipo docente y de investigación, el haber comenzado a narrar nuestras experiencias identitarias ha significado generar vínculos retrospectivos con nuestras historias de vida, experiencias e interacciones con otros y con el medio sociocultural. El proceso de formación para ser profesoras y profesores es continuo y dinámico, lo que a su vez se ha visto afianzado al momento de escribir nuestros propios relatos autobiográficos, trabajar con los relatos de nuestros estudiantes y participar de un proceso investigativo de esta naturaleza.

De acuerdo con Maturana (1990), los seres humanos nos constituimos en el lenguaje, esto es “lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones” (p. 18). De tal manera que cuando develamos nuestras experiencias de vida podemos ver como las emociones nutren nuestro accionar puesto que el reescribir nuestra propia historia invita a un acto introspectivo enmarca nuestras vivencias existenciales e identitarias.

La narración autobiográfica se transforma en un dispositivo didáctico que permite innegablemente construir y reconstruir la identidad profesional, puesto que se concibe como un “ejercicio narrativo (que) es emotivo y reflexivo pues evidencia nuestras visiones de mundo, sensibilidades y pensamientos más profundos e (inconscientes)” (Figuroa et al, 2022. p. 145). Es, por tanto, una forma de reconstrucción de la memoria discursiva y subjetiva que permite “narrar episodios de la propia vida, experiencias personales y profesionales, relatar sueños, expresar aspiraciones, reflexiones sobre sí mismo, revela la necesidad de constituirse en el lenguaje, a partir de la propia experiencia” (Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla, 2019, p.124). Para Bolívar y Segovia (2018) permiten revisar de manera profunda los sistemas de referencia individuales y colectivos respecto a nuestros saberes sociales, en donde “hay un interés en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social” (p.800).

Así también, la narración en primera persona es en sí misma un campo de estudio e indagación que contribuye a la construcción de la IPD, la cual se concibe como una manera “legítima de construir conocimiento en la investigación. Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Portas, 2010, p.204). Por tanto, el conocimiento social se nutre de las subjetividades individuales y se potencian en la interacción con otros.

En ese sentido, Bolívar sostiene la existencia de dos enfoques a la hora de abordar la construcción de narrativas autobiográficas: el enfoque biográfico como investigación y el enfoque narrativo como investigación. Se comprende al enfoque biográfico como una investigación puesto que,

se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, que hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia social e identidades, del conocimiento adquirido. En él tienen cabida todas las metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográficos (personales o institucionales), que dan sentido a acciones o trayectorias vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido. (Bolívar, 2010, citado por Delgado, 2018, p.4)

Mientras que se comprende el enfoque narrativo como una investigación que,

se marcan las pautas/formas de construir el sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. El relato narrativo es –entonces– una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación. (Bolívar, 2010, citado por Delgado, 2018, p.4)

La investigación biográfico-narrativa posibilita nuevas comprensiones del quehacer profesional, puesto que considera las historias de vida de los sujetos, poniendo énfasis en las particularidades constitutivas de las y los profesores en formación y en servicio. Aun cuando el enfoque

biográfico y narrativo no se identifica mutuamente, el primero tiende a adoptar la metodología del segundo (Bolívar y Segovia, 2018), lo que se traduce en que los relatos autobiográficos permiten comprender y recapitular los hitos coyunturales que para una persona son significativos, transformándose en un punto clave para ser considerados, tanto por el ejercicio de formación profesional, como por el propio saber contemporáneo.

A partir del enfoque cualitativo, Connelly y Clandinin (1995) advierten que las narrativas promueven sentido al acto educativo, ya que caracterizan las experiencias de vida en relación con las vivencias educativas. En efecto, sostienen que la investigación biográfico narrativa “tiene una cualidad holística, la narrativa ocupa un lugar importante en otras disciplinas. La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Connelly y Clandinin, 1995, p.12).

De tal modo, las experiencias de vida nos permiten reflexionar desde los núcleos y fronteras del relato, resignificándolas “como aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar” (Contreras, 2016, p.20). Dicho de otro modo, las autobiografías que han sido elaboradas por el equipo docente y de investigación, y por nuestros propios estudiantes tienen un horizonte común: indagar en los hechos constitutivos del por qué nos hemos convertido tanto en docentes en servicio, como también en profesoras y profesores en formación, lo que permite detenerse a reflexionar en cómo los procesos de identificación e identización se han ido solidificando a lo largo de nuestra trayectoria formativa.

El enfoque biográfico-narrativo se emplea como una estrategia que examina las trayectorias formativas mediante el pensamiento y la metacognición sobre el desempeño profesional docente. Vale decir, el hecho de “narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados generados por la relación que las personas establecen con su mundo” (Landín y Sánchez, 2019, p.229). Esto abre la posibilidad de pensar respecto de aquellas acciones que nos hicieron sentido en alguna etapa de nuestra vida, identificando los contextos culturales y las situaciones sociales en las que estábamos inmersos, junto con las personas que acompañaron nuestras principales decisiones.

Es necesario y clarificador complementar todo lo ya señalado con tres grandes elementos en la formación de profesionales reflexivos que señalan (Saiz Linares y Susinos, 2014): La relevancia de la biografía de los profesores/as en el desarrollo de sus prácticas: el profesor en formación ingresa al sistema educativo con un número considerable de creencias implícitas sobre el profesorado, el proceso de enseñanza -aprendizaje y sobre su rol y el de sus estudiantes, lo que se ha ido construyendo biográficamente a lo largo de su proceso de escolarización y que van a incidir, en gran medida, sus actuaciones pedagógicas (Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009).

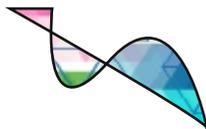
Por tal razón, hacerlo explícito por medio de la escritura favorece comprender la propia biografía, lo que es fundamental para encauzar una formación de profesores/as que contribuya a promover cambios y aprendizajes significativos que modifiquen las prácticas tradicionales de enseñanza en las que, por lo general, los aspirantes a profesores/as se han socializado promoviendo la transformación desde la reflexión.

En lo que se refiere a aquellas actividades formativas privilegiadas para fomentar procesos reflexivos, son las prácticas o prácticum las que de acuerdo con (Schon, 1992) son espacios curriculares de inserción profesional especialmente diseñados para facilitar el aprendizaje de una práctica. De acuerdo con Vanegas y Fuentealba (2019), las prácticas entendidas como aquellos espacios en lo que los/as futuros profesores/as articulan la teoría y la práctica de manera contextualizada, distribuida y situada en contextos reales, debieran ser considerados como espacios ideales para el desarrollo de procesos reflexivos e identitarios.

El trabajo de Hirmas y Cortés (2015) indica que el enfoque declarado en la mayoría de los currículos de las carreras de pedagogía en Chile corresponde al crítico – reflexivo. De lo cual se deduce que la práctica pedagógica corresponde a un proceso complejo en el que no basta con la transmisión de conocimientos, se trata de una actividad crucial en la formación inicial docente donde los futuros profesores definirán su rol profesional, por lo que debe ser una instancia de reflexión y análisis.

Finalmente, “concebimos la narración en primera persona como un proceso de criticidad y emancipación, donde el yo-nosotros se revisa, empodera y libera de las ataduras inconscientes del pasado, conduciéndonos hacia una formación humanista centrada en la persona” (Figuerola et al, 2022, p. 151), lo que permite comprender la potencia de este enfoque para la construcción de la IPD y para el desarrollo de prácticas progresivas a lo largo del proceso de formación de estudiantes de pedagogía, reflexionando sobre el pasado, como nos constituye en el presente y la proyección que nos brinda hacia el futuro profesional.

Las prácticas progresivas y la identidad profesional docente



Siendo la práctica el espacio más propicio para favorecer proceso reflexivos y de construcción de la identidad profesional precisamos que coincidiendo con Rivero et al., 2019, distinguimos la formación práctica como toda actividad o experiencia de campo en que el / la profesor/a en formación, durante distintas etapas del trayecto formativo, se vincula de manera directa o indirecta con uno o más centros educativos, a fin de poner en práctica habilidades y conocimientos que serán requeridos en su ejercicio profesional como docente, relacionando referentes teóricos y/o aspectos vocacionales. De acuerdo a Vengas y Fuentealba (2019) “los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial se han caracterizado por su sentido instrumental para el diseño de clases lineales y el fortalecimiento de debilidades y vacíos asociados al dominio de los contenidos disciplinares” (p. 120). Es la capacidad de reflexión la que hace posible pensar en la transformación de las prácticas de los profesores en formación, puesto que se amplían las posibilidades de las relaciones que pueden darse entre los sujetos, los conocimientos y las culturas involucradas.

Según Beauchamp y Thomas (2010) citados por Vanegas y Fuentealba 2019, “la reflexión es un factor determinante en la formación de la identidad y, por tanto, debería ser un elemento central en los programas de formación de profesores” (p. 122). El mismo Beauchamp, 2015, advierte que el contexto de la práctica más el desarrollo de pensamiento reflexivo de quienes estudian pedagogía, hace posible tener el contexto de los desplazamientos y cambios que se visualizan en la identidad de un profesor. Esto puesto que el entorno escolar, así como la naturaleza del contexto institucional en el que se forman los/as futuros profesores/as, el impacto de sus pares y de los directivos de centros educativos, repercuten en la configuración de una nueva identidad.

El proceso de práctica profesional debiese contemplar el reconocimiento del futuro profesor como un sujeto socio histórico, “que posee marcos de referencia (habitus) que son estructurados y estructurantes que han sido formados como fruto de un proceso de aprendizaje por observación” (Labra, 2011, p. 43). El concepto de habitus—clave en la teoría sociológica del francés Pierre Bourdieu—comprendido como “disposición”,

es relevante en el trabajo de Labra (2011). Según la investigadora, “el principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el habitus, es decir, los saberes y el modelo de la práctica que han sido contruidos por el profesor en formación, son el reflejo de un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación como fruto de un proceso de asimilación de saberes que provienen de ámbitos como el escolar y la cultura, entre otros” (p. 52).

La relevancia de los conocimientos o saberes profesionales radica en que “están vinculados a la historia o existencia del futuro profesor/a, que poseen una naturaleza pragmática en el entendido que se adscriben a contextos de trabajo y funciones específicas y que son sociales, en tanto se construyen, emplean y legitiman en los diversos espacios de socialización en los cuales el profesor interactúa” (Fuentealba y Galaz, 2008, pp. 144-145). Es por esto que los programas de formación de profesores/a basados en el paradigma crítico - reflexivo debiesen promover tanto el análisis, de carácter más individual, de las acciones de los estudiantes practicantes –capacidad reflexiva– como la posibilidad de reflexionar en forma colectiva (Fuentealba & Galaz, 2008).

Esteve (2004), señala que el enfoque reflexivo hace referencia a apreciaciones y a asuntos provenientes de una visión interna de los propios actores, en este caso los profesores/as en formación, a partir de las situaciones vividas en contextos reales del aula. En estos espacios pueden reflexionar y profundizar la comprensión de sus acciones pedagógicas, lo cual facilita la toma de conciencia por parte de ellos/as sobre su propio proceso, así como también orienta la mejora de su práctica docente. En este sentido la tarea fundamental del docente tutor de la práctica es facilitar y alentar al profesor en formación, para la reflexión e investigación sobre su propia práctica docente (San Martín et al., 2008).

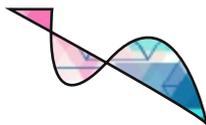
Otros argumentos los plantean Schön (1983), Darling-Hammond L., (2005) quienes coinciden en que el desarrollo de competencias reflexivas en los futuros profesores requiere de acciones intencionadas y planificadas que favorezcan el desarrollo de capacidades de observación y análisis, de problematización de situaciones propias de la enseñanza, resolución de problemas y de preocupación por el aprendizaje

de los niños y niñas. Domingo (2009) complementa lo anterior, aportando que las capacidades reflexivas son producto de una acción rigurosa y constante, que implica el uso de un análisis sistemático, centrado a la efectividad de los propósitos que la originan, llegando a generar una postura intelectual metódica ante la práctica que puede o podría actuar como un dispositivo para la mejora de los aprendizajes, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica (Perrenaud, 2007). Esta actitud puede desarrollarse a través de la verificación de los medios intelectuales de la reflexión: capacidad de análisis de y en la acción, capacidad de juzgar por uno mismo las acciones realizadas (metacognición), y aprender de la experiencia.

Los trabajos de investigación de Roca de Larios y Manchón (2007) muestran que respecto de experiencias intencionadas de reflexión, los estudiantes en práctica tienden a desarrollar descripciones superficiales más que planteamientos analíticos, puesto que la discusión y el mismo análisis se orientan hacia los problemas en la gestión del aula o los problemas de la práctica, en lugar de focalizarse en la enseñanza de la disciplina y en el aprendizaje (Russell, 2005; Solís, et al, 2011). De esta manera no habría un aprovechamiento didáctico de la experiencia situada en la práctica, es decir la práctica no agotaría todas sus posibilidades de análisis y reflexión sobre la experiencia en todas sus posibilidades y dimensiones (Figueroa, 2009).

En síntesis, se considera la práctica como el espacio propicio para desarrollar la reflexión para y en la acción. A su vez, esta reflexión podría orientarse hacia el proceso de conformación de la identidad profesional docente. En este contexto ofrecemos en el siguiente apartado algunas orientaciones didácticas para acompañar las prácticas iniciales a fin de favorecer la configuración de la IDP.

Propuesta didáctica para orientar el proceso de acompañamiento en las prácticas iniciales



La propuesta que a continuación se presenta permite orientar el proceso de acompañamiento en las prácticas iniciales para favorecer la conformación de la Identidad profesional docente. Esta propuesta propicia la reflexión y toma de conciencia de cómo se va configurando la Identidad Profesional Docente.

Primer momento didáctico

En un primer momento didáctico se sugiere trabajar a partir de la lectura del texto digital: “La Narración Autobiográfica. Transita entre el pasado, el presente y el futuro. Contribuyendo a la formación del profesorado.” (Figueroa et. al, 2022). La lectura de este libro tiene como finalidad analizar las trayectorias de vida de los autores, resignificando la narración autobiográfica como sustento epistemológico para la construcción de la IPD, además de orientar la reflexión respecto a conceptos clave en la configuración de la misma. A su vez, esta lectura contextualiza actúa como trampolín didáctico para la construcción de las narrativas de las y los docentes en formación.

Se propone que el curso participante se divida en 5 grupos de trabajo, y que cada grupo lea un relato autobiográfico, a fin de reconocer e identificar las particularidades de cada dimensión que conforman la identidad profesional, presentes en el texto.

Segundo momento didáctico

En un segundo momento didáctico, se sugiere iniciar la construcción de un relato autobiográfico trabajando con las siguientes preguntas, las que se presentan ordenadas por dimensión:

Dimensión personal	¿De dónde vengo o cuál es mi lugar de procedencia ?, ¿cuáles son las principales características de mi grupo familiar ?, ¿qué podría contar de mi familia?
--------------------	--

	<p>En el caso que me haya inspirado a estudiar pedagogía una persona (profesor/a, familiar, amigo/a): ¿cuáles eran sus principales características?, ¿por qué me inspiró?</p> <p>¿Cómo reaccionó mi familia o círculo cercano cuando compartí mi decisión de ser profesor/a?, ¿Cómo interpretas esa reacción familiar?</p> <p>¿Cómo mi decisión de ser profesor/a se inserta o vincula con mi proyecto de vida?, ¿De qué manera esta decisión profesional se integra al proyecto de vida?</p> <p>¿Cuáles son mis desafíos personales y aspectos que debo mejorar para proyectarme como agente de transformación social?, ¿cómo se entiende el agente de transformación social?</p>
Dimensión social	<p>¿Qué experiencias de vida han inspirado mi decisión de estudiar Pedagogía en Educación Diferencial? (contextos, hechos, motivos y/o personas significativas).</p> <p>¿Tuve alguna experiencia significativa que inspiró mi decisión de ser profesora o profesor? (grupos de scout, experiencias escolares, movilizaciones estudiantiles, “espacios de ocupa”, tribus urbanas, espacios de tiempo libre, ocio u hobbies, grupos de iglesia, centros comunitarios, voluntariados, entre otros). Por favor, narre estas experiencias con detalle.</p> <p>¿De qué forma aporto a mi propia reflexión pedagógica y cómo contribuyo a la reflexión de las otras personas?</p>
Dimensión académica	<p>Mientras era estudiante de educación básica y media, ¿qué creía e imaginaba de lo que era ser profesor/a?</p> <p>¿Han cambiado o se han mantenido mis creencias e ideas ahora que estoy en la trayectoria formativa?</p>

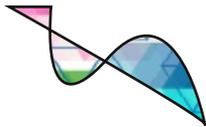
	<p>¿Qué ha cambiado? ¿cómo me lo explico? ¿Qué se conserva de mis creencias y por qué?</p> <p>¿Quién soy ahora, estudiante de pedagogía o profesor/a en formación? ¿por qué?</p> <p>¿Por qué razones, motivos e intereses llegué o elegí esta universidad, carrera y especialidad? ¿y por qué continuó o me mantengo en este espacio?</p> <p>¿Cuáles son los aprendizajes que espero construir durante mi trayectoria formativa? ¿por qué?</p>
<p>Dimensión profesional</p>	<p>¿Qué sentido tiene para mí SER PROFESOR/A?</p> <p>¿Cuáles son mis fortalezas, potencialidades y competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para proyectarme como profesor/a?</p> <p>¿Cuáles son mis desafíos personales y aspectos que debo mejorar para proyectarme como agente de transformación social?</p> <p>¿En qué contextos me visualizo ejerciendo mi rol profesional?</p> <p>¿Qué rol, cargo y funciones me gustaría desempeñar en dicho contexto? ¿por qué?</p> <p>¿Cuál será mi aporte o contribución para desarrollar el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica en una comunidad de aprendizaje y/o equipo profesional?</p> <p>¿Qué tendría que hacer para alcanzar estas metas? ¿por qué?</p>

Tercer momento didáctico

En un tercer momento, se propone trabajar en dupla, con un par crítico. Se comparte el relato realizado, se lee en voz alta al compañero o compañera y se le solicita a quien escucha, que formule preguntas que orienten lo escrito en aquello que es necesario profundizar y/o agregar y/o modificar porque no se comprende. Este intercambio de relatos es mutuo, inclusive luego algunos se pueden leer en voz alta frente al grupo de pares para recibir mayores aportes. Esto se repite un par de sesiones, para ser entregado al profesor/a tutor del proceso de práctica, quien también hace aportes escritos al texto enviado y con eso finalmente se envía el relato autobiográfico terminado.

Sugerimos estos momentos didácticos a partir de la experiencia en la cual ha sido posible distinguir el cómo trabajar con relatos autobiográficos ha favorecido la reflexión acerca del cómo me convierto en profesor/a y se ha constatado que para que estos instrumentos narrativos sean potenciados, se requiere el acompañamiento permanente de profesores/as y de pares críticos que orienten esta construcción durante todo el proceso.

Conclusión



Los relatos autobiográficos permiten tomar conciencia acerca de personas y/o experiencias significativas que orientan la decisión de estudiar pedagogía, a través de procesos de identificación e identidad a fin de ir desarrollando de manera progresiva la IDP. En ese contexto, el trabajo con relatos autobiográfico permite la articulación de experiencias vivenciadas durante las prácticas progresivas, y el imaginario que las y los estudiantes poseen acerca de la profesión docente.

Por otra parte, las autobiografías se transforman en un recurso didáctico que potencia la reflexión individual y colectiva acerca del quehacer pedagógico y la manera en que profesoras y profesores en formación enfrentan su ejercicio práctico y orientan la trayectoria formativa.

A su vez, el trabajo narrativo promueve el compartir experiencias guiadas por un profesor tutor, el cual se encuentra al servicio de acompañar el proceso, orientarlo hacia la construcción de la IDP y, en consecuencia, facilita el diálogo entre el estudiante en práctica y la institución formadora.

Por último, la construcción de la IDP durante el trayecto formativo es un proceso que puede potenciarse articulando la propia historia de vida con los distintos espacios de práctica, para lo cual la construcción biográfico narrativa es una invitación a las instituciones formadoras de encausar el proceso reflexivo procurando velar por la valoración de la diversidad a partir de la propia subjetividad.

Referencias

- Albadán, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 127-156. https://www.redalyc.org/jo_urnal/4418/441863461005/html/
- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re) configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). En J. Sancho, J. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. (pp. 295-303). Simposio internacional. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3NWFQUD>
- Bastías-Bastías, L., Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practic*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Breijo, T. y Mainegra, D. (2020). En torno al desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial de los profesores. *MENDIVE*, 18(1),1-4. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1891>
- Buitrago, R. y Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Clandinin, J. & Connelly, F. (2004). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey Bass Publiehrs.
- Contreras, A. y Pernía, D. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Heurística, revista Digital Historia de la Educación*, (21), 211-229. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46862>

- Cortés, P., Leite, A. y Rivas J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional. En profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 199-214. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101>
- Darling-Hammond, L & Bransford, J (2005) (eds). *Preparing Teachers for a Changing World*, Jossey-Bass.
- Day, C. (2020). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea, S.A.
- Delgado, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 8(2), e043. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74237>
- Devis, J., Martos, D. y Sparkes, A. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico en una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235116414005>
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista panamericana de pedagogía*, 15, 33-57
- Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el “aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica”*. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf
- Freese, A. (2006). Reframing one’s teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.003>
- Figueroa, A.(2009). Reflexiones sobre la instancia de práctica en la formación inicial docente. En *Anales de Congreso Internacional CISEU Montevideo_ Uruguay*.
- Figueroa, A., Lizana, V. y Román D. (2021). *Construcción narrativa en la formación de profesoras y profesores: Relatos autobiográficos sobre el rol e identidad profesional en las prácticas progresivas de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje*. Proyecto DIUMCE 04-2021-PIED04.

- Figuerola, A., Lizana, V., Nahuelan, C., Pozo, K. y Román, D. (2022). *La Narración Auto biográfica. Transita entre el pasado, el presente y el futuro*. Fondo editorial UMCE. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/libros_umce/narrativas_docentes_UMCE_version_final_2022_1.pdf
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón & M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 95-111). Narcea.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, & Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- González, P., Marín, R. y Soto, M. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.14>
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: Modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 127-145. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hoban, G. (2007). Considerations for designing coherent teacher education programs. En Butcher & I. McDonald (Eds.), *Marking a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education* (pp. 173-187). Sense Publishers.
- Jarauta, B. y Pérez, M. (2017). La construcción de la Identidad Profesional del maestro de primaria durante su formación inicial docente. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681006>

- Johnson-Mardones, D. (2017). Enfoques biográficos en investigación cualitativa [Editorial número especial]. *Investigación Cualitativa*, 2(1) 1-5.
- Ley 19961 del 2004. Sobre evaluación docente. 14 de agosto del 2004. D.O. No. 37.936. <https://bit.ly/36Pgacb>
- Ley 20903 del 2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 01 de abril del 2016. D.O. No. 41.421. <https://bit.ly/3DDneV0>
- Lizana, V. (2015). *Análisis de las prácticas discursivas sobre la configuración de la identidad profesional docente, de acuerdo con las experiencias formativas, identitarias y de género de los actores protagónicos de formación docente inicial* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/22118>
- Lizana, V. (2016). Una relación invisibilizada en los contextos de Formación Docente Inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(3). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5402>
- Madrid, D. y Mayorga-Fernández, M. (2016). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de educación*, 28(2), 375-389. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49333
- Madueño, M & Márquez, L. (2020). Formation of teaching identity of students of the career Primary School Pedagogy from the experience of the professional practice. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Narcea S.A.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza de Educación Básica*. <https://bit.ly/3uTEzFt>
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://bit.ly/3KpT2iG>

- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13(36), 143-171. https://www.researchgate.net/publication/28208951_Construccion_de_una_identidad_profesional_Los_pedagogos_de_la_Universidad_Nacional_Autonomade_Mexico_y_de_la_Universidad_Veracruzana
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Ministerio de Educación; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE.
- Núñez, J., Tardif, M. y Borges, C. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec. *Educação e Pesquisa*, 44, e183252. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183252>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-394. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Otondo-Briceño, M., Mayol-Ruiz, C., Hernández-de-la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, 14(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, R., Martínez, M. y Ruiz, A. (2019). *Construcción de la identidad profesional en las agentes educativas egresadas de la normal federalizada del estado de Puebla*. <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P507.pdf>
- Riopel, M. (2006). *Apprendre a enseigner: Une identité professionnelle a developper*. Les presses de l'université de Laval. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.970>
- Rivas, J., Leite, A. y Cortés, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: Aprendiendo desde la colaboración. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, (19)1, 228-242. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729010.pdf>
- Roca de Larios, J., Manchón, R. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés). *Revista de Educación*, 342, Enero-Abril, pp 373-396

- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa* [online]. 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2) 199-204.
- Sáez, I., Lobato, C. y Arandía, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74.
- Saiz, A. y Ceballos, M. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 43-58. <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>
- San Martín, C., Jorquera, V., Bonet i Martí, J. (2008). Reflection as a cross competency in psychology studies: limits and possibilities of virtual Environments. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(6), 3, 773-792. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo>.
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Egado, L. y Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 42, 551-561. <https://bit.ly/3v77X16>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1993). *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). Concepciones sobre la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de ciencias experimentales de Educación Secundaria. *Educadi* 1(1), 55-71. <https://repositoriodigital.uct.cl/server/api/core/bitstreams/d0e1ae3e-f24e-48f7-a717-10053755d91f/content>
- Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVII, N°1.

- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2016). *Modelo educativo institucional*. UMCE. <https://bit.ly/38m4o9D>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2021). *Proyecto DIUMCE 04-2021-PIED. Resultados Concurso DIUMCE Regular 2021*. UMCE. <https://bit.ly/3LtiXue>
- Van Veen, K. y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional Docente: Reflexiones y práctica pedagógica: Consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 8(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vanegas, C. (2016). Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21508>



UMCE

el poder transformador de la educación