




ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/1980531411613>

Trayectorias de identidad docente al interior de un programa de Pedagogía Media

-  David Jacob Pérez Carrillo^I
-  María Alejandra Ochoa Provoste^{II}
-  Víctor Mario Rocha Monsalve^{III}

^I Universidad Finis Terrae (UFT), Santiago, Chile; dperez@uft.cl

^{II} Universidad Diego Portales (UDP), Santiago, Chile; alejandra.ochoa@udp.cl

^{III} Universidad Diego Portales (UDP), Santiago, Chile; victor.rocha@mail.udp.cl

Cómo referenciar este artículo

Pérez Carrillo, D. J., Ochoa Provoste, M. A., & Rocha Monsalve, V. M. (2026). Trayectorias de identidad docente al interior de un programa de Pedagogía Media. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artículo e11613. <https://doi.org/10.1590/1980531411613>

Trayectorias de identidad docente al interior de un programa de Pedagogía Media

Resumen

Los estudios de trayectorias que decantan en procesos de identidad profesional docente al interior de la formación inicial son escasos. El artículo comparte hallazgos de una cohorte que cursó estudios en un programa de prosecución de Pedagogía Media. Los tránsitos identitarios que se presentan fueron extraídos en tres momentos del trayecto, tras los cuales se asumieron como docentes en ejercicio. Para dicho fin se asumió un enfoque de investigación cualitativo longitudinal. Los resultados sugieren que el contexto nacional y escolar impactan en las creencias, emociones y actitudes, así como la relevancia que asumen los procesos reflexivos para desinstalar o reforzar nociones y el impacto que asume el rol de profesor jefe en las nuevas comprensiones de ser docente.

IDENTIDAD • FORMACIÓN DE DOCENTES • TRAYECTORIA PROFESIONAL • ESCUELA SECUNDARIA

Trajetórias de identidade docente em um programa de licenciatura para o ensino médio

Resumo

Os estudos de trajetórias que resultam em processos de identidade profissional docente na formação inicial são escassos. O artigo compartilha descobertas de um grupo que cursou estudos em um programa complementar de licenciatura para o ensino médio. Os percursos identitários apresentados foram extraídos em três momentos do trajeto, após os quais eles se consideraram docentes em exercício. Para esse fim, adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa e longitudinal. Os resultados sugerem que os contextos nacional e escolar têm impacto nas crenças, emoções e atitudes, assim como a relevância que ganham os processos reflexivos para desinstalar ou reforçar noções e a importância que o papel do coordenador pedagógico assume nas novas compreensões sobre o ser docente.

IDENTIDADE • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • TRAJETÓRIA PROFISSIONAL • ENSINO MÉDIO

Teacher identity trajectories in a teacher licensure program for secondary education

Abstract

Studies addressing trajectories that lead to the development of professional teacher identity during initial training are scarce. This article shares findings from a group of students enrolled in a complementary teacher licensure program for secondary education. The identity trajectories presented were extracted at three stages along their path, after which participants came to regard themselves as practicing teachers. To this end, a qualitative and longitudinal research approach was adopted. The results suggest that national and school contexts influence beliefs, emotions, and attitudes, as well as highlight the relevance of reflective processes in challenging or reinforcing existing notions and the importance of the role played by the pedagogical coordinator in shaping new understandings of what it means to be a teacher.

IDENTITY • TEACHER TRAINING • PROFESSIONAL TRAJECTORY • HIGH SCHOOL

Trajectoires d'identité enseignante dans un programme de licence en pédagogie pour le secondaire

Résumé

Les recherches relatives aux trajectoires qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle enseignante en formation initiale demeurent encore peu nombreuses. Cet article présente les résultats d'une étude menée auprès d'un groupe d'étudiants inscrits à un programme de licence complémentaire en pédagogie destiné à la formation d'enseignants pour le secondaire. Les parcours identitaires analysés proviennent de trois moments distincts de la formation au terme desquels les participants se sont eux-mêmes reconnus comme enseignants en exercice. Pour ce faire, une approche de recherche qualitative longitudinale a été adoptée. Les résultats indiquent que le contexte national et scolaire a exercé une influence notable sur les croyances, les émotions et les attitudes des futurs enseignants. Ils mettent également en évidence l'importance des processus réflexifs dans la déconstruction et la consolidation de certaines notions, ainsi que le rôle central du coordinateur pédagogique dans la redéfinition du métier d'enseignant.

IDENTITÉ • FORMATION DES ENSEIGNANTS • PARCOURS PROFESSIONNEL • ÉCOLE SECONDAIRE

Recibido el: 11 DICIEMBRE 2024 | **Aprobado para publicación el:** 15 SEPTIEMBRE 2025



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons tipo BY.

El estudio de los procesos que decantan la identidad profesional docente (IPD) en la formación inicial docente (FID) es aún escaso en Chile, a pesar de las recomendaciones que ha sugerido la teoría a nivel nacional e internacional durante los últimos veinte años (Cardoso et al., 2014; Cocio Seguel et al., 2024; Cuadra-Martínez et al., 2021; Flores Delgado et al., 2020; Gajardo-Asbún, 2019) y que en la actualidad se promueven en Chile desde la política pública que promueve el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley n. 20.903, 2016) y los Estándares de Formación Inicial (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2021).

Pero más allá de la escasez de este tipo de trabajo, los estudios de procesos de construcción identitaria al interior de la FID son relevantes de realizar y compartir, pues la teoría ha determinado que este

... es un período especialmente crítico para la construcción de la IP. Es durante este periodo que los estudiantes deben transformarse en profesores(as), lo que implica desarrollar una serie de competencias que en el futuro, les permitan desempeñar la profesión docente en un contexto que a menudo desafía la calidad de la formación recibida, impone una serie de exigencias y dificultades que los futuros docentes deben superar. (Cuadra-Martínez et al., 2021, p. 80).

Como se desprende de la cita anterior, la complejidad que asumen los procesos de construcción de IPD está dada porque tras ella converge una serie de saberes, competencias y exigencias que se adquieren en dicha etapa, pero también porque su adquisición está mediada por escenarios de carácter intra e intersubjetivo desde donde se resignifica ese conjunto de saberes y competencias adquiridos, expresándose a nivel de aspirante a docente en una negociación constante entre su “yo personal” y “yo docente”.

El presente artículo comprende los procesos de construcción identitaria desde una perspectiva sociológica de la identidad profesional, en lo específico la que expresa Manuel Castell (1996, citado por Ávalos & Sotomayor, 2012, p. 58), 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”, y que se expresan en un conjunto de *creencias, emociones y actitudes* del docente.

A partir de lo anterior, se desprende que la IPD posea tres características: primero, que su expresión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, legitimada por el contexto social en el que se desarrolla (Marcelo & Vaillant, 2018; Sánchez Valenzuela & Cárdenas Iribarra, 2019); segundo, que su proceso de definición es tanto personal como colectivo (Marcelo, 2009), reconociéndose una dimensión subjetiva, asociada a cómo cada docente organiza 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 es un constructo en sí mismo dinámico e inacabado, vinculado a los trayectos formativos y profesionales (Ávalos & Sotomayor, 2012; Beijjaard, 2019; Cols, 2008; Marcelo, 2009; Montero & Gewerc, 2018).

La IPD se indaga a partir de las reflexiones de los docentes sobre sus procesos de formación y se expresa, según Bourdieu (1997), en el reconocimiento sucesivo de una serie de posicionamientos a los que arriba un docente durante un determinado tiempo y espacio; dichos posicionamientos –expresados en creencias, emociones y actitudes– se configuran, negocian y transforman a través de las interacciones propias de los procesos de sociabilización.

Conocer cuáles son las creencias, emociones y actitudes que configuran la IPD en un grupo de aspirantes que se transforman en profesores permite contribuir con evidencias al carácter constructivista que asume el concepto de IPD, el que, a juicio de la política pública (Ley n. 20.903, 2016; Mineduc, 2021) y la teoría, se inicia tras la elección y estudio de la profesión docente por parte de un sujeto (Marcelo, 2009; Ávalos & Sotomayor, 2012). Tras el comienzo de la formación inicial y a lo largo de la trayectoria docente, se registran tránsitos a nivel de *creencias, emociones y actitudes*, gatillados desde las experiencias formativas y profesionales recibidas.

De acuerdo con Panes Chavarría y Lazzaro-Salazar (2018), las trayectorias formativas en la FID son entendidas como aquel conjunto de experiencias vividas por un aspirante a profesor a lo largo de su formación, las que se traducen en posicionamientos que definen su IPD. La formación práctica es uno de los dispositivos que más incide en la definición de posicionamientos, los que se configuran tras procesos reflexivos intencionados desde el contexto práctico. Según Beijaard (2019), la reflexión sobre el proceso de profesionalización docente, la interacción con el contexto y el desarrollo de la agencia en los futuros profesores constituye uno de los principales promotores de mayores niveles de IPD.

Si la IPD está conformada por un conjunto de creencias, emociones y actitudes adquiridas en un contexto práctico, su condición subjetiva e intersubjetiva amerita que su reconocimiento se realice en el marco de una investigación situada en un enfoque cualitativo, el que permite acceder a la dimensión emocional y experiencial de la IPD del o de la docente, develar el proceso de esta construcción y el significado o sentido que se otorga a la profesión, para desde allí identificar qué elementos de la formación inicial impactan en esta construcción.

Identidad profesional docente, formación inicial y trayecto formativo

El presente artículo indaga la IPD en uno de los tramos de la carrera docente, que va desde la etapa de aceptación, ingreso, egreso de la FID hasta su inserción en el sistema escolar tras cuatro años de desempeño. Siguiendo a Marcelo (2009) y Ávalos y Sotomayor (2012), el estudio de la IPD se realiza a partir de las creencias –asociadas a cómo entienden el trabajo docente–; las emociones –vinculadas a la evaluación de tareas y relaciones que se dan en el ámbito educativo–; y, finalmente, las actitudes –relacionadas con las posiciones que adoptan los profesores sobre las demandas a su quehacer–, que, para el tramo de ingreso (previo al inicio formal de estudios pedagógicos) que se incluye en este trabajo de trayectoria, han sido reemplazadas por perspectivas acerca del proceso educativo, al no contar aún los aspirantes con experiencia práctica y docente que les permita ponderar la demanda laboral.

La incorporación del tramo previo al inicio de los estudios pedagógicos se justifica porque la mayor parte de los trabajos de IPD lo hacen preferentemente en el tramo final del trayecto formativo al interior de la FID –la práctica profesional–, no logrando visibilizar el conjunto de posicionamientos previos al inicio de los estudios formales de pedagogía, los que, de acuerdo con Lorie (1975) y Marcelo (2009), tienen incidencia en el rumbo que asume la trayectoria formativa posterior. Dichas nociones previas actúan “como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se encuentran. Pero también pueden actuar como barreras al cambio limitando las ideas que (los futuros docentes) pueden llegar a desarrollar sobre la enseñanza” (Marcelo, 2009, p. 24).

El concepto de identidad fue acuñado por Erikson (1977) para hacer referencia a un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un sujeto y la percepción de sí mismo a través de

la reflexión para tomar conciencia e identificarse y/o diferenciarse de un grupo (Erikson, 1977, citado por Mercado Maldonado & Hernández Oliva, 2010). En este sentido, el concepto de identidad transita desde una noción individual a una social, reconociéndose en esta última las profesiones.

Este proceso de reconocimiento profesional, de acuerdo con Bolívar (2007), ocurre en torno a dos dimensiones: una individual y otra social, que se articulan tras un complejo proceso subjetivo en el que participan lo que construye el sujeto sobre sí mismo (identidad personal tras una apropiación subjetiva de aquellos atributos de los grupos sociales a los que quiere pertenecer) y el conjunto de representaciones que los demás elaboran sobre él en su actuar como miembro de un grupo (reconocimiento identitario).

Junto a estas dimensiones, la teoría ha señalado que la IPD debe entenderse como un proceso dinámico e inacabado en el sujeto, cuyo dinamismo estaría dado por los procesos de adaptación a los diversos contextos sociales y/o profesionales con los que interactúa, asumiendo también la IPD un carácter temporal, que se expresa cuando el sujeto “se refiere a lo que fue, lo que es y lo que se pretende ser” (Balderas Gutiérrez, 2013, p. 76).

El concepto de identidad profesional comprende, de acuerdo con Eirín Nemiña et al. (2009), un amplio campo de significados para referirse al término “profesional”; detrás de este enfoque prevalecen visiones de mundo y roles asignados a la educación; que el quehacer profesional docente se visualiza como un proceso en sí dinámico, en desarrollo y permanente cambio; y, por último, que su carácter profesional pasa por demostrar habilidades reflexivas e investigativas en torno a su quehacer.

De acuerdo con Cantón y Tardif (2018), los procesos de construcción de identidad docente ocurren tras experiencias de socialización sucesiva a las que se somete un aspirante a profesor durante la etapa de formación y en las que sus creencias, emociones y actitudes se tensionan a partir de la influencia que recibe de sus docentes formadores y de las experiencias prácticas, configurándose de esta manera un marco ideológico-valórico que gatilla procesos de identidad en torno a la profesión.

Respecto de los alcances que asume este proceso, Cantón y Tardif (2018) precisan que el conocimiento transmitido en la formación universitaria es portador de valores que tienen incidencia en las representaciones con las que los docentes dan sentido a su práctica, cobrando relevancia las concepciones transmitidas por sus docentes y el conjunto de valores que cultiva la disciplina en la que se forman, las que continuarán sufriendo ajustes a partir de las experiencias profesionales del docente novel al ingresar al sistema escolar. Asimismo, el trabajo de Anderson y Blase (1994) releva la incidencia que asume el contexto práctico en el que se aprende el ejercicio de enseñar, lo que se denomina “cultura escolar”, la que, si bien asume particularidades en cada institución, se asocia con un marco histórico que recrea constancias estructurales en ellas, expresadas en interacciones, discursos, formas de acción y organización que terminan por incidir en el proceso de definición identitaria de un aspirante a profesor.

Siguiendo los aportes de Cols (2008), los estudios longitudinales de construcción de la identidad profesional denominan comúnmente estos estadios como trayectorias formativas, siendo la FID el punto de partida en el caso de Chile. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley n. 20.903, 2016) señala que el inicio de la denominada “carrera docente” se registra tras la elección e ingreso de un aspirante a profesor a los estudios pedagógicos y culmina con su salida del sistema educacional al jubilar o desertar.

De acuerdo con la teoría, se han levantado diversas clasificaciones para dibujar las trayectorias formativas; desde una perspectiva temporal, destaca el trabajo de Fuller y Brown (1975), que plantea cuatro niveles temporales y secuenciales de preocupaciones que definen el ser docente.

Surgen más tarde otros trabajos que, recurriendo a diferentes énfasis y perspectivas, indican cinco etapas en las que ocurre el trayecto formativo (Huberman et al., 2000).

Más allá de las diversas perspectivas para estudiar el trayecto formativo, lo relevante es que, a lo largo de toda esta trayectoria o carrera profesional, los docentes se exponen a un conjunto de experiencias en un contexto laboral y de época determinado, que impacta tanto en sus decisiones y prácticas profesionales como en su identidad profesional como docentes (Panes Chavarría & Lazzaro-Salazar, 2018).

De esta manera, para el abordaje de los tránsitos identitarios en un determinado trayecto formativo, se requiere, retomando a Bourdieu (1997), el reconocimiento de los posicionamientos a los que arriba un mismo sujeto y que se transforman en los procesos de sociabilización. En relación a los tránsitos identitarios que aquí se presentan, deben leerse a partir de la relación que estableció el actor (inicialmente formando y posteriormente profesor novel) con el campo social en el que se desenvuelve (la escuela como contexto práctico y posteriormente como escenario laboral), que se relacionan con el cenit del movimiento feminista (2018-2019) para el primer momento; el estallido social (2019) para el segundo momento; pandemia de covid (2020-2021) y la irrupción de las emociones en la escuela pospandemia (2022 a la fecha) que caracterizan el tercer momento.

A juicio de Van der Wal et al. (2019), uno de los contextos de mayor influencia en el desarrollo de la IPD es la formación universitaria, por lo que concluye que es necesario aportar evidencias que permitan comprender este proceso de construcción durante la formación inicial. Sin embargo, el interés por explorar aspectos que influyen en la formación profesional docente desde una perspectiva longitudinal es aún escaso (Cols, 2008). No existe suficiente evidencia sobre cómo los acontecimientos, experiencias, creencias, emociones, actitudes, valores e identidades que forman parte de la FID se desarrollan y resignifican a través del tiempo.

En el caso de Chile, algo (no) estaría ocurriendo en los procesos formativos, lo que tendría como resultado que entre los egresados se evidencia un precario nivel de reflexión acerca del saber y quehacer docente (Ruffinelli Vargas, 2018), aspectos que incidirían directamente en las características identitarias adquiridas en la fase de formación inicial docente, que, a juicio de la autora, reclaman nuevas indagaciones que determinen si estas debilidades se relacionan con una falta de capacidad de los itinerarios formativos para compensar las debilidades en sus competencias de ingreso.

Metodología

El diseño metodológico es de carácter cualitativo y longitudinal (Holland et al., 2006) y se implementó por medio de un estudio de casos de naturaleza intrínseca (Yin, 2018), cuyo objetivo principal fue caracterizar y analizar los tránsitos identitarios que experimentó una cohorte de estudiantes que cursó Pedagogía Media (Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales) en un programa de prosecución de estudios de la ciudad de Santiago de Chile. Los tránsitos que aquí se presentan fueron extraídos en tres momentos claves del trayecto que los convirtió finalmente en docentes noveles en ejercicio.

El carácter intrínseco que asume este estudio de caso se explica desde las particularidades que tiene el programa que se estudia, una carrera de prosecución de estudios de un año de duración orientada a licenciados en Letras y licenciados en Historia. Este programa tiene dieciséis años de existencia y se caracteriza por un enfoque formativo centrado en la experiencia práctica y en una formación didáctica y evaluativa disciplinaria. Junto a ello, se orienta a una formación que concibe al

docente como un profesional reflexivo, que toma decisiones con base en evidencias y que, por lo tanto, es autónomo y generador del conocimiento que enseña, de acuerdo con Tezgiden Cakcak (2016).

El grupo de estudiantes que ingresa al programa durante el año 2019 es una cohorte que se caracteriza por la heterogeneidad, tal como se aprecia en la Tabla 1. En números totales, existe un predominio de estudiantes provenientes de la misma casa de estudios para el caso de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (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.

Tabla 1
Características de la muestra

Programa	Lengua Castellana y Comunicación				Historia y Ciencias Sociales			
Total	19				18			
Sexo	Femenino		Masculino		Femenino		Masculino	
	68,4%		31,6%		33,3%		66,6%	
Procedencia	Universidad privada (CRUCH)	Universidad pública no estatal (Red G9)	Universidad estatal (UE)	Universidad privada	Universidad privada (CRUCH)	Universidad privada (CRUCH)	Universidad estatal	Universidad pública no estatal (Red G9)
	5	4	8	1	1	12	4	2

Fuente: Elaboración propia.

La construcción de los instrumentos adaptó el concepto de IPD a las características asumidas por los tres momentos del trayecto formativo que se estudia. Para el primer momento, que contempló la etapa de postulación, aceptación y aprobación del primer semestre de 2019, se realizó una distinción entre creencias, emociones y actitudes previas al inicio de estudios pedagógicos y su expresión al concluirlos. De esta manera, los componentes propios de la IPD se adaptaron a la experiencia biográfica de los postulantes, tratándose sus narraciones como preconcepciones identitarias (Pérez Carrillo et al., 2022) en las que reconocen creencias, emociones y posiciones ante el fenómeno educativo, mas no actitudes, pues la cristalización de estas requiere que el formando experimente demandas del contexto laboral para reconocer las actitudes a dichas demandas. En tal contexto se inscriben las diferencias en las categorías empleadas para comparar el momento previo a la práctica y posterior a esta, cuando se comienzan a emplear categorías propias de las dimensiones que conforman la IPD.

Para indagar en los componentes identitarios de esta cohorte, se recurrió a la operacionalización que ofrece Ávalos y Sotomayor (2012), cuyo detalle forma parte de la Tabla 2.

Tabla 2

Operacionalización del concepto de identidad profesional docente

Dimensiones	Categorías
Creencias	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo los profesores entienden la naturaleza de su trabajo • Definiciones que asignan al trabajo docente • Cómo conciben el trabajo docente (individual o relacional) • Cómo se expresan frente a una labor docente relacional con sus pares • Cómo se expresan frente a una labor docente relacional con sus pares-directivos • Cómo se expresan frente a una labor docente relacional con sus estudiantes • Cuán efectivos se sienten para la tarea de ser profesor: manejo de contenidos curriculares, conocimiento pedagógico, conocimiento de contenidos, conocimiento didáctico y variaciones dentro de este mismo esquema y conocimiento práctico (saber hacer clases)
Emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Componente afectivo que acompaña en forma positiva o negativa la ejecución de las tareas docentes y las relaciones educativas involucradas • Impacto emocional que producen las demandas del trabajo docente como el <i>stress</i> y <i>burnout</i> • Referencias a nociones de vocación y compromiso
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Relativa a posiciones que se adoptan respecto a las demandas del trabajo • Posturas a los cambios de política educacional o de énfasis en los encargos sociales dirigidos a la profesión docente • Significados que los docentes atribuyen a su trabajo y sus cambios afectan la forma de percibir la realidad y, por tanto, de relacionarse con ésta

Fuente: Elaboración propia.

El primer instrumento consistió en un cuestionario escrito constituido por cuatro preguntas abiertas, en las que los aspirantes dan cuenta de sus motivaciones iniciales para estudiar Pedagogía (creencias-emociones); la 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 los desafíos que presenta para un docente enfrentarse a un aula diversa (creencias-emociones; posturas frente al fenómeno educativo).

El segundo instrumento consistió en el análisis de un caso pedagógico, en el que se solicitó asumir el rol docente, diseñar y justificar propuestas de acción para responder a las características de un aula diversa, a partir de las cuales es posible rastrear creencias, emociones y perspectivas del fenómeno educativo.

El instrumento reflexivo final que se aplicó tras concluir la experiencia práctica 1 es un análisis reflexivo de la experiencia práctica, y que corresponde a las siguientes interrogantes: ¿Qué aprendizaje acerca del trabajo docente obtuvo a partir de esta experiencia práctica? (creencias y actitudes) ¿Cuál es su visión actual de ser profesor? (creencias-emociones-actitudes) ¿Qué supuestos y valores sustentan esta visión del trabajo y rol profesional? (creencias-emociones-actitudes) ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades para promover aprendizaje significativo en todos sus estudiantes? (creencias) y ¿Qué necesidades de desarrollo profesional identifica a partir de las debilidades que declara? (actitudes).

En el segundo momento, los instrumentos correspondieron a la tarea de análisis reflexivo que forma parte de las tareas finales de las experiencias prácticas 1 y 2, las cuales fueron sometidas a un análisis comparativo, a fin de indagar los tránsitos de los posicionamientos expresados en creencias, emociones y actitudes entre el primer y el segundo semestre, el que corresponde a su práctica profesional.

Los instrumentos que se aplicaron para el tercer y último momento correspondieron a la realización de dos entrevistas grupales *online* con los miembros de la cohorte que se estudia. La primera se desarrolló en enero del 2021, en contexto pandémico y de enseñanza virtual. La segunda se realizó en abril de 2024, tras cuatro años de inserción en el sistema educacional. Ambas entrevistas grupales tuvieron como propósito determinar la trayectoria identitaria que siguieron las categorías y subcategorías estudiadas a lo largo de su formación al interior de la FID que aquí se analiza.

El contexto escolar y práctico de la FID analizada ofrece experiencias prácticas cuyos centros cambian semestralmente, brindando una mayor variedad de cultura escolar y estilo de ser docentes. Para el primer semestre, un 46% de la cohorte se insertó en unidades educativas de carácter particular subvencionada, un 38% en establecimientos educativos de carácter municipal y un 16% en unidades educativas de carácter particular pagado. Esta relación cambia al segundo semestre: un 50% se insertó en unidades educativas de carácter municipal, un 40% en establecimientos de carácter particular subvencionado y un 10% en unidades educativas de carácter particular pagado.

Respeto al contexto laboral en el que se insertaron los profesores noveles, la entrevista grupal de 2021 arrojó que un 40,5% de la cohorte de egresados se desempeñó en establecimientos municipalizados y un 59,4% en unidades particulares subvencionadas. Para la entrevista grupal de 2024, esta relación fue de un 54% de la cohorte desempeñándose en establecimientos municipalizados y un 45,9% en unidades particulares subvencionadas; para ninguno de los dos períodos hubo presencia de egresados en unidades educativas particulares pagadas.

Con relación a las características generales de estas tipologías de unidades educativas, los trabajos de Castillo et al. (2011) y la Universidad de Chile y la Universidad Católica (“Los principales datos que arrojó el Monitoreo de Escuelas en Pandemia en 2022”, 2023) concluyen que no existen diferencias significativas entre establecimientos particulares subvencionados y municipales en aspectos como gestión escolar, evaluación de la actividad docente y mecanismos de control e incentivos, entre otros. Sí se reconoce una diferencia en la mayor homogeneidad en los proyectos educativos de los establecimientos municipales, los que apuntan transversalmente a una formación ciudadana mucho más sólida en comparación con los particulares subvencionados; aspectos de socialización profesional que impactan en las creencias, emociones y actitudes de los formados y profesores noveles.

La información recogida fue sistematizada a partir de un análisis de contenido (Gibbs, 2019), para luego 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 para las tres dimensiones establecidas: creencia, emociones y actitudes. A partir de lo anterior, es posible reconocer las siguientes categorías para cada una de las tres dimensiones de la IPD en estudio.

Resultados y discusión

Tabla 3
 Creencias

Dimensión	Primer momento		Segundo momento		Tercer momento			
	Preconcepciones 2018		Primera práctica 2019		Segunda práctica 2019	Focus enero 2021	Focus abril 2024	
	Categorías	Subcategorías	Categorías	Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías	
CREENCIAS	Expectativas	Cambio social	Naturaleza del trabajo docente	Camino duro y a la vez hermoso	Responsabilidades profesionales y vida personal	Trabajo integral y sacrificio del docente	Horarios, recursos Mineduc y instrumentalización	
				Promotor de aprendizajes	Conocimiento disciplinar como un medio	Educación como generadora de cambios	Exigente	
		Referentes de la especialidad	Definición del trabajo docente	Formador	Autoridad pedagógica	Autoridad basada en el respeto, comunidad y autonomía	Amoroso y con límites	
				Generar cambios y mejoras	Versatilidad pedagógica	Agobiante, pero gratificante	Límites	
		Características del ejercicio docente	Relacional solo con estudiantes	Características del ejercicio docente	Relacional con estudiantes (contenido)	Relacional con estudiantes (habilidades y actitudes)	Escuela prepara para la vida	ABP
					Relacional con un par	Trabajo colaborativo	Depende mucho de la institución	
	Efectividad docente		Efectividad docente	Efectividad docente desde lo pedagógico	Efectiva transposición didáctica	Aplicación del contenido a su vida diaria		
				NEE	NEE	Faltan herramientas para atender a las diversidades	Equipo de aula	

Fuente: Elaboración propia.

La teoría ya ha determinado que las emociones están en la base de la cristalización de nuevas creencias, actuando como filtros y/o constructos para la definición de creencias y actitudes (Feiman-Nemser, 2001; Masoumpah & Zarei, 2014). De esta manera, los cambios que registraron las creencias previas de la cohorte (cambio social y visibilizar la diferencia) se vinculaban a emociones biográficas familiar-escolares (Pérez Carrillo et al., 2022). Junto a ello, los estudios previos de licenciatura, realizados en un contexto país con una alta sensibilización hacia lo que se llamó el “movimiento feminista”, inciden en las creencias en torno al cambio social y a la diferencia. Sobre las nociones de efectividad docente, las creencias sugieren que se trata de una cohorte que funda su efectividad y actuar docente solo en el hecho de poseer conocimientos especializados en un área (licenciatura) y de una cohorte expuesta a modelos docentes no relacionales (Cantón & Tardif, 2018; Posada-Ortiz, 2022).

A partir de los tránsitos que expresaron las creencias tras ambas experiencias prácticas y procesos reflexivos de taller, se reconoce un abandono de nociones idealistas, no relacionales y centradas en la especialidad de la docencia y del ser docente, para pasar a evidenciar la apropiación de un lenguaje pedagógico para referir creencias, así como aspectos problemáticos de la docencia y de ser docente, como lo es el necesario equilibrio entre trabajo y vida personal, autoridad pedagógica y necesidades educativas especiales (NEE), lo que da cuenta, por una parte, de un itinerario formativo que logró compensar las debilidades en sus competencias de ingreso (Ruffinelli Vargas, 2018) y, por otra, de experiencias prácticas y reflexivas influidas por los contextos prácticos y los profesores formadores en los tránsitos que registraron las creencias con las que concluyen su formación inicial (Canton & Tardif, 2018; Richter et al., 2021).

Con relación al itinerario que siguieron las subcategorías asociadas a la dimensión de las creencias tras el egreso de la FID, los resultados no pueden ser leídos sin considerar la influencia que ejerció el contexto pandémico perceptible en la entrevista grupal de 2021. El trabajo docente en el contexto de pandemia de covid relevó emociones más bien negativas en docentes, asociadas a la incertidumbre, aislamiento, sobreexposición horaria, entre otras (Hargreaves & Fullan, 2020; Barria-Herrera et al., 2023). Estas emociones, de acuerdo con Feiman-Nemser (2001) y Masoumpah y Zarei (2014), explicarían el conjunto de creencias que expresó la cohorte para referirse a su efectividad como docentes en dicho contexto a partir de nociones como sacrificio, agobio y falta de herramientas para atender a la diversidad, aspectos que coinciden con lo señalado por Barria-Herrera et al. (2023). Sobre la falta de herramientas para atender la diversidad, el predominio de un escenario laboral-escolar particular subvencionado al 2020 en la cohorte que se estudia pudo haber influido en esta noción, pues ese tipo de establecimiento no siempre cuenta con un Programa de Integración Escolar (PIE) y la respectiva asistencia de educadoras diferenciales.

Ahora bien, los resultados para la entrevista grupal de 2024 expresan creencias de un ser docente más bien pragmático y resuelto para superar aquellos escollos con que terminaron su itinerario formativo al interior de la FID. Nociones como la capacidad para definir y respetar horarios de trabajo, la resignificación de recursos del Ministerio de Educación para preparar sesiones de clase y el establecimiento de límites al equipo directivo para abordar las tareas asignadas dan cuenta de este proceso de maduración, que se puede sintetizar en lo que nos indica una de las docentes entrevistadas: *“Conciliar mi vida personal con mi rol docente me obligó a tener horarios para planificar, preparar, saber cuánto me voy a demorar, esto es también clave para organizarse”*.

Respecto de este tránsito, y en contexto pandémico, las experiencias reflexivas y los contextos escolares posteriores, ayudaron a ofrecer nuevas experiencias y, con ellas, emociones que terminan actuando como filtros para reinterpretar su contexto (Feiman-Nemser, 2001; Masoumpah & Zarei, 2014). Otra posible interpretación de este tránsito arranca desde una de las características de la IPD, su carácter dinámico, que estaría dado por los procesos de adaptación a los diversos contextos profesionales con los que se interactúa (Balderas Gutiérrez, 2013).

Junto a ello, las nociones que emergen en la entrevista grupal de 2024 se refieren a una docencia y ser docente más bien relacional y con dominio curricular, pedagógico y didáctico, que se expresa en el manejo de metodologías de aprendizaje basado en problemas (ABP) y trabajo con equipo de aula para atender la diversidad, destacándose especialmente la generación de “espacios de trabajo colaborativos” entre pares para abordar estas demandas y lo socioemocional. Dichas nociones son coincidentes con lo que Huberman et al. (2000) describen para el segundo ciclo de vida de un profesor y que caracterizan como de estabilización y consolidación del repertorio pedagógico, que se inicia precisamente al cuarto año de ejercicio de la profesión.

Tabla 4
Emociones

Dimensión	Primer momento		Segundo momento			Tercer momento	
	Preconcepciones 2018		Primera práctica 2019		Segunda práctica 2019	Focus enero 2021	Focus abril 2024
	Categorías	Subcategorías	Categorías	Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías
EMOCIONES	Componente biográfico	Familiar	Componente afectivo	Vínculo emotivo	Dedicación	Integralidad	Sobrecarga
					Figura de estabilidad	Docente como adulto significativo	Terapia
		Escolar	Impacto emocional	Trabajo demandante e intenso	Tolerancia a la frustración		Mejora continua
	Valoración y vocación	Aprendizaje contextualizado	Vocación y compromiso	Profesor como guía	Precariedad de la educación	Gestión educativa que coordine	Gestión y liderazgo para ayudas
				Profesión docente como liberadora	Lograr aprendizaje significativo	Lograr autonomía	Pandemia y debilitamiento de habilidades
		Pedagogía como espacio político			Desigualdades en el acceso a recursos		

Fuente: Elaboración propia.

La trayectoria que siguieron las emociones de la cohorte, para el primer momento, previo al inicio de los estudios pedagógicos, sugiere que el interés y/o vocación por la docencia se anclan en la biografía familiar y escolar de los aspirantes. Las emociones que reportan ante un caso dado –enseñar en un aula diversa con adolescentes– dan cuenta de una mirada comprensiva sobre esta etapa, con la que empatizan desde los cambios y transiciones que en ella se registran (Eirín Nemiña et al., 2009; Fuller & Brown, 1975) y que se explica desde una identificación de los aspirantes a profesores, quienes, en la fase de formación, y algunos durante los primeros años de ejercicio docente, se identifican más con los estudiantes que con el rol de profesor; a una conclusión similar arriba el trabajo de Archanjo et al. (2019).

Concluido el segundo momento, que engloba los trayectos que siguieron las emociones iniciales tras dos experiencias prácticas, los resultados sugieren que la presencia de emociones positivas, comprensivas e identificadas más con los estudiantes que con el rol docente va cediendo a emociones positivas, críticas y de sentido de responsabilidad al concluir la formación práctica al interior de la FID analizada.

Las emociones que se refieren a la docencia como un quehacer que reclama dedicación y orientado al aprendizaje significativo y un ser docente que se constituye en la sala de clases como una figura de estabilidad para las adolescencias con las que trabaja y que debe ser tolerante a la frustración dan cuenta de un proceso de maduración que se registra en la cohorte en estudio tras las experiencias prácticas; en estas, el mayor número de horas en el centro educativo y la labor de profesor jefe permiten a los profesores en formación arribar a nuevas reflexiones y comprensiones en torno al impacto emocional y compromiso en la tarea de educar (Decreto n. 67, 2018; Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

También aparecen emociones críticas y cuestionadoras a la profesión y al espacio educativo, representadas por una sensación de impotencia ante la precariedad de la educación y una emoción de compromiso que concibe la pedagogía como espacio político; emociones que se han de interpretar, por una parte, como el resultado del predominio de establecimientos municipales como contexto práctico el segundo semestre –los que, de acuerdo a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) (2025), presentan mayores índices de vulnerabilidad escolar–, y, por otra, mayor representatividad del Colegio de Profesores como instancia gremial en las unidades educativas municipalizadas. Eso en un contexto país, en 2019, que concluyó con el llamado “estallido social” y del que la escuela como institución no estuvo ajena, considerando que el inicio del “estallido” se da justamente cuando escolares santiaguinos saltan los torniquetes del Metro de Santiago como acto de protesta por el alza del pasaje en el transporte público.

En este sentido, la escuela como campo social poseía, a la fecha de las experiencias prácticas, una serie de posicionamientos a los que la cohorte no estuvo exenta (Bourdieu, 1997). De esta manera, la precariedad de la educación y la pedagogía como espacio político, en tanto subcategorías de la dimensión de las emociones, forman parte de la dimensión subjetiva de la IPD estudiada, la que, a su vez, se enmarca en una dimensión intersubjetiva y de reflexión que se da al interior del campo escolar (Marcelo, 2009; Fuentes Reza et al., 2020).

Arribados al tercer momento de la dimensión de las emociones, las categorías pesquisadas se orientan a la gestión de emociones asociadas al fracaso, acierto, sobrecarga, gestión de ayudas y terapia tras el acto de enseñar, todas las cuales evidencian tránsitos que van desde la “etapa de titubeo” –propia de los tres primeros años de ejercicio docente– a la “etapa de estabilización y consolidación de un repertorio” –que, de acuerdo con Huberman et al. (2000), se alcanza después del tercer año de ejercicio de la profesión–.

Es importante recordar el contexto adverso en el que se inscriben dichos tránsitos: la pandemia de covid (2020-2021) y la irrupción de las emociones en la escuela pospandemia (2022 a la fecha), desde donde se explican las subcategorías relevadas, las que dan cuenta de importantes dosis de resiliencia que se requieren en el acto de enseñar y que, de acuerdo con Gilmore et al. (2018), deben intencionarse desde la FID y profundizarse en el sistema escolar mediante la conformación de comunidades de aprendizaje a partir de un enfoque relacional de la resiliencia.

Las entrevistas grupales que se realizaron para abordar este tercer momento dan cuenta de emociones asociadas a preocupaciones sobre el desarrollo de los adolescentes que están a su cargo; estas se expresan en subcategorías tales como integralidad, docente como adulto significativo, autonomía, mejora continua y debilitamiento de habilidades producto del uso excesivo de pantallas a las que se habituaron los adolescentes tras la pandemia, preocupaciones que se constituyen en los principales desafíos de los docentes noveles en los primeros años de ejercicio de la profesión (Eirín Nemiña et al., 2009).

Otra posible interpretación de la emoción-preocupación asociada al debilitamiento de habilidades la aportan las conclusiones de Hargreaves y Fullan (2020), quienes la abordan como una pérdida de compromiso los estudiantes tras la pandemia, al considerar la educación escolar cada vez menos relevante e interesante, planteando un desafío para el sistema escolar y para la FID. Dichos autores afirman que, en contexto pospandémico, las escuelas deben orientarse a la suspensión de pruebas de alta exigencia y a la frenética búsqueda por alcanzar el máximo de cobertura curricular y, en su reemplazo, desarrollar innovaciones más adecuadas para el presente y el futuro.

Tabla 5
Actitudes

Dimensión	Primer momento		Segundo momento			Tercer momento	
	Preconcepciones 2018		Primera práctica 2019		Segunda práctica 2019	Focus enero 2021	Focus abril 2024
	Categorías	Subcategorías	Categorías	Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías
ACTITUDES	Mirada reproductora crítica	Visibilizar y comprender la diferencia	Posiciones a demanda del trabajo docente	Labor demandante Profesor como agente de cambio	Trabajo arduo y demandante	Es muy estresante Falta tempo	Agobio
			Posiciones a cambios de la política educacional	Docencia como base social y comunitario	Educación de calidad (D.67 y LIE)	Priorización curricular y ABP	Cambio y mejora educativa
			Significados al trabajo docente	Labor demandante	Docencia como militancia	Sistema perverso	Resistencia

Fuente: Elaboración propia.

Para interpretar el itinerario que siguieron las actitudes sobre el quehacer docente, los resultados indican que los posicionamientos iniciales transitan desde posturas genéricas expresadas en miradas reproductoras y críticas para abordar un aula diversa, ancladas en posturas ideológicas surgidas de sus experiencias personales y estudiantiles previas, a la emergencia de actitudes en torno a la demanda del trabajo docente, a los cambios que registra la política educacional y a los significados del trabajo docente. Esto da cuenta de experiencias prácticas que logran situar a los formados en escenarios que los acercan a lo que vivirán al asumir el rol docente en propiedad; se trata de contextos formativos que permiten instalar representaciones sociales de lo que significa en determinada cultura ser docente (Cuadra-Martínez et al., 2021).

En relación con la trayectoria que dibujaron las actitudes en la etapa de formación de la FID estudiada, ellas no pueden ser interpretadas sin considerar el contexto en el que se expresaron, que en este caso se refiere al llamado “estallido social”. Las subcategorías asociadas a los significados que otorgan al trabajo docente y a las posiciones ante los cambios de la política educacional marcan, para la primera de ellas, un trayecto que va desde la docencia como hormigón social (primera práctica) a posiciones en las que la docencia es asumida como militancia (práctica profesional); mientras que, para la segunda, las posturas conciben al profesor como agente de cambio (primera práctica) para pasar a actitudes que se orientan a la educación de calidad a partir de la instrumentalización de políticas públicas como el Decreto n. 67 (2018) y la Ley de Inclusión Escolar (Ley n. 20.845, 2015).

Sobre estos tránsitos, el contexto práctico escolar posibilita la radicalización de sus posturas: docencia como militancia y búsqueda de la educación de calidad, pero también da cuenta de un proceso reflexivo que logra enlazar el contexto país con la formación profesional recibida (Barros et al., 2020).

Si el contexto país permite explicar la radicalización que se registra a nivel de subcategorías entre el primer semestre (hormigón social-docencia como agente de cambio) y el segundo semestre (docencia como militancia-instrumentalización de políticas públicas), no se puede desconocer la incidencia que tuvieron los contextos prácticos a los que asistieron los formados. La inserción

en un mayor número de establecimientos municipales por sobre los particulares subvencionados y pagados durante el segundo semestre debió incidir en estos posicionamientos, pues los establecimientos municipales, de acuerdo con Castillo et al., (2011, p. 204), “son efectivamente más homogéneos pues sus proyectos apuntan transversalmente a la formación ciudadana” y, por tanto, son sensibles a las consignas sociales que estuvieron detrás del “estallido”, existiendo así una condición institucional que incide en dichas posturas.

Los resultados presentados no permiten reconocer, sin embargo, un tránsito significativo para las subcategorías asociadas a la categoría de demanda del trabajo docente, cuya trayectoria no expresa importantes tránsitos, los que van desde posiciones que lo ponderan como una labor demandante (tras la primera práctica) a posiciones de trabajo arduo y demandante (práctica profesional), interpretando la irrupción del calificativo “arduo” como consecuencia tras haberse desempeñado como profesor jefe, actuar que reclama una mayor implicación con las adolescencias con las que se trabaja (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Finalmente, el trayecto que siguieron las subcategorías para el tercer momento, caracterizado por la pandemia y pospandemia de covid, no da cuenta de tránsitos significativos, sino más bien de redefiniciones asociadas al contexto escolar. Así, las subcategorías para relevar posiciones a la demanda del trabajo docente pasaron de la noción de trabajo arduo y demandante (con el que concluyen su formación inicial) a posturas que la reafirman y que se expresan en nociones en las que el quehacer docente es visto como muy estresante y carente de tiempo (pandemia) a la noción de agobio que se percibe en la última entrevista grupal y que confirma el trabajo de Vargas Aguilar et al. (2024) para referir al actual contexto escolar.

Una situación similar se presenta para las subcategorías sobre significados del trabajo docente, en el que el compromiso militante con que concluyen los estudios pedagógicos se expresa en redefiniciones, más que en tránsitos, desde donde los egresados cuestionan las inequidades que se vivieron al interior del sistema educativo a través de expresiones como “sistema perverso” (pandemia) y nociones de resistencia frente a esas injusticias, en un marco de complejidades asociadas a la salud emocional y con el significar su rol desde “la empatía, el diálogo y la amabilidad” (pospandemia).

No sucede lo mismo con las subcategorías de posiciones a cambios de la política educacional, en las que la noción de calidad de la educación con la que concluyeron sus estudios pedagógicos transita a preocupaciones frente a los ajustes que experimentó el currículum escolar en pandemia y pospandemia, expresadas en las subcategorías de priorización curricular y ABP (pandemia), prácticas pedagógicas y mejora educativa (pospandemia).

Al respecto, Avalos y Sotomayor (2012, p. 59) señalan que este tipo de cambios genera en los docentes “incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras”, por lo que se comprenden las preocupaciones iniciales de los docentes en estudio. Ellos, sin embargo, terminaron por valorarlas como oportunidades que les han permitido una mayor apropiación curricular ante el trabajo interdisciplinario, una mayor efectividad docente al aproximarse a un trabajo con habilidades más complejas con sus estudiantes y ver en las NEE una oportunidad para diversificar la enseñanza.

Conclusiones

Los resultados presentados confirman la incidencia que asume el contexto en el trayecto formativo de la construcción de la IPD, lo que se expresa en transiciones que tuvieron como base

emociones que actuaron como filtros o lentes y que cristalizaron en nuevas creencias y actitudes (Feiman-Nemser, 2001; Masoumpanah & Zarei, 2014).

Al tratarse de una cohorte que realizó sus estudios de licenciatura en el marco del cenit del movimiento feminista (2018), se explica una parte de las preconcepciones identitarias con las que ingresan a los estudios de pedagogía: creencia en la docencia como cambio social y posicionamientos expresados en actitudes de visibilización de la diferencia. En el contexto país de 2019, con el estallido social, emergen emociones tales como: profesión docente como liberadora, precariedad de la educación y pedagogía como espacio político, que impactan en las actitudes con las que concluyen los estudios pedagógicos: docente como agente de cambio, docencia como soporte de lo social y como militancia.

En el contexto de la pandemia de covid, surgen emociones asociadas a la figura del docente como adulto significativo, al aprender a vivir con el fracaso y el acierto y a sensibilidades ante desigualdades en el acceso a recursos, las que tienen su correlato en creencias que expresan que el trabajo docente es integral, sacrificado y agobiante; en las actitudes: frente a la demanda del trabajo docente, se asumen posturas para referirse a este como estresante y siempre carente de tiempo y, frente a los significados del trabajo docente, aparece la postura de leer la escuela como un sistema perverso y agobiante.

En el período pospandemia, cuando la salud emocional y el debilitamiento de habilidades sociales afloran como expresiones de ese contexto, aparecen emociones como sobrecarga laboral y debilitamiento de habilidades, las que tienen correlato con las creencias pesquisadas: establecimiento de límites, definición de horarios y resignificación de recursos Mineduc para preparar clases, las que, a su vez, se asocian con las actitudes para este contexto: para la demanda del trabajo docente, la actitud que surge es agobio, y para los significados del trabajo docente, resistencia.

Junto a la incidencia del contexto país en la trayectoria que asumen las creencias, emociones y actitudes sobre las que se configura la IPD de esta cohorte, los resultados también sugieren implicancias del contexto escolar. Si bien la teoría no registra diferencias significativas entre las dos modalidades de establecimientos educacionales predominantes en Chile, no ocurre lo mismo con otros aspectos constitutivos de lo que suele denominarse cultura escolar, que corresponden a una mayor homogeneidad de los proyectos educativos de los establecimientos municipales, los que apuntan transversalmente a una formación ciudadana más sólida en comparación con los particulares subvencionados.

Los resultados globales sugieren que estas unidades educativas lograron situar a los formados en escenarios que los acercan a lo que vivirán al asumir el rol docente en propiedad; se trata de contextos formativos que instalan representaciones sociales de lo que significa en determinada cultura ser docente. Estos contextos favorecieron los procesos de maduración sobre lo que implica la docencia y sus identidades posibles; se asiste a resultados que llevan a los aspirantes a profesores a vivenciar emociones que terminan por referirse a una docencia que reclama dedicación y orientada al aprendizaje significativo y un ser docente que se constituye en el aula como una figura de estabilidad para las adolescencias y que debe ser tolerante a la frustración.

Por otra parte, el contexto práctico, mayoritariamente conformado por establecimientos de carácter municipal, incidió en la aparición de emociones críticas y cuestionadoras hacia la profesión y lo educativo, representadas por una sensación de impotencia ante la precariedad de la educación y una emoción de compromiso que entiende la pedagogía como espacio político, en un contexto escolar marcado por las vulnerabilidades y el desafío de ser espacio de ciudadanías

(Castillo et al., 2011), así como mayores niveles de adhesión del profesorado al Colegio de Profesores, organización gremial que expresó perspectivas cuestionadoras al escenario país durante el llamado “estallido social”.

Se reconoce el impacto que asumen los procesos reflexivos en la definición y trayectoria de los componentes identitarios. Los tránsitos de las creencias tras procesos reflexivos de taller y en el contexto práctico permiten delinear un abandono de nociones previas de carácter idealista, no relacionales y centradas en la especialidad de la docencia y del ser docente, para pasar a la apropiación de un lenguaje pedagógico para referir sus creencias, así como aspectos problemáticos del ser y el ejercicio docente como el necesario equilibrio entre trabajo y vida personal, autoridad pedagógica y necesidades educativas especiales (NEE), todo lo cual da cuenta de prácticas reflexivas que ilustran la influencia que ejercieron tanto los contextos prácticos como los profesores formadores (mentor y tutor) en los tránsitos que registraron las creencias de los egresados (Cantón & Tardif, 2018; Richter et al., 2021).

Los resultados también sugieren la presencia de procesos reflexivos más allá de la FID, asociados a la desinstalación por parte de los docentes noveles de aquellas creencias negativas asumidas en un contexto pandémico y que se expresaron en nociones más positivas para abordar el contexto actual.

Otra conclusión relevante es la incidencia del rol de profesor jefe en la profundización de comprensiones respecto del trabajo que impacta en la identidad. Dicho rol permitió que los docentes en formación se aproximaran a nuevas comprensiones en torno al impacto emocional y compromiso en la tarea de educar, porque el ejercicio de este rol reclama una mayor implicación del docente con las adolescencias con las se trabaja (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Finalmente, los resultados también dejan entrever situaciones que están al debe en la FID que se estudia, en particular, la formación para trabajar la inclusión, cada vez más presente en el escenario escolar tras avances registrados por la política pública; la formación en las emociones, a fin de fortalecer las dosis de resiliencia que se requiere en el acto de enseñar; y ofrecer experiencias formativas interdisciplinarias para trabajar con habilidades más complejas con sus estudiantes, las que el sistema escolar tras la pandemia de covid mostró estar abierto a implementar.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Gestión de la diversidad en Aprendizajes*. Agencia de Calidad de la Educación. https://archivos.agenciaeducacion.cl/07_Gestion_de_la_diversidad.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Taller: Acompañamiento educativo y el rol del profesor(a) jefe en el desarrollo integral de sus estudiantes*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://recursosorientacion.agenciaeducacion.gob.cl/mod/resource/view.php?id=3120>
- Anderson, G., & Blase, J. (1994). El contexto micropolítico del trabajo de los profesores. In J. M. Escudero Muñoz, & M. T. González (Eds.), *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 97-114). Ediciones Pedagógicas.
- Archanjo, R., Barahona, M., & Finardi, K. R. (2019). Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: Insights from Brazil and Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 62-75. <https://doi.org/10.14483/22487085.14086>
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>

- Balderas Gutiérrez, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *ReLMIS: Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 3(6), 73-87. <https://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/117/120>
- Barria-Herrera, P., Villalobos Vergara, P., & Pasmanik, D. (2023). El trabajo de profesores principiantes en pandemia en contextos vulnerables según docentes noveles y directivos. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.8>
- Barros, M. S. F., Paschoal, J. D., Vicentini, D., França de Almeida, J. D., Ferreira, A. L., & Barros, P. C. S. (2020). A relação teoria e prática na formação docente: Condição essencial para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 305-318. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13303>
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, (12), 13-30. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24326/20409>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional identity in analysis: A systematic review of the literature. *The Open Sports Science Journal*, 7(Suppl-2, M2), 83-97. <https://opensportssciencesjournal.com/contents/volumes/V7/TOSSJ-7-83/TOSSJ-7-83.pdf>
- Castillo, P., González, A., & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: Evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 187-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100010>
- Cocio Seguel, A., Errázuriz Cruz, M. C., Davison, O., & Fuentes Monsalve, L. (2024). La opción docente en estudiantes de Pedagogía: Análisis de sus fondos de conocimiento e identidad. *Revista Psicoperspectivas*, 23(1), 1-17. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol23-Issue1-fulltext-3074>
- Cols, E. B. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria* [Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores]. Instituto Nacional de Formación Docente. https://ensbelgrano-sgo.infed.edu.ar/sitio/upload/La_formacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., & González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: Una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4) 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Decreto n. 67, de 20 de febrero de 2018*. (2018). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n. 511 de 1997, n. 112 de 1999 y n. 83 de 2001. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M., & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente: Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20625>
- Erikson, E. (1977). La identidad psicosocial. In *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Tomo V). Aguilar.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>

- Flores Delgado, L. D., Olave Moreno, I., & Villarreal Ballesteros, A. C. (2020). The impact of role modeling on the professional identity of pre-service teachers. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 143-152. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.25024>
- Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. M., & González Ortiz, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150021>
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of education* (Part II, pp. 25-52). University of Chicago Press.
- Gajardo-Asbún, K. P. (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. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502019000100079&script=sci_arttext
- Gibbs, G. (2019). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gilmore, G., Welsh, S., & Loton, D. (2018). An Australian case for relational resilience: Building academic pathways in first year, preservice teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 441-461. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1522365>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Holland, J., Thomson, R., & Henderson, S. (2006). *Qualitative longitudinal research: A discussion paper*. Families and Social Capital ERSC Research Group.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores: La profesión de enseñar* (Vol. 1, pp. 19-87). Paidós.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb). (2025). *Junaeb publica los Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y Vulnerabilidad Multidimensional (IVM) 2025*. Junaeb. <https://www.junaeb.cl/junaeb-publica-los-indices-de-vulnerabilidad-escolar-ive-y-vulnerabilidad-multidimensional-ivm-2025/>
- Ley n. 20.845, de 29 de mayo de 2015. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley n. 20.903, de 4 de marzo de 2016. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago, Chile. <http://bcn.cl/2f72c>
- Lorie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Los principales datos que arrojó el Monitoreo de Escuelas en Pandemia en 2022. (2023, 13 enero). *Escuela de Gobierno*. <https://gobierno.uc.cl/noticias/los-principales-datos-que-arrojo-el-monitoreo-de-escuelas-en-pandemia-en-2022/>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733002>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: Problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, (489), 27-32. https://www.researchgate.net/publication/325909333_La_formacion_inicial_docente_problemas_complejos_respuestas_disruptivas

- Masoumpanah, Z., & Zarei, G. R. (2014). EIL, Iranian teachers' professional identity and perception of professional competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1100-1109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.522>
- Mercado Maldonado, A., & Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, (53), 229-251. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v17n53/v17n53a10.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- 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*, (56), Artículo 3. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Panes Chavarría, R., & Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule*, (54), 9-34. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>
- Pérez Carrillo, D. J., Ochoa Provoste, M. A., & Rocha Monsalve, V. M. (2022). Preconcepciones identitarias de aspirantes a profesores de un programa de pedagogía media de la ciudad de Santiago de Chile. *Revista Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, 61(2), 68-89. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1184>
- Posada-Ortiz, J. (2022). English language preservice teachers' identity construction within academic and other communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 247-260. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93110>
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, Article e103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Ruffinelli Vargas, A. (2018). *Reflexión docente: Oportunidades de desarrollo en la formación inicial* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Sánchez Valenzuela, R., & Cárdenas Iribarra, F. (2019). Contexto educativo: Su relevancia en la construcción de la identidad docente. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 131-141. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i1.3870>
- Tezgiden Cakcak, S. Y. (2016). A critical review of teacher education models. *International Journal of Educational Policies*, 10(2), 121-140. <https://hdl.handle.net/11511/85364>
- Van der Wal, M. M., Oolbakkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>
- Vargas Aguilar, J., González Orellana, N., & Jensen Heresi, C. (2024). Agotamiento profesional docente: Estudio de caso de un colegio subvencionado de la comuna de Dalcahue, Chiloé. *Revista Realidad Educativa*, 4(1), 163-194. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.395>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applicatuins: Design and methods*. Sage.

Nota sobre la autoría

David Jacob Pérez Carrillo – conceptualización; análisis y validación de datos; metodología; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

María Alejandra Ochoa Provoste – conceptualización; análisis y validación de datos; metodología; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Víctor Mario Rocha Monsalve – conceptualización; análisis y validación de datos; metodología; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Editores a cargo

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida