

BIOGRAMAS E INCIDENTES CRÍTICOS PARA EL ANÁLISIS DE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESORADO EXPERTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Data de aceite: 01/07/2024

Maite Otondo Briceño

Departamento Fundamento de la
Pedagogía
Universidad Católica de la santísima
Concepción
<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

Asociado al proyecto FGII 02/2023

Fuente de financiamiento

Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: El objetivo del artículo es mostrar el biograma como técnica para establecer una línea de tiempo en la trayectoria de vida y profesional del profesorado experto de Educación Especial titulados en una universidad chilena. La investigación es biográfico narrativa. Con una muestra de 19 profesoras expertas a quienes se les aplicó entrevista semi estructurada y técnica de análisis de biograma con el objeto de disponer de itinerario argumental en el tiempo que permite comprender el desarrollo de la identidad profesional docente a través de las decisiones realizadas, las transformaciones personales y profesionales.

PALABRAS CLAVE: Identidad profesional docente; incidentes críticos; profesorado de educación especial, profesorado experto.

BIOGRAMS FOR THE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL TEACHING IDENTITY OF EXPERT SPECIAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: The objective of the article is to show the biogram as a technique to establish a time line in the life and professional trajectory of the expert teachers of Special Education graduated in a Chilean university. The research is biographical-narrative. With a sample of 19 expert teachers to whom a semi-structured interview and biogram analysis technique were applied in order to have an argumentative itinerary in time that allows understanding the development of the professional teaching identity through the decisions made, the personal and professional transformations.

KEYWORDS: Professional teaching identity; critical incidents; special education teachers, expert teachers.

INTRODUCCIÓN

Desde 2010, en Chile, el profesorado de Educación Especial ha ingresado al aula regular a trabajar en contexto de co-enseñanza, transitando desde un enfoque clínico a uno inclusivo (MINEDUC, 2009). A este profesional se le ha designado la gestión del proceso de inclusión y atención a la diversidad junto con otros profesionales de la educación. Estos requerimientos se han realizado en el contexto de reformas educativas en Educación Especial y en la Educación General (MINEDUC, 2009). Este tránsito no ha estado exento de dificultades y resistencias, estos profesionales sienten que no han sido preparados para ello y que han tenido que aprender desde las propias experiencias.

Lo anterior, ha llevado al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) a reformar políticas relacionadas con formación del profesorado y con procesos de enseñanza y aprendizaje (Durán y Giné, 2017; Manghi et al., 2012; Martínez et al., 2017; MINEDUC, 2013). Así, las funciones y roles que había tenido este profesional han provocado menoscabo en su propia definición profesional, lesionando su identidad docente (ID) (Batanero, 2013; Durán y Giné, 2017; González y Blanco, 2015; Manghi et al., 2012).

Navarro (2017) plantea que la Educación Inclusiva está estancada y no termina por consolidarse. Existen resistencias entre las políticas, prácticas docentes y promoción de la Educación Inclusiva, ya que ésta promueve formas nuevas de prácticas docentes del profesorado, no obstante, el cambio hacia una educación que contemple la inclusión no se está logrando (Navarro, 2015).

MARCO TEÓRICO

Identidad profesional docente

Las ID es heterogénea, cambiante y compleja. Se desarrolla con factores propios y en relación con otros (Scott, 2008). La identidad se compone de experiencias, familiares, educativas y profesionales, personales y colectivas (Scott, 2008). Subjetividad es el término que optan Tello (2016) y Foulcaut (1988) para hacer referencia a identidad, ya que este concepto permite relevar su carácter dinámico y con dependencia importante en lo contextual (Buitrago y Cárdenas, 2017).

La identidad hace referencia a la conciencia que tiene el sujeto de lo que es, de sus fortalezas y limitaciones, quién es y cómo se proyecta, es decir vivencias, sentimientos. También comprende factores que están fuera del sujeto, el contexto y las relaciones con los otros (Buitrago y Cárdenas, 2017).

Investigar sobre identidad profesional docente (IPD) es difícil, se debe hacer desde un punto de vista multidimensional (Cantón y Tardif, 2018). Esta profesión no es distinta a otras y tiene elementos que caracterizan los mundos laborales: estatus social, roles y funciones, el lugar e importancia que cumplen en las organizaciones. La IPD es la forma

como el profesorado se define a sí mismo y a los otros. Tendría una construcción individual y colectiva (Muñoz y Arvayo, 2015).

La IDP es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales.

Indagar la construcción de identidades forja la relación a la propia identidad, dado que las presentes, aunque dinámicas, son entornos promotoras o contenedoras de las identidades a construir. (Albores y Avendaño, 2016; Galaz, 2011; Lopes, 2008).

La IPD, según Sotomayor (2013), viene a referir el significado que el profesorado tiene de sí mismo en relación con lo laboral, es decir, el concepto sobre su persona y de lo que hace en el ejercicio profesional, así como los quehaceres que debe realizar día a día. También señala qué elementos, como: conocimientos, creencias, emociones y actitudes, frente a las funciones que cumplen son lo que dan forma a la identidad.

La evolución de la identidad acontece en la esfera de lo intersubjetivo y se define como un procedimiento evolutivo, de significación de uno mismo perteneciente a un contexto. Considerando esto, la IPD da respuesta a preguntas como: ¿quién soy en este momento? La IPD no es una entidad estable, unitaria o fija (Marcelo, 2009). Es decir, como señala Beijaar et al. (2004), la IPD se va construyendo y modificando de acuerdo con la interpretación y reinterpretación que cada profesor/a hace de las experiencias vividas.

La IPD implica las explicaciones del sí mismo o del yo con respecto a su identidad, como también la opinión de los otros con respecto al sujeto, “al identificarse con un conjunto de otros sujetos que pertenecen a una determinada ocupación o profesión, una persona establece una referencia no sólo a lo que hace, sino también a quién es” (Mulone, 2016, p.154). Marcelo y Vaillant (2015) plantean que la IPD involucra muchos aspectos, es amplio, que se adquiere cuando una persona se dedica y especializa profesionalmente en una tarea o en un área determinada. Empieza con la formación inicial de las personas y continúa a lo largo de su vida profesional. Se construiría a través de un proceso y sería sostenido en el tiempo, resultaría de la combinación entre una parte que es común a todos los profesionales de esa área y también a una parte específica que estaría ligada a los contextos de trabajo. También, hace referencia a los significados que se atribuyen al itinerario o trayectorias de vivencias profesionales y va más allá de las fronteras de una determinada profesión u ocupación (Cabrera, 2015).

Profesorado experto

El profesorado experto, es el que hace de la profesión de enseñar una forma “intuitiva, automática y fluida” (Rojas et al., 2012, p.481). De esta manera, se puede describir como un profesional empático, sensible y que esta composición de su forma de ser es natural, espontánea, ágil y sin grandes esfuerzos. Pero además las vivencias profesionales bien desarrolladas le dan la calidad de experto.

Otros autores hacen referencia sobre profesorado experto definen algunas características, tales como: Bausela (2011):(i) Destacan solo en un dominio; (ii) procesan la información en unidades grandes; (iii) son más rápidos que los novatos; (iv) retienen más información en la memoria a corto plazo y en la memoria a largo plazo; (v) representan los problemas en un nivel más profundo; (vi) dedican más tiempo a analizar el problema; (vii) supervisan mejor su rendimiento.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología abordada fue cualitativa, constructivista, fenomenológica con método biográfico narrativo.

Diseño de la investigación

Se han utilizado estudios de casos. Son 19 estudios de casos de profesorado experto, con entrevistas semiestructuradas, con dimensiones y categorías apriorísticas, se contempla para el análisis de la información el diseño de biogramas.

Muestra de la investigación

Criterios de inclusión: 1) profesorado experto: tituladas/os con trabajos estables como profesorado de Educación Especial; 2) que dieran consentimiento informado. 4) con más de cinco años desempeñando funciones de aula en la escuela.

Tabla 1
Titulados entrevistados.

N	Titulación	Tipo	Género	Instrumento
4	2010	Experto	Femenino	Ent. Semiestructurada y biograma
0	2011	Experto	Femenino	Ent. semiestructurada y biograma
5	2012	Experto	Femenino	Ent. semiestructurada y biograma

Fuente: elaboración propia

Técnica de recogida de información e instrumento.

Se utiliza una entrevista semi-estructurada validada por expertos, con categorías de interés para la investigación. En la Tabla 2 se presenta el guion temático de la entrevista.

Tabla 2

Guion temático de entrevista semi estructurada

Dimensiones	Tema	Subtemas
Inicio	Identificación	Auto presentación
Testimonio	Experiencias educativas	Experiencias educativas
	Experiencias educativas en formación inicial	Experiencias Universidad Formación inicial docente
	Experiencia laboral	Experiencias laborales
Desarrollo	Vivencias significativas	Momentos críticos. Autoimagen profesional Vivencias y reformas educativas.
Final	Id. Prof. docente	Definición/Significado

Fuente: Elaboración propia

Guion compuesto por 4 dimensiones, 6 categorías y 28 subcategorías.

Análisis de datos

Se recurrió al análisis narrativo (Bolívar et al., 2001; Creswell, 2013). La codificación usó categorías focalizadas en etapas y áreas de vida para vivencias personales. El análisis estuvo determinado por dimensiones, categorías, subcategorías. Se recurre a *biogramas*, con un eje temporal, línea de tiempo que caracterizan trayectorias de vida (Bolívar y Gijón, 2008; Hernández de la Torre, 2013; Rojas et al., 2013).-

Se consideraron etapas. Primero, se consideró el ordenamiento lineal y clasificación de hechos y componentes de IPD. Se contemplaron valoraciones o situaciones que fueron importantes en la trayectoria de vida y que dejaron un aprendizaje en ellas. Segundo, se clasificaron y se constató la concurrencia de ello y su densidad. Tercero, se procedió a la identificación y categorización de cada tipo acontecimiento según hacían referencia a elementos importantes relacionados a la IPD.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se presentan y discuten los resultados, vinculándolos a las dimensiones y categorías apriorísticas de la investigación.

Tabla 3
Matriz Biograma

Dimensión	Categoría	Código
Inicio	Autopresentación	AP
Testimonio	Experiencias educativas formadoras	EE
	Experiencias laborales	EL
Desarrollo	Relatos de vida	RV
Final	Identidad profesional docente	IPD

Fuente: Elaboración propia en base a 19 biogramas

Dimensión 1. Inicio. Categoría: Auto presentación

Se presentan como profesoras de Educación Especial y la mención que desarrollaron durante la formación inicial docente. Le asignan relevancia y valoración a la identificación con la Universidad como entidad formadora. Esto es significativo, ya que no todas tenían como primera opción esta Universidad, pero el valor que tiene esa identificación es un elemento de la conciencia de identidad.

(.....) soy profesionalmente educadora diferencial mención Dificultades de Aprendizaje y especialista en Neurociencia aplicada a la educación". (Caso 1)

Dimensión 2. Testimonio. Categoría Experiencias educativas

Aquí aparecen las experiencias educativas significativas, positivas y negativas en todos los niveles educativos, lo más importante, significativo y valorado es la cercanía, los afectos y la acogida. Colegios cercanos, una relación afectiva con el profesorado e instituciones, allí habían estudiado hermanos, primos y muchas veces sus padres.

(....) Yo me acuerdo de que era súper cercana... su sala era preciosa ...y estaba sentada al lado tuyo a enseñarte a leer y a escribir. No era como que se ponía en la pizarra, cierto, que exponía y bla, bla, blá...Así, siempre quise ser como ella.

Lo negativo, en la narrativa, emerge un profesorado de Educación Especial segregado, externo al aula, que atiende a un alumnado discriminado también, motivo de burla de los demás. Se dan cuenta la segregación que tenían los liceos con respecto a la discapacidad. Viven esta experiencia como aproximación a la exclusión.

(.....) igual recibían niños con problemas de aprendizaje y había una bibliotecaria que era psicopedagoga y ella tenía como una especie de doble cargo; y después, en enseñanza media, había una psicopedagoga en el colegio, pero nunca entendí que es lo que hacía, entonces no... no sé, sé que existían, pero nunca vi que hubiera un grupo de integración ni mucho menos (Caso 1)

En la misma dimensión, pero en la categoría formación inicial docente, vuelven a tener sentimientos positivos con respecto a la primera formación en la profesión, describen un ambiente universitario acogedor, cercano, familiar, había preocupación por la formación integral, pero que mucho de lo aprendido en esos momentos no tiene aplicación práctica, es decir era con una mirada aplicacionista/ teórica.

Asimismo, relevan las experiencias educativas en prácticas docentes deformadoras, donde influye la escasa formación del profesorado en el centro de práctica.

(.....) Por la mala formación, no eran profesoras diferenciales. Eran básicas o educadoras de párvulos, entonces estaban sacando su mención o ya la habían terminado, no entendían qué pasaba... (Caso 5)

Además, en esta secuencia de sucesos es recurrente la elección de la titulación o vocación, ya que en muchas la vocación no era ser profesorado. Para algunas esto hizo que postergaran el ingreso en un año, tomándose un año sabático. También es significativo el hecho de desconocer lo que iban a estudiar, no había preparación para la vida universitaria, con gran decepción familiar por la elección, prejuicios y creencias. Aparece un componente que es la resignación, estudiar lo que pudieron con el puntaje en las pruebas de ingreso a la Universidad y sentir miedo por no saber que significaba la elección.

(...) cuando llegué, ohh en qué me metí... ¿tendré la vocación para hacer esto?, ¿tendré la paciencia para hacer esto? Porque igual me gustaba. (Caso 12)

Dimensión 3 Desarrollo. Categorías: experiencias laborales, desempeño laboral, ejercicio profesional, expectativas laborales, práctica laboral

Aparece la inmersión al mundo laboral anterior a la titulación. Esto es relevante en la historia de vida, ya que de manera temprana ingresan al trabajo profesional a ejercer funciones y responsabilidades impensadas para ellas.

En este itinerario de la inmersión laboral, también constatan la distancia y brecha que tiene la formación recibida en la Universidad con la cultura institucional de los lugares de trabajo, donde hay presencia muy arraigada en la exclusión y segregación. Viven un ambiente laboral hostil, que no las satisface, bastante burocrático y sin valoración de sus pares. Aceptan roles secundarios de apoyo, con ausencia de protagonismo. Sin embargo, se quedan trabajando en ese ambiente desconocido, insatisfactorio, ejerciendo un rol lejano y realizando tareas para las que no fueron preparadas.

(.....) me gustaría que las cosas se hicieran mejor y no se puede digamos, es súper difícil, es difícil luchar con las culturas institucionales porque en el colegio particularmente donde yo trabajo, en eso es complejo... esto es lo que hay y así se hace, y hay que trabajar mucho, pero trabajar mucho para objetivos que de repente uno no comparte... (caso 4)

(.....) todavía pasan situaciones, pero ya no como antes, habían... puñaladas, sangre, quemaban los estantes, rompían los vidrios..... (Caso 11)

En la categoría Reforma Educativa, se produce una polifonía de voces y marca un espacio importante en la historia de vida de este profesorado, esto ha trastocado todo su desarrollo profesional, laboral y personal. La sensación de desvalorización profesional las ha llevado a pensar renunciar o cambiar de profesión, ha provocado crisis identitaria, sienten que no están preparadas para atender todas las Necesidades Educativas Especiales, ya que ellas han sido formadas para atender solo dos de ellas.

(...)Yo siento que no estoy preparada para atender algunas necesidades. Me he visto enfrentada muchas veces a necesidades que van más allá del aprendizaje (Caso 14)

Relacionado con lo anterior, en la categoría Nivel de Bienestar, tienen sentimientos de menoscabo laboral. La sensación de ser un suplemento, el comodín en los ambientes laborales. Las experiencias laborales negativas, se reitera que esto las ha llevado a querer abandonar la profesión, cuestión que en la práctica ninguno de los informantes ha concretado.

(...) *a veces nos tenían de extra, faltaba mucho profesor éramos el comodín. Me tocó hacer ciencia, historia, artes, de todo...yo no estudié para esto.... (Caso 12).*

Dimensión 4 Final Construcción: Ser profesor, ser profesor diferencial, identidad profesional docente

En la categoría Ser profesor, manifiestan que han girado desde ser profesorado a ser asistentes de aula.

(...) *pasábamos a ser asistente de aula...vieron que nosotros apoyábamos, entonces vieron la facilidad de pedirnos cosas, entregar las guías, o poder ayudarlos a revisar. Ahora ellos se ven como un trabajo obviamente más. (Caso)*

El profesorado insiste en relatar que la IPD tiene como componente lo social, entendiendo por social como ser un aporte a la sociedad y la transformación de los espacios educativos sobre todo con los sujetos con necesidades educativas especiales.

(...) *para mí es poder entregar un aporte a la comunidad escolar, sobre todo a estudiantes que tienen necesidades educativas.... (Caso 1)*

En relación con crisis identitarias laborales señalan estar a gusto con la elección profesional, pero podrían haber estudiado otra cosa. Sería positivo que se les dieran más oportunidades para realizar cursos y proveerse de información con respecto a la cantidad de roles que les corresponde realizar.

(...) *lo que pasa es que sigo buscando... después de sacar el diferencial me fui a sacar otro post título, pero ahora quiero aportar más a la educación especial desde de la gestión...(Caso 5)*

También hay coincidencia en el aspecto emocional y la identidad profesional docente, las profesoras se movilizan por aspectos relacionados con lo afectivo: ser psicóloga, mamá, amiga, las que ponen orden y otras características más, pero siempre desde la perspectiva de las emociones.

(...) Es ser mamá, ser psicóloga, es ser amiga, es ser la mañosa, la verdad, es ser todo, es ser profesora de lenguaje, ser profesora de matemática, ser profesora de historia, de ciencia, es ser por lo menos nosotras, es ser multifacética, tenemos que saber todo y hacer todo. (Caso 9)

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Llama la atención la polifonía con la identificación, ya que este es uno de los elementos constituyentes que permite comprender la IPD como punto de partida. Existe vinculación entre identidad e identificación y formación inicial docente, Dubar plantea (2002) que existen formas elementales de identificación que configurarían lo elemental de la identidad, en esto coincide Marcelo y Vaillant (2013), quienes refieren que la formación de pregrado es un componente elemental para la estimulación y refuerzo de posteriores aprendizajes.

La IPD está vinculada a las emociones (Buitrago y Cárdenas, 2017) desde el momento que se configura la identidad y los cambios que se producen en ella en lo personal y en relación con los otros. Comienza por la influencia de fondos de identidad (Guitard, 2012) de tipo emocional, la expresión emocional, social, interacciones importantes con personas significativas.

Esto significa, que de manera individual la IPD es personal, pero en relación con los demás y es dinámica (Beijaard et al., 2004). Esta construcción está probablemente definida por el sentido que este profesorado realiza de la labor pedagógica, a partir de las experiencias individuales, que influyen de manera significativa en su desarrollo profesional (Marcelo y Vaillant, 2015).

Existen relaciones significativas positivas o negativas entre la formación inicial docente y la IPD, la satisfacción demostrada con la formación inicial así lo demuestra. Al igual que en experiencias educativas anteriores estas vinculaciones están asociadas a relaciones cercanas, acogedoras con los académicos y relaciones armoniosas, coincidentes a lo planteado por Van der Wal et al. (2019) quienes plantean que las experiencias positivas o negativas de la práctica docente, en este caso referida a la de los y las docentes de la formación Inicial las “tensiones pueden tener un impacto tanto en las prácticas laborales de los docentes como en la identidad profesional de los docentes” (p.69). El significado de lo anteriormente planteado es que la satisfacción que develan es por las relaciones fructíferas y armoniosas con otros, formadores, durante su formación.

Compartiendo lo planteado por autores como Robinson et al. (2018), refiriéndose a la Formación Inicial Docente de las Educadoras de Educación Infantil, destacan los aportes otorgados por la institución donde cursaron su formación de pregrado en formación de la IPD de este profesorado y también con (López, 2014; Marcelo y Vaillant, 2015; Navarro, 2017; Vaillant, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albore, I. y Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas. *Revista Criterios*, 23(1), 47 – 58. ISSN: 0121-8670, ISSN Electrónico: 2256-1161

Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es.

Bausela, E. (2011). Profesor principiante versus profesor experto: detención de dificultades. *VIII*

Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en Educación Superior, Madrid, España

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla, S.A.

Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. España. Recurso electrónico hallado en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246>

Bolívar, A. Y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 56-59. <http://hdl.handle.net/11162/36637>

Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (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>

Cabrera (2015) La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación* 14, (46), 91-113 <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5495>

Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En la UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea: Ediciones.

Creswell., J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación* (No. 316.62/.64). Barcelona: Bellaterra.

Durán, D. & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170 ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37, 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>

González, Á. & Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, 31 (3), 582-604 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567030>

Guitart, M. (2012). La multi metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaMultimetodologiaAuto biograficaExtendidaMAE-4107732.pdf>

Hernández de la Torre, E. (2013). El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de jóvenes en situación de riesgo. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1) 90-106. <https://hdl.handle.net/11162/227912>

Lopes, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 11(3), 1–25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711307>

López, D. (2014). *El problema del objetivismo en la producción de conocimiento sociológico: La correspondencia entre Alfred Schutz, Talcott Parsons y Harold Garfinkel*. *Cinta moebio* 51, 171-191 <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000300005>

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., & Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51 (2), 46-71. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18053>; <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>

Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015) *EI A, B, C y D, de formación docente*. Madrid: Narcea.

Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/217-448-1-SM.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Decreto 170.pdf. Santiago, Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Estándares orientadores para carreras de educación especial*. Santiago: MINEDUC.

- Mulone, M. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19). <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2016.19.1102>.
- Muñoz, F. y Arvayo, K. (2015). Identidad profesional docente: ¿qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*, 11, 32,97-1. <https://core.ac.uk/download/pdf/236412604.pdf>
- Navarro, M.J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: propuesta de indicadores. *Revista de pedagogía*, 38 (102), 122-143. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13756
- Robinson S, M. S., Tejada, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 104-130. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>
- Rodgers, C. R., y Scott, K. H. (2008). El desarrollo del yo personal y la identidad profesional en el aprendizaje de la enseñanza. En Manual de investigación sobre formación docente (pp. 732-755). Routledge
- Rodríguez, E. & Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. 6, (1), 61- 81. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci_arttext
- Rojas, S., Susinos, T., & Calvo, A. (2013). 'Giving voice'in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 156-173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629687>
- Rojas, N., Carrillo, J. & Flores, P. (2012). Características para identificar a profesores de matemáticas expertos. En: Simposio de la sociedad española de investigación en educación, 16., 2012, Jaén. Investigación en Educación Matemática XVI. Jaén. España: SEIEM. 2012. p.479-485.
- Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. En B. Ávalos (ed.). *La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Tello, C. (2016). Políticas de subjetividad: autonomía e identidad docente en Latinoamérica. *Interacções*, 40(12), 70-88. <https://doi.org/10.25755/int.10687>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Conferencia en I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado" GTD-PREAL-ORT. <http://161.116.7.34/congresformacio/conferenciasvi.htm>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Van der Wal, MM, Oolbakkink-Marchand, HW, Schaap, H. y Meijer, PC (2019). Impacto de las tensiones de identidad profesional de los primeros profesores de carrera. *Docencia y formación docente*, 80, 59-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>