TESIS DOCTORAL

El desarrollo de la identidad profesional docente como consecuencia de la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, y la incidencia de la identidad de aprendiz

The development of professional teaching identity as a consequence of the (re)co-construction of subjective learning experiences, and the incidence of learner identity

Jaime Fauré Niñoles

Dirigida por el Dr. César Coll

Postgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación
Universitat de Barcelona
Barcelona, 2022

De todo corazón, para
Don Quijote y Sancho Nieto,
que solían apurar el verano
incendiando sus corazones
sentados en el patio de las plantas,
conversando horas sobre sus sueños
y sobre la ciencia de los cohetes.
Mientras comían sandía,
mientras Dulcinea sonreía.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a todas las personas que estuvieron conmigo a lo largo de este proceso:

A mis abuelos, Jaime y Techa. Porque fueron una pareja que me ha marcado profundamente, para lo bueno y para lo malo. Esta tesis no existiría sin ustedes. Gracias por su amor incondicional y por el cuidado que tuvieron conmigo. Y, sobre todo, gracias por sus enseñanzas. Soy quien soy en buena parte gracias a Limache y a los veranos que pasé con ustedes, escuchándolos, viviendo con ustedes, y acompañándolos a todas partes. El sol nunca me ha vuelto a envolver con su calor de la misma manera. *Post data*: ¡la abuela y yo te extrañamos, abuelo!

A mis padres, Patricio y Alejandra. Porque han estado conmigo siempre. Cerca y a la distancia. Dicen que llega un momento de la vida en el que uno ya no está obligado a quedarse con su familia y tiene la oportunidad de elegir una nueva familia. Yo los elijo una y otra vez. Sin dudar. Los quiero con todo mi corazón.

A mis hermanos, Patricio, María José y Pablo, y a sus familias. Porque han sido momentos duros los que hemos vivido, ¿no? Pero aquí estamos. De pie. Y juntos somos más fuertes. Los quiero mucho.

A mi compadre y maestro, Jorge. Porque ha sido, y sigue siendo, el espejo en el que me miro para reconocerme en los momentos buenos y malos. Tú me invitaste a soñar el sueño de una tesis doctoral, y me ayudaste en cada etapa a cumplirlo. Te debo muchísimo, tanto, que creo que ni siquiera alcanzaré a pagarte los intereses. Gracias por todo y cuenta conmigo para lo que sea.

A Antonio, Mariana y Alicia. Porque hacer una tesis doctoral no es fácil, pero es mucho más fácil con amigos como ustedes a mi lado. Los respeto muchísimo, he aprendido muchísimo a su lado y me gusta pensar que nuestro viaje recién

comienza. A donde vayan, y si me llevan, iré con ustedes, porque la mente y el corazón no tienen fronteras. Los quiero demasiado. *Thesis race* por fin *is over*.

A César. Porque ha sido la piedra angular de este viaje y me ha mostrado el camino conceptual y práctico que debía recorrer con esta tesis doctoral. Nunca dudé de que quería que fuera mi director y me enseñara a pensar más y mejor. Quería empaparme de su conocimiento, de su exigencia, de su dedicación, de su compromiso y de tantas otras cualidades que tiene y que sabe inspirar en los demás.

A Judith, Anna, Mariana, Elena, Rubén, María José y a todos y todas quienes componen el equipo GRINTIE-BLE. Porque todo el trabajo conjunto que pudimos hacer me enseñó muchísimas cosas sobre cómo hacer investigación y cómo ser un investigador. Ha sido un honor participar en sus proyectos y ser parte del increíble grupo que han formado en la Universidad de Barcelona.

A Olga. Porque nadie se lo merece como ella. Sin ella, nada sería posible.

A Ivonne, Valentina, Virginia, Paula y a todas las demás personas que trabajan conmigo en el proyecto FIPPA-IPD. Porque en el tiempo que llevamos trabajando juntos me han mostrado que la convicción es la base del compromiso. Es un honor y un placer trabajar codo a codo con ustedes. Trataré de apuntarles el camino que otros me apuntaron a mí. Sin duda, caminaré a su lado

A Irene, Jose, Cris, Jorge, Carolina, Jesús, Claudia, Camilo, Alba, Agathe, y a tantas y tantas otras personas que no puedo mencionar o no he recordado mencionar. Porque estuvieron junto a mí en este proceso, algunos incluso cuando las cosas no pintaban bien. Gracias por permitirme ser parte de sus vidas, poder aprender y crecer junto a ustedes, y gracias por caminar conmigo hasta aquí.

Y para finalizar, quiero agradecerle a Pilar. Porque gracias a ella pude cerrar el capítulo tortuoso que representó esta tesis doctoral en mi vida y, más importante aún, gracias a ella pude imaginarme por fin qué sería de mí al finalizar. Por muchos años más.

Índice

Resumen 1

Abstract 4

Introducción 7

1.1. La formación del profesorado en el nuevo escenario social y educativo 9

1.2. La brecha entre la preparación universitaria del profesorado en formación y su desempeño al incorporarse a las prácticas escolares 14

1.3. La configuración de la identidad de aprendiz y su entrelazamiento con la identidad profesional docente 18

Marco teórico 21

2.1. Breve introducción al estudio de la identidad: filosofía y epistemología .. 21

2.2. La identidad desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural 27

2.2.1. Artefactos culturales: desde el significado hacia la significación 28

2.2.2. La significación como transacción entre la persona y su contexto 34

2.2.3. Vivencias, experiencias y experiencias subjetivas de aprendizaje 38

2.2.4. De las experiencias subjetivas de aprendizaje a las posiciones con voz 48

2.3. La identidad profesional docente y el modelo de identidad de aprendiz . 57

2.3.1. La identidad profesional docente 58

2.3.2. Identidad de aprendiz 63

2.4. Hebras y tramas en la conformación inicial y el desarrollo de las identidades 68

Método 80

3.1. Propósito y preguntas de investigación 81

3.2. La experiencia subjetiva de aprendizaje como unidad de análisis 82
3.3. Enfoque y diseño.....86
3.4. Participantes 88
3.5. Instrumentos de producción de datos 91
3.6. Análisis.....96
3.6.1. Técnica de análisis y unidad de datos 96
3.6.2. Diseño del protocolo.....97
3.6.3. Protocolo y uso 98
Resultados 105
4.1. La conformación de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz.....106
4.1.1. Anatomía de las experiencias subjetivas de aprendizaje: las posiciones con voz sobre uno mismo y sobre el mundo 107
4.1.2. Aspectos morfológicos de las experiencias subjetivas de aprendizaje: de las hebras y las tramas, a las trenzas 123
4.1.3. Tejiendo la identidad: aspectos fisiológicos de las experiencias subjetivas de aprendizaje que permiten la conformación de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz 180
4.2. Las influencias que puede ejercer la identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente 196
4.2.1. Independencia 196
4.2.2. Convergencia 199
4.2.3. Interferencia 206
4.2.4. Estimulación..... 214
4.3. Aspectos longitudinales de la influencia que ejerce la identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de la profesional docente....227
4.3.1. Movimientos de difuminado.....227
4.3.2. Movimientos de potenciación 236
Discusiones..... 248

5.1. La metáfora del tejido identitario: hebras y tramas que se trenzan y entretejen durante la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje 249

5.2. El modelo de identidad de aprendiz revisitado 255

5.3. Desafíos semióticos: hacia el estudio de la actividad que promueve la conformación y el desarrollo de la identidad 259

5.4. Implicancias desde el punto de vista de la formación universitaria del profesorado 262

5.5. Implicancias desde el punto de vista del contexto social y educativo contemporáneo: hacia el sistema educativo y la sociedad que anhelamos para el siglo XXI 265

Conclusiones 273

6.1. Principales contribuciones de la presente tesis doctoral 273

6.2. Principales contribuciones teóricas 274

6.3. Principales contribuciones metodológicas 278

6.4. Principales contribuciones prácticas 280

6.5. Limitaciones de la presente tesis doctoral y líneas de investigación futura 281

Referencias 284

Anexos 314

Resumen

En los últimos años, los procesos que explican cómo las personas que estudian pedagogía en la universidad se van reconociendo a sí mismas como docentes se han convertido en un importante tema de debate entre quienes se preocupan por la calidad de la formación inicial que brindan las instituciones de educación superior. Al menos hasta cierto punto, esto se debe a que existen numerosas investigaciones teóricas y empíricas que sugieren que las características específicas que una persona reconoce que tiene como docente explican y predicen sus acciones profesionales en contextos educativos. En última instancia, ayudarles a reconocerse sería fundamental para mejorar la manera en la que le enseñan a su alumnado.

Para nosotros, que compartimos una perspectiva teórica constructivista de orientación sociocultural que toma como punto de partida las obras de Piaget, Vygotsky y Bajtín, entre muchos otros, los procesos personales y sociales que explican la conformación y el desarrollo del reconocimiento propio como docente estarían estrechamente relacionados con la manera en la que cada estudiante de pedagogía se reconoce a sí mismo o a sí misma como aprendiz. Este reconocimiento propio, o identidad de aprendiz, puede ser caracterizado como un "artefacto cultural" que cada estudiante utilizaría, entre otras cosas, con la finalidad de materializar su propia actividad psicológica y gestionarla mejor. Por lo tanto, no sería absurdo hipotetizar que podría facilitar, o dificultar, que se reconozca a sí mismo como un docente con determinadas características.

Ahora bien, no parecen existir suficientes investigaciones que aborden estos temas en profundidad. Por este motivo, en este trabajo de tesis doctoral exploramos durante un año las experiencias subjetivas de aprendizaje de un grupo reducido de futuros profesores y futuras profesoras. Nuestro objetivo fue explorar cómo se conformó y desarrolló el reconocimiento propio, cómo la identidad de aprendiz incidió en la conformación y el desarrollo de la identidad

profesional docente y cómo esta influencia fue variando a medida que pasaba del tiempo.

Desde un punto de vista metodológico, diseñamos un estudio cualitativo de casos múltiples de carácter longitudinal. En este estudio participaron ocho estudiantes, hombres y mujeres, que se encontraban cursando su último año de formación universitaria en carreras de pedagogía adscritas a universidades ubicadas en diferentes regiones de Chile. A cada participante le aplicamos tres entrevistas semiestructuradas distintas, y cada entrevista fue aplicada en un momento distinto. La información que obtuvimos fue registrada en un formato audiovisual, pero posteriormente fue transcrita. Con toda la información llevamos a cabo una versión *ad hoc* de análisis de contenido.

Nuestros resultados nos permitieron advertir, entre otras cosas, que las experiencias subjetivas de aprendizaje de quienes participaron en nuestra investigación parecen estar compuestas por posiciones con voz que les permiten materializar tanto aspectos relevantes del mundo que les rodea como aspectos relevantes sobre sí mismos. Estas posiciones con voz están entrelazadas y trenzadas unas con otras, por lo que parecen ser el producto del despliegue de procesos de significación complejos en los que las personas materializan tejidos semióticos a partir de tres mecanismos diferentes: "abstracción", "contextualización" y "encuadre". En conjunto, estos tres mecanismos explicarían cómo las posiciones con voz se irían materializando y articulando hasta conformar los reconocimientos propios que cada persona tiene sobre sí misma, o hasta permitir su desarrollo.

En una línea similar, otro de los resultados que advertimos es que son pocos los casos en los que la identidad de aprendiz no tiene ningún grado de influencia sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente. Por el contrario, la mayor parte de las veces la identidad de aprendiz sí tuvo influencia. En particular, identificamos tres tipos de influencia: la "convergencia", la "interferencia" y la "estimulación". Estos tipos de influencia parecen ir cambiando con el paso del tiempo en dos sentidos opuestos. En un sentido, la influencia va difuminándose. En el otro, parece ser potenciada.

Para finalizar, en las discusiones comentamos las implicancias que tienen estos hallazgos para quienes investigan estos procesos, u otros similares, y para quienes buscan mejorar la formación inicial del profesorado. Por ejemplo, una de nuestras proyecciones es que los resultados que hemos obtenido permitan el diseño y la puesta en marcha, en el futuro, de actividades formativas orientadas a la conformación y al desarrollo de la identidad profesional docente a través del trabajo con la identidad de aprendiz.

Palabras clave: *Artefacto cultural; Experiencia subjetiva de aprendizaje; Identidad profesional docente; Identidad de aprendiz; Estudio de casos múltiples.*

Abstract

In recent years, the processes that explain how future teachers begin to recognize themselves as actual teachers have become an important topic of debate among those who are concerned about the quality of the initial training provided by institutions of higher education. At least to some extent, this is due to the fact that there is much theoretical and empirical research that suggests that the specific characteristics that a person recognizes that they have as a teacher explain and predict their professional actions in educational contexts. Ultimately, helping them to recognize themselves would be essential to improve the way they teach their students.

For us, who share a constructivist theoretical perspective with a sociocultural orientation that takes as its starting point the works of Piaget, Vygotsky and Bajtín, among many others, the personal and social processes that explain the formation and development of self-recognition as a teacher would be closely related to the way in which each pedagogy student recognizes himself or herself as a learner. This self-recognition, or learner identity, can be characterized as a "cultural artifact" that each student would use, among other things, in order to materialize their own psychological activity and better manage it. Therefore, it would not be absurd to hypothesize that it could make it easier, or more difficult, to recognize oneself as a teacher with certain characteristics.

However, there does not seem to be enough research that addresses these issues in depth. For this reason, in this doctoral thesis we explore the subjective learning experiences of a small group of future teachers for a year. Our objective was to explore how self-recognition was formed and developed, how the learner identity influenced the formation and development of the professional teaching identity, and how this influence changed over time.

From a methodological point of view, we designed a longitudinal qualitative study of multiple cases. Eight students participated in this study, men and women, who were in their last year of university education in pedagogy courses attached to universities located in different regions of Chile. We applied three different semi-structured interviews to each participant, and each interview was applied at a different time. The information we obtained was recorded in an audiovisual format, but was later transcribed. With all the information we carry out an ad hoc version of content analysis.

Our results allowed us to notice, among other things, that the subjective learning experiences of those who participated in our research seem to be composed of positions with voice that allow them to materialize both relevant aspects of the world around them and relevant aspects about themselves. These voiced positions are intertwined and intertwined with each other, so they seem to be the product of the unfolding of complex meaning processes in which people materialize semiotic fabrics from three different mechanisms, “abstraction”, “contextualization” and “ framing”. Together, these three mechanisms would explain how positions with a voice would materialize and articulate until they form the recognition that each person has about himself, or until they allow their development.

Along similar lines, another of the results that we note is that there are few cases in which the learner identity does not have any degree of influence on the formation and development of the professional teaching identity. On the contrary, most of the time the learner identity did have an influence. In particular, we identify three types of influence, "convergence", "interference" and "stimulation". These types seem to be changing over time in two opposite directions. In a sense, the influence is fading away. In the other, it appears to be empowered.

Finally, we discuss the implications of these findings for those investigating these processes, or others like them, and for those seeking to improve initial teacher education. For example, one of our projections is that the results we have obtained will allow the design and implementation, in the future, of training

activities aimed at shaping and developing the teacher's professional identity through work with the identity of apprentice.

Keywords: *Cultural artifact; Subjective learning experience; Teacher professional identity; learner identity; Multiple case study.*

Capítulo 1.

Introducción

En esta tesis doctoral nos hemos propuesto explorar la influencia de la identidad de aprendiz en la conformación inicial de la identidad profesional docente. Más concretamente, hemos estudiado cómo ambas identidades se configuran y entrelazan a partir de las experiencias subjetivas de aprendizaje de un grupo de estudiantes de último año de diferentes carreras de pedagogía que se enfrentaban al desafío de participar en sus primeras actividades profesionales en escuelas e institutos. En esta línea, las preguntas generales a las que hemos intentado dar una respuesta tentativa son:

> (a) ¿Qué características tienen las experiencias subjetivas de aprendizaje que los futuros profesores y las futuras profesoras construyen al explicar el desarrollo de su identidad profesional docente, y cómo se vinculan entre sí? ¿Qué significados utilizan los futuros profesores y las futuras profesoras cuando se reconocen a sí mismos y a sí mismas como docentes?
>
> (b) ¿Qué características tienen las experiencias subjetivas de aprendizaje que los futuros profesores y las futuras profesoras construyen al explicar el desarrollo de su identidad de aprendiz, y cómo se vinculan entre sí? ¿Qué significados utilizan los futuros profesores y las futuras profesoras cuando se reconocen a sí mismos y a sí mismas como aprendices?
>
> (c) ¿De qué forma se configuran y entrelazan los significados que los futuros profesores y las futuras profesoras construyen sobre sí mismos y sobre sí mismas como aprendices, por una parte, con los significados que construyen sobre sí mismos y sí mismas como docentes, por otra?

(d) ¿Cómo cambian a lo largo del tiempo los patrones de hebras y tramas que los futuros profesores y las futuras profesoras enuncian sobre sí mismos y sí mismas como docentes? ¿Cómo cambian a lo largo del tiempo los patrones de hebras y tramas que enuncian sobre sí mismos y sí mismas como aprendices? ¿Cómo cambian los patrones de hebras y tramas que anuncian al momento de reconocerse como docentes y aprendices?

En gran medida, nuestro interés por el proceso de construcción de la identidad profesional docente, y por la influencia de la identidad de aprendiz en dicho proceso, ha sido gatillado por los rasgos distintivos que tiene el escenario social y educativo contemporáneo (Krüger, 2006; Coll, 2013). En este escenario, han aparecido numerosos cuestionamientos sobre la naturaleza, el foco y las características que debiesen tener las actividades prácticas que buscan la incorporación temprana del profesorado en formación a las escuelas e institutos. Y si bien hasta ahora parece existir cierto grado de consenso respecto a la importancia que tiene en este tipo de actividades la construcción de una identidad profesional docente que le permita a cada futuro profesor y a cada futura profesora convertirse de manera progresiva en un miembro legítimo de su respectiva comunidad educativa, los esfuerzos para promover dicha construcción identitaria siguen sin tener el éxito que se esperaría (Clarà, 2019). En consecuencia, comprender el papel que juega la identidad de aprendiz en la construcción de la identidad profesional docente puede ayudarnos a complementar estos esfuerzos y, en última instancia, puede ayudarnos a mejorar la formación del profesorado. Después de todo, para nosotros la identidad de aprendiz está implicada de alguna u otra forma en la construcción de las demás identidades (Engel & Coll, 2021).

Hemos organizado este capítulo de la siguiente manera. Para comenzar, señalaremos algunas características del escenario social y educativo contemporáneo e intentaremos explicar por qué en este escenario es clave prestarle atención a la formación del profesorado. Posteriormente, discutiremos la situación particular de este tipo de formación en Chile, especialmente en lo que

respecta a los esfuerzos por incorporar de manera temprana a los futuros profesores y a las futuras profesoras a ciertas actividades profesionales. Centraremos nuestros esfuerzos en argumentar por qué pensamos que el problema más importante al que deben hacer frente durante esta etapa es el desajuste entre su formación universitaria, por una parte, y sus primeras actividades profesionales, por otra. Para finalizar, examinaremos cuatro hipótesis que comúnmente se utilizan para especificar el origen de este desajuste y para formular una potencial solución. Nuestro propósito es argumentar que desde un punto de vista constructivista de orientación histórico-cultural la clave para entender y solucionar el desajuste que cada docente en formación vive podría estar en la forma en que su identidad de aprendiz y su identidad profesional docente se configuran y se entrelazan como consecuencia de la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje.

1.1. La formación del profesorado en el nuevo escenario social y educativo

Durante los últimos años diferentes cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos han alterado tanto la naturaleza como las características de la gran mayoría de las prácticas socioculturales en las que las personas participamos a lo largo de nuestras vidas (Castells & Borja, 1997; Bauman, 2000; Mattelart & Multigner, 2007). Se han transformado los escenarios y las condiciones sociomateriales que dan soporte a lo que hacemos y, a su vez, se han transformado nuestras formas de pensar, hablar, actuar, trabajar o sentir.

Probablemente, las características más relevantes del nuevo escenario social sean su alta densidad y su alta porosidad. Por una parte, que haya aumentado la densidad significa que se han multiplicado y diversificado los contextos de actividad en los que podemos participar -y en los que, de hecho, participamos- a lo largo de nuestras vidas. Asimismo, también significa que tenemos a nuestra disposición un conjunto muchísimo más amplio, variado, potente, complejo y ubicuo de artefactos culturales (Cole, 1999). Por otra parte, que haya aumentado

la porosidad quiere decir que ha aumentado la frecuencia y la facilidad con la que podemos transitar entre unos contextos de actividad y otros. Ahora bien, no sólo han aparecido y/o se han popularizado actividades y artefactos que nos invitan a movernos entre contextos (e.g. Cocchia, 2014). Además, muchas situaciones actuales realmente exigen que nos desplacemos, ya sea de manera física o virtual (Papastergiadis, 2000).

Como no podía ser de otra manera, en este escenario han aparecido nuevos retos y desafíos. Entre otras cosas, ha aumentado la inequidad, ya sea en términos de acceso o de aprovechamiento, tanto en lo que respecta a los contextos de actividad como en lo que respecta a los artefactos culturales y, concretamente, a las herramientas tecnológicas (Grusky & Szelényi, 2018). Sin querer ir mucho más allá, en la sociedad en la que vivimos cada uno de nosotros tiene una probabilidad diferente de acceder y de aprovechar los contextos y los artefactos culturales disponibles, y esta probabilidad no depende tanto de nuestras características personales o de nuestro esfuerzo individual como de nuestra situación sociomaterial y la situación de nuestras comunidades (e.g. Qian & Fan, 2020). Las consecuencias de la inequidad son profundas y significativas. La cantidad y la diversidad de los contextos sociomateriales y los artefactos culturales que tenemos a nuestra disposición juegan un papel importante en los cambios cualitativos que han ido experimentando nuestras formas de vivir, de fantasear, de interactuar con otros, de hacer las cosas o incluso de emocionarnos.

Las prácticas educativas no han quedado al margen de las transformaciones que ha experimentado el escenario contemporáneo (Banks et al., 2007; Ito et al., 2010). Quizá la transformación más importante en este ámbito ha sido que tanto las oportunidades para aprender como los recursos que permiten y facilitan el aprendizaje se han multiplicado, se han diversificado y, al menos hasta cierto punto, se han independizado de los contextos socio-institucionales de los que históricamente han dependido (Leander et al., 2010). Hoy por hoy, no sólo tenemos acceso a las oportunidades y recursos cuando participamos en prácticas educativas orquestadas en contextos de actividad tradicionales, como la escuela o la universidad. También podemos acceder a éstos y aprovecharlos en un

conjunto muchísimo más amplio de situaciones distribuidas a lo largo de toda nuestra vida (Barron, 2006; Barron, 2010).

En paralelo, hemos llegado a un punto en el que la sociedad realmente nos exige que aprovechemos las oportunidades y los recursos de aprendizaje que se nos ofrecen en diferentes momentos de la vida y más allá de los muros de las escuelas, los institutos y las universidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018). Cada vez con más frecuencia nos enfrentamos a situaciones de diversa índole en las que los aprendizajes que hemos conseguido en los contextos educativos tradicionales resultan insuficientes, poco útiles o irrelevantes y en las que, por lo tanto, es imprescindible que aprendamos cosas nuevas o diferentes si queremos desempeñarnos de manera satisfactoria.

Estamos tan obligados a aprender y a seguir aprendiendo que algunas instituciones internacionales, como el Parlamento Europeo (2021), han llegado a declarar que nuestro éxito personal depende de manera casi exclusiva de si somos o no lo suficientemente competentes como para conseguirlo. En nuestra opinión, aunque estas declaraciones debiesen ser tomadas con cautela -ya que se les atribuye a los aprendices una excesiva responsabilidad en la satisfacción de sus propias necesidades de aprendizaje (e.g. Biesta & Tedder, 2007; Biesta, 2006)- lo cierto es que evidencian lo útil y necesario que puede llegar a ser aprender a aprender en la actualidad. Y, a su vez, también explican en parte por qué la atención del mundo educativo ha comenzado a centrarse en las mejores maneras de promover que los alumnos y las alumnas lo consigan (Comisión Europea, 2014; Coll, 2018). En efecto, no conseguirlo supondría sostener e incluso agudizar la inequidad existente, y que solamente puedan participar y aprender en ciertos contextos de actividad quienes tienen a su disposición un abundante capital cultural o un profuso patrimonio económico y material (Martín et al., 2018).

Desde un punto de vista constructivista de orientación sociocultural (e.g. Coll et al., 2017; Rosa & Valsiner, 2018), una de las herramientas fundamentales que las personas tenemos a nuestra disposición para desarrollar estas competencias es nuestra identidad como aprendices (Coll & Falsafi, 2008; Sinha, 1999).

Ciertamente, reconocernos y ser reconocidos como aprendices con determinadas características puede condicionar bastante la manera en la que participamos en una actividad, así como los aprendizajes que podemos conseguir al hacerlo. Por un lado, poder reconocer nuestras características personales como aprendices y poder identificar las características de las actividades que más favorecen o dificultan nuestro aprendizaje nos ayuda a prever y dominar cada vez mejor nuestras propias acciones al momento de aprender, a la par que nos ayuda a identificar y controlar las circunstancias y los eventos que convergen a nuestro alrededor (Falsafi, 2011). Por otro lado, construir una identidad de aprendiz nos hace ser mucho más conscientes al aprender, por lo que facilita que participemos de manera cada vez más reflexiva y competente en casi cualquier contexto de actividad o, lo que es lo mismo, también nos vuelve cada vez más capaces de aprender a aprender (Falsafi & Coll, 2011).

Siguiendo esta lógica, las instituciones educativas no sólo debiesen seguir focalizándose principalmente en las competencias que le permiten al alumnado llevar a cabo actividades que son clave, como la lectura, la escritura o el cálculo matemático, sino que también debiesen ocuparse del desarrollo de una identidad de aprendiz que favorezca el logro de aquellas competencias que les habiliten para afrontar múltiples y diversas demandas de aprendizaje cuando sea necesario (Solari & Merino, 2018). Nuestra apuesta es que si los alumnos y las alumnas consiguen desarrollar su identidad de aprendiz lograrán desarrollar las competencias necesarias para aprender y seguir aprendiendo y, consecuentemente, serán capaces de volverse cada vez más conscientes y responsables de sus trayectorias personales de aprendizaje (Engel & Membrive, 2018; Miño, 2018; Erstad & Sefton-Green, 2013).

En este escenario, estamos convencidos de que los programas de formación del profesorado juegan un papel clave. Hay dos argumentos que justifican esta convicción. El primero es que es casi imposible que cualquier sistema educativo escolar tenga éxito si no pone muy cerca de su centro a los profesores y a las profesoras (Biesta, 2017). En gran medida son ellos y ellas quienes deben guiar, apoyar y acompañar el desarrollo de identidad de aprendiz y las competencias vinculadas con aprender a aprender del alumnado escolar.

El segundo argumento es que, si bien todos y todas somos aprendices -y siempre lo seremos-, los futuros profesores y las futuras profesoras tienen un rol concreto como estudiantes en sus respectivos programas formativos. Esto quiere decir que tienen a su disposición un conjunto amplio y orquestado de oportunidades para aprender y de recursos de aprendizaje. Por lo tanto, no sólo sería deseable, sino más bien necesario, que también pudiesen, en primer lugar, seguir desarrollando sus propias identidades como aprendices y, en segundo lugar, seguir enriqueciendo y diversificando sus propias competencias y sus propias trayectorias personales de aprendizaje (Coll, 2018).

En la presente tesis doctoral hemos decidido centrar nuestra atención en el periodo que comprende la transición entre el final de la formación universitaria y los primeros años de desempeño profesional del profesorado en las escuelas. En Chile, este periodo es particularmente crítico por dos razones que son, al fin y al cabo, dos caras de la misma moneda. En primer lugar, es cuando los profesores y las profesoras pueden llegar a tener más dudas sobre su rol. Durante este periodo, la gran mayoría de los profesores y las profesoras experimenta cierto desajuste entre sus expectativas y la realidad (Kelchtermans, 2017). Este desajuste puede ser lo suficientemente grande como para provocar un verdadero "shock de la práctica", en el que el ejercicio profesional se vive como un océano ante el cual uno puede nadar o ahogarse (Glazzard & Coverdale, 2018). De hecho, cerca de un 40% del profesorado termina por ahogarse y abandonar las aulas antes del quinto año de ejercicio profesional (Ávalos & Valenzuela, 2016).

En segundo lugar, este periodo de transición también es fundamental porque en él ocurre la eclosión y el desarrollo incipiente de la identidad profesional del profesorado (Hong, 2010; Beltman et al., 2015). A medida que los futuros profesores y las futuras profesoras se incorporan a sus respectivas comunidades educativas, comienzan a tener sus primeras vivencias relacionadas con la docencia y, consecuentemente, comienzan a construir y desarrollar una identidad profesional que les ayudará a reconocerse y a posicionarse ante el mundo educativo (Hong et al., 2016; Beijaard et al., 2004). Durante este periodo, que evidentemente incluye las prácticas profesionales iniciales coordinadas por las

universidades, cada profesor y cada profesora empieza a descubrir qué tipo de docente es y qué tipo de docente quiere ser en el futuro cercano (Arvajaet al., 2020). Por ende, es un momento clave para que el profesorado se (re)conozca a sí mismo y adquiera el compromiso de promover unas trayectorias personales de aprendizaje equitativas, diversas y ricas.

1.2. La brecha entre la preparación universitaria del profesorado en formación y su desempeño al incorporarse a las prácticas escolares

De todo el periodo de transición, lo que está dentro del margen de acción directa de las instituciones de educación superior es la inmersión inicial del alumnado de las carreras de pedagogía a las comunidades escolares durante las prácticas profesionales. Al menos en parte, esto explica por qué durante los últimos años tanto el Estado como las universidades han comenzado a preocuparse por regular y mejorar las actividades que permiten que los y las aprendices se incorporen como participantes cada vez más legítimos y autónomos a las escuelas e institutos. En concreto, el año 2016 se promulgó la Ley 20.903 con la intención de asegurar que el profesorado en formación consiga las competencias, los conocimientos y las habilidades que son necesarias para una incorporación exitosa. Gracias a la puesta en marcha de esta ley, las universidades han emprendido la tarea de reorganizar los planes formativos y privilegiar la inmersión en contextos escolares (Cabezas et al., 2021).

Ahora bien, una mirada rápida a los planes de estudio de las carreras de pedagogía en Chile es suficiente para constatar que actualmente cada universidad cuenta con su propio itinerario de actividades inmersivas en escuela. Cada universidad decide de manera independiente el tipo de actividades que debe realizar el profesorado en formación en los centros educativos, así como el número de días y de horas que debe dedicar a este tipo de actividades (Latorre et al., 2020). Hasta cierto punto, esta desregulación en lo que respecta al diseño y a la implementación

de las actividades prácticas explica por qué hay algunas escuelas que terminan siendo espacios de observación y no espacios de actuación que promueven la participación en actividades propias del desempeño profesional (Montecinos et al., 2011); por qué es posible identificar concepciones diversas e incluso contradictorias de lo que significa participar de manera competente en actividades prácticas en escuelas e institutos (Montecinos et al., 2015); y, estrechamente vinculado con lo anterior, por qué existe una importante discusión sobre el foco y la naturaleza de la formación que debiese privilegiarse durante la participación de los futuros profesores y las futuras profesoras en este tipo de actividades (Cisternas, 2011; Flores-Lueg & Turra-Díaz, 2019).

Efectivamente, existe una cantidad considerable de trabajos académicos en todo el mundo que han discutido cuál debe ser el foco y la naturaleza de las actividades escolares en las que debe participar el profesorado en formación (e.g. Aspfords & Eklund, 2017; Zichner, 2017). La raíz de esta discusión está relacionada a la búsqueda de una respuesta satisfactoria al problema de la "*brecha entre la teoría y la práctica educativa*" (Álvarez-Álvarez, 2015; Roth et al., 2014; Carr, 1980; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Este problema ya aparece en registros que cuentan con más de cien años de antigüedad (James, 1899; Dewey, 1904) y persiste hasta el día de hoy (Clarà, 2019). En términos psicoeducativos, alude a que el conocimiento teórico y profesional del profesorado en formación parece ser insuficiente para explicar qué sentido va tomando su comportamiento en la práctica. Dicho de otra manera, para entender lo que un futuro profesor o una futura profesora puede llegar a hacer como miembro legítimo y competente de una comunidad educativa escolar parece no bastar con un listado de sus conocimientos teóricos, sus competencias, sus habilidades o sus destrezas. Es precisamente nuestra búsqueda por una potencial respuesta tentativa a este problema la que justifica la puesta en marcha de la presente tesis doctoral.

Desde nuestro punto de vista, existen al menos cuatro hipótesis constructivistas de orientación sociocultural diferentes sobre el origen de este problema y, por consiguiente, existen también cuatro posibles soluciones. En el caso de la primera hipótesis, el origen de la brecha estaría vinculado a las dificultades del profesorado en formación para apropiarse de ciertos artefactos teóricos, o para

vincular dichos artefactos con lo que realmente ocurre en las prácticas educativas (Clarà & Mauri, 2010a). En otras palabras, los futuros profesores y las futuras profesoras no tendrían el suficiente conocimiento teórico para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que apunten a la promoción de la identidad de aprendiz, de las competencias relacionadas con aprender a aprender y de las trayectorias personales de aprendizaje diversas y ricas. Siguiendo esta lógica, la solución más pertinente sería el aumento y la diversificación de la formación teórica. La reducción de la brecha se conseguiría si se mejoran las actividades educativas en las que los futuros profesores y las futuras profesoras se apropian de más, y más diversos, artefactos teóricos.

En el caso de la segunda hipótesis, la brecha entre la práctica educativa y la teoría sería el resultado de la escasa capacidad del profesorado en formación para reconocer en qué situaciones emplear su conocimiento teórico o, dicho de otra manera, para construir representaciones situacionales (Clarà, 2020). Quienes defienden esta idea, sostienen que incluso aquellos aprendices que cuentan con una formación teórica avanzada tienen problemas para identificar cuáles son las situaciones que son clave para su formación, qué características tienen dichas situaciones y cómo deben afrontarlas (Clarà, 2014). Estos problemas serían los que provocarían que gran parte del profesorado en formación no sea lo suficientemente competente como para emplear de forma adecuada su conocimiento teórico (Clarà & Mauri, 2010b). En este caso, la reducción de la brecha se conseguiría si se acompaña a los futuros profesores y las futuras profesoras en el proceso de aprender a identificar cuáles son las situaciones más importantes que viven al momento de participar en las actividades escolares formativas.

La tercera hipótesis es que la brecha entre la teoría y la práctica educativa sería el fruto de la escasa atención que se le dedica durante la etapa formativa al proceso de construcción de la identidad profesional docente de cada alumno y cada alumna (Monereo & Badía, 2020; Monereo, 2019). Al no contar con apoyo para construir una identidad profesional que les habilite para reconocerse y ser reconocidos como miembros legítimos en sus comunidades educativas, los futuros profesores y las futuras profesoras no siempre podrían posicionarse y dar

una respuesta adecuada a las demandas de su práctica, incluso aunque cuenten con un repertorio amplio de conocimientos teóricos y prácticos (Contreras, 2013). Por ello, la mejor solución sería centrar la formación práctica del profesorado en el reconocimiento de sus posicionamientos en la comunidad educativa y, en definitiva, en el proceso de construcción de sus identidades profesionales.

Para finalizar este breve listado, la cuarta hipótesis también alude a la importancia de la construcción de la identidad profesional docente, pero sitúa el origen del problema en las experiencias de aprendizaje que catalizarían dicha construcción (Flores, 2020; Nguyen et al., 2014). En otras palabras, la brecha entre las teorías del profesorado en formación y sus prácticas educativas sería causada por la ausencia de un itinerario sistemático de trabajo focalizado sobre las diversas experiencias vividas al momento de participar en actividades inmersivas en las escuelas. En realidad, quienes defienden esta postura afirman que cualquier experiencia vivida a lo largo y a lo ancho de la vida puede servir como punto de partida para construir una experiencia subjetiva de aprendizaje valiosa desde el punto de vista identitario (e.g. Prabjandee, 2019). En este sentido, es legítimo pensar que las trayectorias personales de aprendizaje previas del profesorado en formación, tanto en lo que respecta a sus aprendizajes en contextos escolares como en lo que respecta a sus aprendizajes en otros contextos no educativos, también serían fundamentales para entender la construcción identitaria. Sería este trabajo lo que permitiría al profesorado en formación construir y desarrollar su identidad profesional docente y, por consiguiente, reducir la brecha (Zhu et al., 2020).

En nuestra opinión, tanto la tercera como la cuarta hipótesis apuntan en la dirección correcta ya que ponen de manifiesto la importancia que tiene la construcción y el desarrollo de la identidad profesional del profesorado para su formación y, particularmente, para su formación práctica en las escuelas. Sin embargo, la cuarta hipótesis nos parece más útil por dos motivos. El primero es que hace explícito que la identidad profesional docente, como cualquier otra identidad, no emerge solamente tras ocupar una posición, sino también como consecuencia de un proceso discursivo sumamente complejo que ocurre como consecuencia de la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje

(Falsafi, 2011). Esto quiere decir que para que los futuros profesores y las futuras profesoras puedan reconocerse y ser reconocidos como miembros competentes de una comunidad educativa no basta con que ocupen una o varias posiciones durante una actividad educativa, sino que también es indispensable que sean capaces de atribuirles un sentido a dichas posiciones en función de, por un lado, las propias características que tienen las actividades en la práctica y, por otro lado, de sus biografías.

El segundo motivo es que, de hecho, la cuarta hipótesis permite formalizar las otras hipótesis como piezas de un único rompecabezas. Al ser construcciones discursivas que las personas elaboran sobre aquellas actividades en las que reconocen que han aprendido algo sobre sí mismas y sobre el mundo que les rodea (Engel et al., 2019), las experiencias subjetivas de aprendizaje no sólo permitirían la emergencia y el desarrollo de la identidad profesional docente, y/o de cualquier otra identidad, sino que también permitirían la construcción de artefactos teóricos y situacionales. En consecuencia, la brecha entre las teorías del profesorado en formación y sus prácticas educativas sería el fruto de las dificultades para articular los posicionamientos, los conocimientos y las representaciones situacionales al momento de construir experiencias subjetivas de aprendizaje.

1.3. La configuración de la identidad de aprendiz y su entrelazamiento con la identidad profesional docente

Llegados a este punto, nuestra premisa es que la identidad de aprendiz puede jugar un papel relevante no sólo en el desarrollo de las competencias que le permiten a cada futuro profesor y a cada futura profesora aprender a aprender, sino también en la conformación inicial de su identidad profesional docente.

Falsafi (2011, p.6) define la identidad de aprendiz como un "*artefacto conceptual que contiene, conecta y posibilita la reflexión sobre las experiencias de convertirse -y ser- alguien que aprende*". Así definida, sería lógico asumir que

las personas pueden usarla para orientar y reorientar su actividad interpsicológica, por una parte, y para transformar el flujo y la estructura de su actividad intrapsicológica, por otra (Vygotsky, 1978). En el plano interpsicológico, reconocerse como un determinado tipo de aprendiz orientaría la participación y la forma de participar de cada persona en situaciones o actividades concretas de aprendizaje. E inversamente, la participación en unas determinadas situaciones o actividades concretas de aprendizaje permitiría ser reconocido por los demás como un tipo determinado de aprendiz (Wenger, 1998). Por ejemplo, sería muy probable que una futura profesora que se define a sí misma como alguien que aprende con facilidad sobre temas vinculados a la evaluación participe de forma voluntaria en actividades relacionadas directamente con ese ámbito; y es igualmente muy probable que consiga aprender cosas significativas en ese tipo de situaciones y, por ende, sea reconocida positivamente por los demás.

En el plano intrapsicológico, la identidad de aprendiz intervendría en dos procesos, al menos. En primer lugar, el grado de conciencia sobre la propia identidad de aprendiz haría que las personas sean más o menos capaces para reconocer más y mejor tanto aquellos aspectos clave de sus trayectorias personales como aquellas características específicas de las prácticas educativas en las que participan (Falsafi, Coll & Valdés, 2010). Dicho de otra manera, los componentes de las experiencias subjetivas y sus conexiones dependerían, al menos en parte, de la identidad de aprendiz previamente construida. Y, al revés, las experiencias subjetivas vividas durante la participación en diversas actividades permitirían a cada futuro profesor o futura profesora desarrollar su identidad de aprendiz y alinearla de manera más o menos coherente con su identidad profesional docente.

En segundo lugar, la identidad de aprendiz intervendría en la construcción de otras identidades. Más específicamente, intervendría en la conformación inicial de la identidad profesional docente. Nuestra suposición apunta en dos direcciones. En una dirección, a medida que un futuro profesor o una futura profesora se reconoce como aprendiz más o menos apto se facilitaría o se dificultaría que llegue a reconocerse como un miembro competente de la

comunidad docente. Volvamos al ejemplo de la futura profesora para ilustrar este punto. Si es capaz de reconocerse a sí misma -y de ser reconocida por otras personas, evidentemente- como una aprendiz competente en el ámbito de la evaluación, poco a poco irá convirtiéndose en una docente cada vez menos periférica en las prácticas propias de la comunidad educativa, concretamente en las prácticas de evaluación, y pasará a actuar como una profesora hábil en evaluación y construirá significados sobre sí misma como profesora especialista en evaluación. En la dirección opuesta, a medida que cada aprendiz se va reconociendo como un profesor o una profesora con determinadas características, conocimientos y valores también se iría haciendo más competente para identificar sus puntos ciegos profesionales o, lo que es lo mismo, se haría más consciente de aquellos aspectos en los que necesita continuar aprendiendo.

En definitiva, en esta tesis doctoral nos hemos propuesto explorar la influencia de la identidad de aprendiz en la conformación inicial de la identidad profesional docente a partir del estudio de las experiencias subjetivas de aprendizaje de un grupo de futuros profesores y futuras profesoras. En última instancia, comprender mejor cómo opera la construcción de la identidad profesional docente, y hasta qué punto la identidad de aprendiz puede llegar a tener una influencia en dicha construcción, puede ayudarnos a mejorar la formación del profesorado, especialmente en lo que concierne a su incorporación temprana a las prácticas educativas.

Capítulo 2.

Marco teórico

En este capítulo fijaremos una serie de coordenadas teóricas útiles para entender el punto de vista desde el que hemos planteado la presente tesis doctoral. Para hacerlo, hemos decidido organizar la información de la siguiente manera. Para comenzar, trataremos de enumerar y explicar los debates más importantes sobre identidad que siguen abiertos actualmente en el campo de la investigación psicoeducativa. Desde nuestro punto de vista, el origen de cada uno de estos debates radica en las interrogantes derivadas de la reflexión que han provocado los sistemas filosóficos de Platón, Descartes y Hegel, respectivamente. En consecuencia, hemos intentado explicar estos debates organizándolos en función de dichos orígenes filosóficos. Inmediatamente después explicaremos una serie de ideas y conceptos anclados a la tradición académica constructivista de orientación sociocultural. Más concretamente, explicitaremos nuestra postura sobre la identidad, sobre la identidad profesional docente, sobre la identidad de aprendiz y sobre la naturaleza de los procesos sociales y psicológicos que permiten la emergencia y el desarrollo de ambas. Para finalizar, apuntamos algunas hipótesis que permiten imaginar cómo la identidad de aprendiz influiría sobre la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente.

2.1. Breve introducción al estudio de la identidad: filosofía y epistemología

Con el paso de los años, las discusiones sobre identidad se han multiplicado e intensificado en el campo de la investigación psicoeducativa. Al menos esto es lo que se infiere, entre otras cosas, del creciente número de artículos sobre este tema que han ido apareciendo en las revistas académicas especializadas (e.g. Cortéz et

al., 2021; García & Tadeu, 2018; Radovic et al., 2018). Al parecer, Hoffman (1998) acertó al advertir hace más de veinte años atrás, no sin una pizca de inconciencia social, que la identidad se convertía en el *"pan con mantequilla de la dieta educativa*" (p. 324).

A lo anterior habría que añadir que los temas sobre los que giran las discusiones sobre identidad en educación se han vuelto cada vez más específicos. Por ejemplo, en algunas comunidades académicas las producciones más recientes han centrado su atención en cuestiones altamente especializadas como los movimientos centrífugos y centrípetos de las posiciones del yo que componen el *self* dialógico (Henry & Mollstedt, 2022) o el papel que juegan la agencia, los intereses y la imaginación en los procesos de configuración y desarrollo de los fondos de identidad (e.g. Hedges, 2020).

En este escenario, quienes invertimos nuestro tiempo y nuestra energía en actividades vinculadas con la investigación y/o promoción de los procesos de construcción y desarrollo de la identidad en el ámbito educativo nos vemos enfrentados, tarde o temprano, a un reto ineludible. Este reto consiste en asumir una postura, más o menos explícita, en torno a tres discusiones que tienen más de ochenta años de antigüedad y que aluden a: (i) el carácter continuo o discontinuo de la identidad; (ii) el carácter coherente o incoherente de la identidad; y (iii) la naturaleza distintiva de la identidad (van Doeselaar et al., 2018). En realidad, este reto no es sencillo. Asumir una postura en torno a estas discusiones supone explicitar la posición epistemológica desde la que cada uno de nosotros y cada una de nosotras hipotetiza los procesos de construcción y desarrollo de la identidad (Oderberg, 1993).

Lógicamente, explicar de manera detallada todas las posiciones epistemológicas que profesionales, expertos e investigadores han asumido a lo largo de los años ante estas discusiones escapa de los objetivos de la presente tesis doctoral. Sin embargo, existen al menos tres posturas que sí conviene explicar ya que son las que gran parte de la comunidad académica asume de manera más o menos explícita (van Doeselaar et al., 2018). Las dos primeras hunden sus raíces hasta

las obras de Platón y Descartes, respectivamente. Por su parte, la tercera posición es el fruto de las reflexiones académicas en torno a las obras de Hegel.

Para comenzar, quienes asumen la primera postura defienden una dualidad epistemológica inspirada en las reflexiones de Platón. Según Platón, las "cosas" -personas, objetos, contextos, situaciones, etc.- que están a nuestra disposición no son sino sombras de ideas que tienen una naturaleza fija e inmutable (Ricoeur, 2014). Más concretamente, Platón sostuvo que existe un mundo real, material y contingente, caracterizado por la diversidad y la (de)generación de apariencias, y otro mundo, de naturaleza eterna e inalterable, compuesto por las ideas o esencias. Consecuentemente, para él cualquier cosa puede ser definida como algo cuya apariencia específica y contingente participa de su idea general o, mejor dicho, de su ideal. Por ejemplo, una flor con su forma particular, su olor característico y su espectro único de colores participaría del ideal de flor, es decir, sería una de sus múltiples y siempre incompletas copias empíricas (Žižek, 2015).

Esta oposición epistemológica entre el mundo material y el mundo ideal ha desembocado en la emergencia de dos opciones teóricas diferentes. La primera, muy poco frecuente en la actualidad, implica situar la identidad en el mundo de las ideas, como una esencia estática e inmóvil (e.g. Rodríguez, 2021; Crisorio, 2011). La segunda, mucho más popular, supone localizar la identidad en el mundo material como la sustancia que verdaderamente define a alguien. En este caso específico, se le suele adjudicar a la identidad una naturaleza más o menos estable con el paso del tiempo, que es más o menos coherente frente a múltiples situaciones y que emerge de las distinciones que hacemos respecto a las demás personas (e.g. Erikson, 1965; McAdams & Zapata-Gietl, 2015).

En lo que respecta a la segunda postura epistemológica, sus orígenes pueden rastrearse hasta las obras del filósofo francés René Descartes. Varios siglos después de la muerte de Platón, Descartes llegó a la conclusión de que tanto el mundo de las ideas como el mundo material tienen, en realidad, una naturaleza subjetiva (Descartes, 2004). En parte, esto es lo que intentó sintetizar en su célebre frase: "*pienso, luego existo*". Desde su perspectiva, el mundo ideal es el fruto del pensamiento humano dirigido hacia sí mismo, es decir, del proceso puro

de pensamiento sin ningún tipo de objeto externo. A su vez, el mundo material sería un retorno al objeto externo y su esencia, un segundo paso posterior necesario para afirmar la propia existencia. De ahí que si para Platón el vínculo entre la esencia de una cosa y sus apariencias se crea cuando alguien las superpone entre sí, es decir, cuando alguien descubre que hay algo que está "detrás", o "más allá", de las apariencias, para Descartes las esencias y las apariencias emergen del propio sujeto cuando reflexiona.

Dicho de otra manera, la diferencia fundamental entre el planteamiento epistemológico de Platón y el de Descartes radica en la manera en la que cada uno caracteriza la naturaleza del mundo real e ideal y su relación con el ser humano. Mientras que para Platón tanto el mundo material como el mundo ideal están epistemológicamente separados del ser humano, que debe acceder a ellos, para Descartes ambos mundos se originan y pueden ser conocidos desde el plano subjetivo. Por este motivo, tiene sentido definir esta postura epistemológica como racional (Martínez, 2019).

Por consiguiente, quienes defienden esta postura localizan la identidad en el núcleo mismo de la razón, como un reconocimiento del propio ser que piensa de manera constante. Al menos hasta cierto punto, esto explica por qué en el campo de la investigación psicoeducativa las investigadoras y los investigadores asumen que la identidad llega a tener una naturaleza inestable a lo largo del tiempo, más o menos cambiante en función de la situación, y que emerge a partir de las similitudes y diferencias que encontramos en las demás personas (e.g. Holstein & Gubrium, 2002).

Ahora bien, ambas posturas epistemológicas tienen puntos ciegos que, en nuestra opinión, son imposibles de ignorar. Por una parte, quienes asumen la postura platónica que sitúa la identidad en el mundo material y contingente no consiguen explicar por qué las personas experimentan de manera alternada una sensación de continuidad y de discontinuidad a lo largo del tiempo, de cierta coherencia e incoherencia a través de las situaciones, y que su identidad emerge a partir de las similitudes y de las diferencias con las demás personas. En otras palabras, no logran explicar de manera satisfactoria cuál es la naturaleza del vínculo entre el

mundo material y el mundo de las ideas. Por otra parte, quienes asumen la postura racionalista no suelen tener en consideración la naturaleza social e histórica de los actos de reconocimiento que las personas despliegan durante las actividades en las que participan a lo largo y ancho de sus vidas. Al dejar de lado estos aspectos, los mecanismos que comúnmente utilizan para explicar la construcción y el desarrollo de la identidad suelen ser descritos con poca precisión y suelen estar vinculados con procesos de naturaleza cognitiva e individual (e.g. Cohen & Sherman, 2014), por una parte, o con procesos discursivos personales o sociales desvinculados -al menos de manera explícita- de las prácticas socioculturales en los que se despliegan, por otra (McAdams, 1993).

Precisamente la tercera postura epistemológica que es posible identificar en el escenario contemporáneo de la investigación psicoeducativa sobre identidad reconoce y, de hecho, toma como punto de partida estos puntos ciegos. Esta postura tiene sus orígenes en las reflexiones académicas en torno a las obras de Hegel (Hegel, 1874) y, dicho sea de paso, es la postura que asumimos quienes compartimos una orientación sociocultural o histórico-cultural.

Hegel consiguió reformular la discusión epistemológica, probablemente sin quererlo, al transformar tanto las esencias y apariencias platónicas como la razón cartesiana en acontecimientos contingentes e históricamente situados que se caracterizan por tener diferentes niveles de estabilidad temporal (Jaeschke, 1998). Desde su punto de vista, todas las cosas son el fruto de su propio devenir y, por ende, no tienen una sustancia real más allá de dicho devenir. Esto sería cierto incluso en lo que respecta a la razón. Efectivamente, Hegel negó de manera explícita que la razón tuviese algún tipo de sustancia más allá de su propia contingencia.

Para ilustrar este giro imaginemos una situación hipotética. Imaginemos, por ejemplo, que una persona le hace sin querer un comentario grosero a uno de sus amigos, pero que ambos desean mantener lo más intacta posible su amistad. En este caso, lo esperable por parte de la persona sería que ofreciera una disculpa sincera a su amigo y que éste, por su parte, agradeciera la disculpa y le restara

importancia al asunto. De esta manera, ambos podrían alcanzar una situación equivalente a la del inicio, es decir, conseguirían hacer que nada pase y seguir adelante con la amistad que les une. En este ejemplo es posible encontrar tres aspectos fundamentales de la propuesta de Hegel. El primero es que la situación resultante no es realmente equivalente a la situación inicial. El acto de molestar, la disculpa sincera y la aceptación de ésta por parte del amigo ponen a prueba la amistad entre ambos personajes y, de hecho, provocan la configuración de una amistad diferente, reforzada. Esta amistad reforzada es esencialmente diferente de la amistad inicial. El segundo aspecto fundamental es que el error de molestar al amigo, una vez cometido, no se elimina con la disculpa. Más bien, la disculpa lo tacha o, lo que es lo mismo, lo barra. Aunque la persona recibe el perdón de su amigo y la amistad se mantiene al final, "algo" ha acontecido entre ambos y ha sido tachado. Por tanto, es "~~algo~~" y existe incluso si es negado e invisibilizado con el fin de conseguir la mantención de la amistad. Finalmente, el tercer aspecto fundamental es que como consecuencia de todo lo anterior el acontecimiento tachado queda inscrito en la situación final y, por ende, se vuelve necesario para comprender tanto su emergencia como su sentido. Esto quiere decir que para explicarle a un tercero cuál es situación real de la amistad entre los dos amigos es imprescindible hacer explícito todo lo ocurrido, es decir, cómo se han desplegado y articulado los diferentes acontecimientos que justifican que la amistad esté como está. De lo contrario, la situación resulta incomprensible. En síntesis, Hegel propone un giro epistemológico que le atribuye a la doble negación o "*contragolpe absoluto*" el papel protagónico (Žižek, 2015). La doble negación supone que cada cosa surge a partir de su propia pérdida, es decir, que para que cada cosa emerja es necesario que su causa sea negada y que, a su vez, luego dicha negación también sea negada. En el ejemplo, la amistad reforzada entre ambos amigos se consigue únicamente cuando en un primer momento uno niega dicha amistad a través del comentario grosero y, en un segundo momento, el otro niega la importancia de dicho comentario. La amistad reforzada podría ser considerada una amistad mucho más "real" que la amistad previa.

En definitiva, la clave para entender la postura epistemológica que proviene de las reflexiones en torno a las obras hegelianas radica en atribuirle al "*contragolpe absoluto*" la potencialidad de crear acontecimientos contingentes e

históricamente situados mucho más estables a partir de otros acontecimientos previos. Siguiendo esta lógica, no existiría realmente una brecha epistemológica entre el mundo material y el mundo de las ideas, ni tampoco sería correcto reducirlo todo a productos de la razón. Más bien, la realidad tendría una naturaleza dialéctica contingente en la que lo biológico y lo material son inseparables de lo social, lo cultural y lo histórico (Dafermos, 2018). Probablemente, Hegel tenía en mente esta postura epistemológica -que, dicho sea de paso, en la actualidad es más conocida como "dialéctica materialista" (Dafermos, 2021)- cuando afirmó que el "*espíritu es un hueso*" (Žižek, 1985, p. 208).

En lo que respecta a la identidad, quienes asumimos la postura epistemológica dialéctica materialista compartimos más o menos explícitamente que ésta tiene una naturaleza contingente e históricamente situada y, al mismo tiempo, estable y coherente (Falsafi, 2011). En última instancia, nuestras diferencias radican en los mecanismos conceptuales que utilizamos para explicar cómo la identidad se construye y se desarrolla, es decir, cómo ciertos acontecimientos de reconocimiento inestables y que pueden parecer incoherentes entre sí se pueden convertir en algo más o menos estable y coherente a lo largo del tiempo.

2.2. La identidad desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural

Con el paso de los años, las posturas epistemológicas que hemos descrito en el apartado anterior han ido materializándose en múltiples y diversas teorías psicoeducativas. Algunas de estas teorías incluyen conceptos y explicaciones útiles para describir cómo se crea y se desarrolla la identidad. En consecuencia, en este apartado exploraremos un grupo delimitado de estas teorías, específicamente aquellas que asumen una postura epistemológica anclada a las ideas de Hegel. Como hemos dicho antes, las teorías que toman esta postura como punto de partida nos parecen especialmente útiles ya que permiten caracterizar la identidad como una serie de acontecimientos que pueden ser, al mismo tiempo,

estables e inestables, coherentes e incoherentes y distintivos e impersonales (van Doeselaar et al., 2018). A través de esta breve exploración buscamos distinguir cuáles son los procesos psicológicos y educativos que se proponen para explicar qué es la identidad, cómo aparece y cómo se desarrolla.

2.2.1. Artefactos culturales: desde el significado hacia la significación

En el campo de la investigación psicoeducativa, las teorías y conceptos que son coherentes con una postura epistemológica de corte hegeliano son aquellas que definiríamos como constructivistas (Coll, 1996). Esto quiere decir que asumen más o menos explícitamente que la mente humana es el producto de un proceso activo y continuo de construcción por parte de las personas (Prawat & Floden, 1994; Prawat, 1996). Y es que hasta cierto punto las propuestas constructivistas intentan ofrecer respuestas a un dilema muy similar al que enfrentan los filósofos metafísicos. Las propuestas constructivistas intentan explicar cómo los eventos que se despliegan en un plano ideal, en este caso psicológico, emergen de otros eventos que pueden tener una naturaleza material.

Si bien las teorías constructivistas coinciden en que la mente humana es el producto de una construcción, lo cierto es que pueden llegar a diferir enormemente tanto en lo que respecta a las características de aquello que se construye como en lo que respecta a los procesos que pueden estar implicados en la acción constructiva. Por ejemplo, ciertos circuitos académicos que han centrado su atención en la construcción y el desarrollo del "self" (e.g. Wiszniewski & Coyne, 2002) afirman que lo que se construye son ideas, creencias y valores que las personas van organizando y jerarquizando en sus mentes. En cambio, existen otros grupos que sostienen que las personas construyen representaciones sociales que no están en la mente individual, sino única y directamente en las interacciones con otras personas. Estas representaciones sociales permitirían que cada persona pueda reconocerse a sí misma dentro de un determinado contexto

discursivo y que, al mismo tiempo, todas las personas dentro de ese contexto puedan reconocerse y posicionarse entre sí (Moscovici, 2001).

A diferencia de quienes defienden estas ideas -que, dicho sea de paso, podríamos caracterizar como constructivistas de orientación cognitiva o de orientación discursiva, respectivamente (Coll, 1996)-, nosotros estamos convencidos de que aquello que se construye es un conjunto de artefactos culturales cargados de significados sobre el mundo que nos rodea y sobre nosotros mismos, que es tanto intrapsicológico como interpsicológico. En este sentido, nuestra postura es afín con una serie de trabajos que han sido publicados en el marco de una comunidad amplia de investigadores, profesionales y expertos que se han apropiado de las ideas contenidas en las obras de Piaget, Vygotsky o Bajtín y que, tras años de investigación e intervención, las han documentado y ampliado (e.g. Rosa & Valsiner, 2018; Coll et al., 2017; Engeström & Sannino, 2021; González-Rey & Patiño, 2017).

Desde este punto de vista, se asume que la mayor parte del tiempo las acciones de las personas están mediadas por artefactos culturales como herramientas y signos (Vygotsky, 1987; Cole, 1996). Estos artefactos les permiten actuar "inteligentemente" sobre las situaciones, es decir, con un mayor control sobre lo que ocurre y con un grado mucho mayor de autonomía. Y es que los artefactos culturales les permiten a las personas construir y negociar significados que, a su vez, les permiten controlar tanto la actividad de los demás como la propia. Quizá el ejemplo más sencillo y común es el uso del lenguaje. Para Luria:

> "*La enorme ventaja* [de utilizar artefactos culturales] *es que el mundo se duplica. En ausencia de palabras, los seres humanos tendrían que ocuparse sólo de aquellas cosas que pueden percibir y manipular directamente. Con la ayuda del lenguaje, pueden ocuparse de unas cosas que no han percibido siquiera indirectamente y de otras que eran parte de la experiencia de generaciones anteriores. Así, la palabra añade otra dimensión al mundo de los humanos… los animales tienen un solo mundo, el mundo de los objetos y las*

situaciones. Los humanos tienen un mundo doble" (Luria, 1981, p. 35).

Volvamos sólo por un momento al ejemplo de la disculpa que presentamos en el apartado anterior. Lo más probable es que cada una de las acciones de las dos personas involucradas en la situación estuviese mediada por su utilización no de uno, sino de un verdadero arsenal de artefactos culturales como palabras y gestos cargadas de significados. Por una parte, quien lastimó a su amigo debió utilizar palabras y/o expresiones corporales para disculparse con él e intentar que todo se mantuviese igual. Por otra, el amigo también debió utilizarlas, pero para aceptar la disculpa. En ambos casos, la utilización de las palabras y expresiones como artefactos culturales tenía una finalidad específica y cumplía una función (Miettinen, 2006; Wartofsky, 1979). Hubiese sido muy difícil, por no decir imposible, que se consiguiera el objetivo final de la interacción sin la utilización de artefactos culturales articulados entre sí y cargados de significados orientados al cumplimiento de unas metas determinadas.

Coherentemente con lo que hemos dicho hasta aquí, para nosotros la identidad sería un arsenal específico de artefactos culturales cargados de significados que cada persona construye con el propósito de reconocerse a sí misma y de ser reconocida por los demás (Coll & Falsafi, 2010). En la práctica, la mayor parte del tiempo las personas utilizan su identidad con el objetivo de regular y transformar tanto el flujo como la estructura de sus propios procesos psicológicos, por una parte, y de posicionarse ante uno o varios aspectos del mundo y para orientar y reorientar tanto las propias acciones como las de los demás, por otra. Por este motivo, no es de extrañar que en la actualidad algunos investigadores estén abandonando el concepto genérico de "identidad" y estén comenzando a hablar de "artefactos identitarios" (Leander, 2002; Hod & Dvir, 2022).

Quienes han explorado en profundidad el uso de los artefactos culturales en diferentes contextos coinciden en que su potencia radica en su doble naturaleza, material e ideal (e.g. Ilyenkov, 1979; Clarà, 2010a; Roth & McGinn, 1998). En primer lugar, los artefactos culturales tienen una naturaleza material, ya que son objetos -aquí entendidos en un sentido amplio, es decir, no sólo como cosas

materiales, sino también como personas, eventos, infraestructura, etc.- que están distribuidos en el mundo que nos rodea. Estos objetos pueden ser más o menos tangibles, como nuestro cuerpo físico o el sonido de nuestro nombre, y pueden ser más o menos estables temporalmente, como un tatuaje o una muletilla que empleamos con frecuencia. En segundo lugar, los artefactos culturales también tienen una naturaleza ideal, en la medida en que cristalizan ciertos significados negociados personalmente y con otras personas sobre el mundo o sobre nosotros mismos. Por ejemplo, dos mujeres pueden peinarse de la misma manera, pero una puede pensar que su peinado es valiente y la otra puede pensar que es demasiado recatado. Al tener esta doble naturaleza, material e ideal, los artefactos culturales les permiten a las personas crear vínculos de interdependencia con su entorno físico y con la cultura.

Precisamente en esta inseparabilidad entre los objetos y los significados que les cargamos parece estar la diferencia fundamental entre las ideas sobre identidad articuladas en torno a una orientación sociocultural y las ideas articuladas en torno a orientaciones cognitivas y discursivas. Desde la perspectiva de las propuestas de orientación cognitiva y discursiva, aquello que se construye tiene una naturaleza eminentemente ideal y representacional (e.g. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002). En cambio, desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural aquello que se construye está distribuido siempre en el plano material a través de los objetos y, al mismo tiempo, en el plano ideal a través de los significados. Muy acertadamente, el antropólogo Leslie White escribió:

> *"Por una parte, un hacha tiene un componente subjetivo; no tendría significado sin un concepto y una actitud. Por otra parte, un concepto o actitud no tendría significado sin la expresión abierta, en la conducta o en el habla (que es una forma de conducta). Todo elemento cultural, todo rasgo cultural, por tanto, tiene un aspecto subjetivo y uno objetivo"* (White, 1959, p. 236).

Aunque hablar de significados y objetos condensados en artefactos culturales resuelve la cuestión relativa a *qué* se construye, lo cierto es que no explica por sí

solo *cómo* ocurren los procesos de significación que permiten a cada persona transformar una y otra vez los objetos y eventos en artefactos culturales. En otras palabras, no explica cómo las personas consiguen crear, articular, compartir y negociar una y otra vez los significados que les atribuyen a los artefactos culturales y que les facilitan tanto el reconocimiento propio como el de los demás. Al respecto, en la literatura científica especializada que comparte una orientación sociocultural es posible identificar una hipótesis bastante aceptada. Esta hipótesis está estrechamente vinculada a los conceptos de "internalización" (Vygotsky, 1978; Scribner & Cole, 1978) y "apropiación" (Rogoff, 1993; Zittoun & Gillespie, 2015).

Ambos conceptos presuponen que a medida que una persona actúa en diversos contextos de actividad va accediendo a los artefactos culturales disponibles, dominando progresivamente su uso. Vygotsky formuló esta idea de forma brillante, aunque muy amplia, cuando explicó su ley genética general del desarrollo: "*cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico*" (Vygotsky, 1987, p. 163).

Sin embargo, se ha entablado un intenso debate sobre la mejor manera de concretar esta idea, es decir, en torno a lo que realmente implica "dominar" de manera progresiva los artefactos culturales y sus significados (Arievitch & van der Veer, 1995; Lawrence y Valsiner, 1993). Leontiev y sus seguidores afirmaron que "dominar" consistiría en *internalizar* los artefactos culturales y los significados, es decir, transformar la actividad externa significativa orientada a objetos en formas mentales de actividad interna (Cole, 1999; Kozulin, 1986; Wertsch, 1981). En cambio, Vygotsky y otros investigadores han sugerido que "dominar" representaría más bien el desarrollo gradual de la competencia de formar una conciencia que esté estructurada como las interacciones humanas (Luria, 1979; van der Veer & Valsiner, 1991; Vygotsky, 1978). Más específicamente, las personas se *apropiarían* de los significados que los demás les atribuyen a los artefactos culturales que se utilizan durante las interacciones y se volverían capaces de construirlos y reconstruirlos por sí mismos. Por cierto, según Vygotsky este proceso sería clave ya que conduciría a una serie de transformaciones

radicales en todo el funcionamiento psicológico, que se volvería cada vez más y más capaz de significar y, por tanto, cada vez más voluntario y libre (Vygotsky, 1978).

Para nosotros, el matiz entre el concepto de internalización y el de apropiación es fundamental. En efecto, estamos convencidos de que la identidad no es el resultado de una transformación de actividades externas en formas mentales de actividad interna, sino que más bien es el fruto de la construcción y reconstrucción de significados, en un plano intrapsicológico, que están organizados siguiendo la lógica de los artefactos culturales que utilizamos en un plano interpsicológico. Las personas comenzamos utilizando artefactos culturales y construyendo significados sobre quiénes somos para controlar y organizar las actividades en las que interactuamos con otros, y terminamos haciendo uso de estos artefactos y de sus significados para (re)estructurar nuestra propia actividad mental (Zittoun et al., 2013).

Ahora bien, independientemente de este matiz ninguna de las dos opciones parece ofrecer una explicación verdaderamente satisfactoria a la pregunta que planteamos antes. Es decir, ni la internalización ni la apropiación parecen explicar con la precisión necesaria los procesos que les permiten a las personas construir de manera articulada y jerarquizada, en un plano intrapsicológico, los significados sobre sí mismos y sobre el mundo que emergen y circulan en el plano interpsicológico, cultural e histórico a través de los artefactos culturales. ¿Cómo se desarrolla nuestra capacidad para significar de manera cada vez más compleja y articulada los objetos que nos rodean y nuestra propia conciencia, hasta el punto de crear y desarrollar artefactos culturales que pueden ayudarnos a controlar tanto nuestra actividad como la de los demás? Y, más concretamente, ¿cómo creamos y transformamos realmente nuestra identidad?

2.2.2. La significación como transacción entre la persona y su contexto

Quizá un buen punto de partida para intentar dar una respuesta más detallada a estas preguntas sea la noción de significación que se encuentra en el núcleo mismo de la creación y el desarrollo de los artefactos culturales (Vassilieva & Zavershneva, 2020). Anteriormente, hemos afirmado que la mayor parte del tiempo los seres humanos no actuamos de manera directa sobre el mundo, sino que lo hacemos interponiendo un arsenal variado y complejo de artefactos culturales, como el lenguaje. A su vez, también hemos señalado que estos artefactos tienen una naturaleza doble, material e ideal. Dentro de este marco, la significación sería el evento, de naturaleza situada y dialéctica, en el que lo material y lo ideal se encuentran, colisionan y se funden (Žižek, 2015). En otras palabras, sería el proceso psicológico global y complejo en el que cada persona se implica al momento de desplegar una acción a través de un objeto y con un propósito determinado (Zavershneva & van der Veer, 2018).

En consecuencia, si antes definimos la identidad como un arsenal específico de artefactos culturales cargados de significados que cada persona construye con el propósito de reconocerse a sí misma y de ser reconocida por los demás, ahora podríamos definir la significación como el proceso que les permite a las personas (re)construir significados y atribuírselos a aquellos artefactos culturales que les permiten reconocerse y ser reconocidas.

La significación ocurre cuando en una situación determinada el sistema psicológico de una persona se despliega de manera articulada y más o menos gradual para llevar a cabo, a través de uno o varios objetos, una acción orientada hacia un propósito. En ese instante, se forma una unidad indivisible que marca un quiebre y un salto cualitativo respecto a su pasado y que, como tal, adquiere el estatus de una transacción en la que cada elemento se vuelve capaz de generar y determinar a los demás (Roth, 2019; Dewey & Bentley, 1946). Gracias a la significación, las características particulares de una persona convergen y se vinculan con objetos distribuidos en un plano material concreto, permitiendo la

acción sobre uno mismo o sobre las características de la situación. Pero no sólo eso. Al mismo tiempo, gracias a la significación la persona también consigue crear vínculos con una serie de aspectos variados de la cultura y de la sociedad en la que vive y en la que dicha situación se despliega (Wertsch, 1985; Wertsch, 1991).

Siguiendo esta lógica, hay dos aspectos de la significación que nos gustaría subrayar especialmente. El primero es que la significación supone el despliegue articulado y gradual de la totalidad del sistema psicológico de una persona o, al menos, de gran parte de dicho sistema (Zavershneva & van der Veer, 2018). Esto quiere decir que cuando alguien se involucra en un proceso de significación se ponen en marcha todos, o casi todos, sus procesos psicológicos. Cada proceso puede estar más o menos implicado y, al mismo tiempo, puede involucrarse de una manera cualitativamente diferente. Sin embargo, cada proceso está sedimentado sobre los demás y es inseparable de ellos. Entre otras cosas, esto explica por qué parece ser imposible en la práctica separar el pensamiento de las emociones, las percepciones, la atención, el habla y la memoria, etc. (Brinkmann, 2006; Swain, 2013). Y también explica por qué los resultados de cada proceso de significación son únicos en términos cualitativos, es decir, por qué los artefactos culturales construidos como consecuencia del proceso de significación no sólo quedan cargados de significados compartidos culturalmente, sino también de un sentido único y personal (Zavershneva & van der Veer, 2019).

En varias de sus publicaciones, González-Rey y sus colaboradores han descrito el despliegue integral del sistema psicológico durante la significación en términos de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas (e.g. González-Rey, 2008; González-Rey, 1997; González-Rey, 2010). Desde esta perspectiva, cuando una persona se involucra en la construcción y utilización de un artefacto cultural su sistema psicológico produce un sentido subjetivo. Los sentidos subjetivos son "*unidades simbólico-emocionales que emergen como el lado subjetivo de las experiencias humanas, de la manera en que la experiencia apareció para un individuo en sus diferentes relaciones sociales*" (González-Rey, 2014, p. 15). Como la producción de un sentido subjetivo ocurriría en el marco de una experiencia, y las experiencias son complejas y se van sucediendo unas a otras a lo largo del tiempo (Quiñones, 2016; Quiñones, 2013), en una misma experiencia

suelen emerger múltiples sentidos subjetivos que están vinculados entre sí en unas estructuras dinámicas denominadas configuraciones subjetivas. Las configuraciones subjetivas serían, entonces, el fruto de la producción de sentidos subjetivos durante una experiencia vivida y, al mismo tiempo, también serían las estructuras que regulan la propia producción. González-Rey explica ambos conceptos de la siguiente manera:

> *El sentido subjetivo está en un movimiento sin fin, en el curso del cual emergen cadenas dinámicas de sentidos subjetivos y dentro del cual un sentido subjetivo se integra continuamente a otros para formar configuraciones subjetivas. A su vez, este proceso dinámico de los sentidos subjetivos se transforma en un sistema subjetivo abierto autorregulador y generativo cuyo movimiento se convierte en una fuente permanente de nuevos sentidos subjetivos en el desempeño humano en curso. Estos sistemas subjetivos autorreguladores y generativos son configuraciones subjetivas* (González-Rey, 2014, p. 15).

Conviene subrayar que las emociones juegan un papel fundamental en la propuesta teórica de González-Rey (González-Rey, 2000). Para él, las emociones son el pilar que sostiene la actividad constante del sistema psicológico ya que permiten la emergencia de procesos simbólicos que, a su vez, evocan nuevas emociones. En este sentido, esta propuesta busca que nuestra atención deje de centrarse en los componentes cognitivos y representacionales de los significados que emergen como consecuencia de la significación y se dirija hacia la plasticidad que tienen las emociones para evocar procesos simbólicos, y para ser evocadas por éstos.

En definitiva, la propuesta conceptual de González-Rey nos permite caracterizar el despliegue del sistema psicológico durante la significación como un proceso de carácter generativo, sistémico y, en última instancia, subjetivo. Cuando una persona se implica en la significación de un objeto desarrolla una estructura específica de activación de sus procesos psicológicos o, lo que es lo mismo, crea una serie de sentidos subjetivos que se articulan en configuraciones subjetivas

(González-Rey, 2010). Esta estructura de sentidos y configuraciones sería el núcleo mismo de la subjetividad, ya que le daría una dirección y una intensidad únicas al proceso constructivo que ocurre durante la significación.

El segundo aspecto de la significación que nos gustaría subrayar es que ésta ocurre en situaciones materiales, sociales, culturales e históricas concretas o, lo que es lo mismo, ocurre en determinados contextos de actividad (Lave, 1988; Lyons 1977; Rogoff & Lave, 1984). Tradicionalmente, cuando se hace referencia al contexto en el que ocurre algo se asume que este contexto es como un recipiente que contiene, o como un marco que delimita (Lave, 1991). Muy acertadamente, McDermott señaló:

> *Todos los usos corrientes del término "contexto" se refieren a un espacio vacío, a un recipiente en el que se colocan otras cosas. Se trata del "con" que contiene al "texto", de la sopera que contiene la sopa. Como recipiente, la sopera define los contornos de su contenido; surte efecto sólo en los límites del fenómeno que se está analizando (...) La sopa no moldea a la sopera, y por cierto la sopera no altera la sustancia de la sopa. Texto y contexto, sopa y sopera (...), pueden ser separados y estudiados analíticamente sin hacer hincapié en la complejidad* (McDermott, 1996, p.282).

Por el contrario, nosotros pensamos que el contexto ha de ser descrito como una estructura dinámica y multinivel de relaciones sociales que pueden estar más o menos reificadas en el mundo material y, al mismo tiempo, pueden ser más o menos estables en el tiempo (Cole, 1995). Describirlo de esta manera nos ayuda a apartar la imagen tradicional del contexto como un recipiente o un marco y, acto seguido, nos invita a imaginarlo como aquello con lo que nos vinculamos o aquello que entretejemos de manera activa (Erstad, 2012; Jornet & Erstad, 2018).

Sin ánimo de entrar en demasiados detalles, esta definición de contexto de actividad permite la convergencia de las dos perspectivas que suelen asumir los miembros de la comunidad académica que comparten una orientación

sociocultural (Chaiklin & Lave, 1996). Por un lado, rescata la relación intersubjetiva que se teje entre quienes participan en una interacción social, es decir, rescata la contextualización momento a momento que se va generando a partir de la significación (Mercer & Littleton, 2007). Y, por otro lado, también rescata la naturaleza histórica, comunitaria y regulada de las relaciones que se entablan en un determinado marco espaciotemporal entre personas comprometidas en el despliegue de unas acciones específicas (e.g. Kerosuo & Engeström, 2003).

En síntesis, el proceso de significación supone el despliegue articulado y gradual de la totalidad del sistema psicológico, que se vehicula hacia uno o varios objetos y se materializa a través de su uso en un contexto de actividad determinado. Como consecuencia, las acciones de una persona se vuelven intencionadas y, más importante aún, "mediadas" por objetos que se vuelven verdaderos puntos de encuentro o, como dijimos antes, de transacción, entre las características particulares de una persona y las características materiales, sociales, culturales e históricas de la situación específica que enfrenta (Dewey & Bentley, 1946).

2.2.3. Vivencias, experiencias y experiencias subjetivas de aprendizaje

Dicho esto, en la práctica muy pocas veces las personas enfrentan situaciones que requieran la significación de un único objeto aislado de los demás. Por el contrario, lo más común es que en una misma situación se requiera el despliegue de múltiples procesos de significación, simultáneos o secuenciales, para intentar dotar de sentido la coexistencia de múltiples personas, circunstancias, objetos, eventos e infraestructuras (Bodker & Andersen, 2005). Por esta razón, parece ser necesario que expliquemos no sólo lo que sucede cuando las personas significan un objeto aislado, sino también lo que sucede cuando se despliegan procesos paralelos o secuenciales de significación que terminan por tener una naturaleza articulada, global y jerárquica porque involucran múltiples objetos anclados a una misma situación (Gonzalez-Rey, 2010).

Vygotsky escribió directamente sobre este tema en varios de sus trabajos (Vygotsky, 1929; van der Veer & Valsiner, 1991; Vygotsky, 1991). En ellos, utilizó el concepto de "perezhivanie" para hacer referencia a los procesos de significación de este tipo. Si bien en la actualidad la traducción de la palabra "perezhivanie" al español sigue siendo objeto de debate -las opciones que se barajan con más frecuencia son "experiencia emocional", "experiencia vivida", "experienciación" o simplemente "experiencia" (Blunden, 2016)-, lo importante es que a través de ella Vygotsky intentó sintetizar una unidad mínima de la conciencia que fuese más allá de la transacción que se despliega al significar una palabra aislada y que, por tanto, tomase como punto de partida el conjunto de transacciones que las personas entablan en un momento determinado con los diferentes elementos que componen su contexto de actividad específico (González-Rey, 2016; Michell, 2016).

En "*The problem of the environment*" (van der Veer & Valsiner, 1991) Vygotsky explicó este concepto a partir del caso de tres niños de una misma familia, cuya madre presentaba un problema con el abuso del alcohol. Vygotsky argumentó que la perezhivanie de cada niño en la familia tendría una influencia diferente en el desarrollo de cada uno de ellos, incluso aunque la situación que enfrentasen fuera la misma. La diferencia estaría en cómo la "*conciencia del mismo evento tendría diferente significado para cada niño*" (van der Veer & Valsiner, 1991, p. 342). En sus propias palabras:

> *¿Cómo puede uno explicar por qué exactamente las mismas condiciones ambientales ejercen tres tipos diferentes de influencia sobre estos tres niños diferentes? Se puede explicar porque cada uno de los niños tiene una actitud diferente ante la situación. O, como podríamos decir, cada uno de los niños experimentó la situación de una manera diferente. Parece que, si tenemos en cuenta que la misma situación ha sido vivida por tres niños de tres maneras diferentes, la situación ejerció una influencia en su desarrollo* (van der Veer & Valsiner, 1991, p. 340).

Más específicamente, Vygotsky conceptualizó la perezhivanie como un fenómeno psicológico de carácter complejo y refractario que ocurriría en la frontera entre la persona y su entorno como un todo. En esta frontera, la persona se volvería consciente de sí misma, y se podría construir a sí misma, al ponerse en relación con los eventos, circunstancias, personas, objetos e infraestructura de la situación que afronta (Clarà, 2016). Así, la perezhivanie describiría la manera en la que cada persona vive e interpreta el contexto de actividad en el que participa en un momento determinado (Veresov, 2020; Roth & Jornet, 2014).

En consonancia con lo anterior, una perezhivanie tendría, por lo menos, tres características distintivas. La primera, es que sería un fenómeno refractario -o, lo que es lo mismo, transaccional-, es decir, que sería un fenómeno en el que una persona y la totalidad de su entorno entrarían en contacto y se transformarían mutuamente (Roth, 2019). La segunda es que sería un fenómeno unitario, en el que sería imposible separar lo emocional de lo cognitivo o de lo volitivo. Y, finalmente, la tercera característica de una perezhivanie es que sería experimentada por cada persona como un flujo más o menos constante por el que transcurre la vida (Membrive, 2022).

Vale la pena precisar que cuando una persona experimenta una perezhivanie puede hacerlo con un grado variable de conciencia y explicitación de los objetos y de las situaciones. Por ejemplo, en el día a día el nivel de consciencia podría ser mínimo, como cuando una persona se cepilla los dientes por la mañana en piloto automático, es decir, sin prestar mucha atención a nada en particular y sin pensar profundamente. O el nivel de conciencia podría ser mayor, como ocurre con frecuencia cuando se enfrenta un dilema que obliga a tomar una decisión sobre qué hacer o qué decir en una situación concreta. En este caso puntual, la conciencia también se experimentaría como un flujo constante, pero sobre dicho flujo se superpondría la emergencia de artefactos específicos que estarían estrechamente vinculados entre sí.

Asimismo, también vale la pena precisar que la perezhivanie que vive una persona no sólo se caracterizaría por el grado de conciencia y explicitación de los objetos

y las situaciones que permite. También se caracterizaría por la finalidad con la que se despliega. En este sentido, nos parece útil plantear una distinción entre dos tipos diferentes de perezhivanie, que podríamos denominar como "vivencias" y "experiencias subjetivas". La principal diferencia entre unas y otras no sería únicamente, y hasta cierto punto, el grado de conciencia que se alcanza, sino también el grado de implicación de procesos discursivos relacionados con la utilización del lenguaje para narrar y resignificar las vivencias. Esta distinción permitiría distinguir los procesos de significación en los que el sistema psicológico en su totalidad se despliega con la intención de interpretar una situación determinada y operar sobre ella (Quiñones, 2016), por una parte, y los procesos de significación que se centrarían en la (re)co-construcción discursiva de una o varias situaciones, del reconocimiento personal que se consigue en ellas y de los vínculos entre dichos reconocimientos y la trayectoria personal, por otra (Engel et al., 2019). A diferencia de lo que ocurriría en las vivencias, en las experiencias subjetivas se pondrían en marcha con más vigor ciertos procesos discursivos que les permitirían a las personas añadir una capa extra de significado a los artefactos culturales que son creados o desarrollados como producto de la significación.

Precisemos cada uno de estos conceptos con un poco más de detalle. En el caso específico de las vivencias, sería posible distinguir dos casos diferentes. Por un lado, existirían vivencias que han sido descritas en la literatura especializada como "marcas" (Wallon, 1984), "experiencias primarias" (Jarvis, 2009) o "capas existenciales de la experiencia" (Frakhutnova, 2010). En este primer caso, la significación se caracterizaría por un despliegue más bien rudimentario del sistema psicológico, en el que predominarían procesos de naturaleza eminentemente sensorial y emocional (Rosa, 2016). Al mismo tiempo, también se caracterizaría por ser genérica y difusa, es decir, por ser experimentada por la persona como un todo en flujo continuo e indiferenciado que no está orientado hacia ningún objeto en particular.

Por otro lado, en el segundo caso el despliegue del sistema psicológico no sólo sería más intenso en términos cuantitativos -dicho de otra manera, no sólo se implicarían en mayor medida los múltiples procesos psicológicos-, sino que

también tendría una estructura diferente en términos cualitativos. En concreto, pasado cierto umbral de implicación las vivencias pasarían a caracterizarse por un predominio de los procesos vinculados con la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento (Veresov, 2016). Al involucrar una mayor implicación de este tipo de procesos y, muy especialmente, al involucrar el lenguaje, este tipo de vivencias les permitirían a las personas ser más conscientes de la situación y, especialmente, de los múltiples objetos que la componen (Marques, 2022). En este sentido, les permitirían materializar simultáneamente un conjunto más o menos numeroso de significados que terminarían vinculados entre sí por su contingencia espaciotemporal. Esta materialización estaría orientada, entre otras cosas, a sostener e interpretar la participación de las personas en las situaciones que afrontan (Engel & Coll, 2021).

En este punto, pensamos que hay que subrayar una cosa y añadir otra. Hay que subrayar que, como hemos dicho antes, aunque el despliegue del sistema psicológico cambia estructuralmente, en ninguno de los casos los procesos como la emoción o la percepción dejan de estar presentes o incluso de ser relevantes (Bruner, 1986). Por el contrario, los procesos de significación siempre implicarían el despliegue del sistema como un conjunto. Por esta razón, aunque digamos que predominan unos procesos por sobre otros, en realidad en todas las situaciones estarían todos, o casi todos, implicados.

Por su parte, lo que hay que añadir es que durante una vivencia en la que el sistema psicológico se despliega con más intensidad y con la intención de operar e interpretar sobre la práctica la significación no sólo permitiría la emergencia de uno o varios artefactos culturales que hacen alusión a los objetos que componen la situación, sino que también permitiría la emergencia de un tipo particular de artefacto global que hace referencia a la situación en sí misma. Estos artefactos, que en el campo de la formación docente han sido denominados artefactos prácticos (Clarà & Mauri, 2010a) o representaciones situacionales (Clarà y Mauri, 2020), han sido descritos a lo largo de la historia como imágenes (Clandinin, 1986) o repertorios (Schön, 1998) que los profesores y las profesoras utilizan para decidir qué hacer o decir al momento de afrontar un dilema específico de su práctica.

Ahora, para ilustrar las diferencias entre ambos tipos de vivencias, por una parte, y las experiencias subjetivas, por otra, hemos decidido presentar un ejemplo. A continuación, hemos transcrito un trozo de una narración de un partido de fútbol masculino. En concreto, hemos transcrito un segmento de minuto y medio en el que se narra el primer gol de la final de la Copa del Rey del año 2015, que se emitió en directo por televisión a través de la cadena española DirecTV Sports. La final se celebró en la comunidad de Euskadi, y en ella se enfrentaron el Fútbol Club Barcelona y el Athletic Club de Bilbao. El gol fue anotado por el futbolista Lionel Messi[1].

Línea	
1	*Comentarista 1: También he visto al Barça con mucho miedo de hacer faltas*
2	*muy cerca de… de… de su área. Y ahí, pues intentan o evitan el… no…*
3	*Comentarista 2: ¡Oh! ¡Oh!*
4	*Narrador: Qué jugadita de Messi, tira el autopase, se va de uno, entra al*
5	*área, vaya jugada de Messi… es el rey del fútbol…*
6	*Comentarista 2: ¡Oh!*
7	*Narrador: ¡Qué golazo! ¡Gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol,*
8	*gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol, gol! ¡Golazo, golazo,*
9	*golazo, golazo, golazo, golazo, golazo, golazo! ¡Incluso la palabra golazo se*
10	*queda corta ante la obra de arte que nos acaba de regalar el monarca del*
11	*fútbol mundial! ¡Pero qué jugada! ¿¡Pero qué inventó!? ¡De nuevo se lo cantamos!*
12	*¿¡De qué planeta viniste… pulguita cósmica!? ¡Se marchó de tres… los dejó*
13	*clavados en la banda con el autopase inverosímil al alcance de los*
14	*extraterrestres! ¡Entró en el área, vio el huequito, en el primer palo, y con*
15	*su bendito, su venerado pie izquierdo, la envía al fondo de la red! ¡El fútbol*
16	*cuando lo practica Messi se convierte en otra cosa! ¡Es arte! ¡Es pieza de*
17	*museo! ¡Es espectáculo puro! ¡Qué jugada del diez, qué jugada del Dios, qué*
18	*jugada de Messi! ¡Grítenlo conmigo: yo vi jugar a Messi! ¡Yo vi jugar a Messi!*
19	*¡Veinte! ¡Primera parte! ¡Le cabrearon! ¡Se enfadó! ¡Y le marcó al Athletic un*
20	*golazo inolvidable para adelantar al Barça!*

En este fragmento es posible distinguir dos momentos claramente diferentes entre sí. El primer momento (líneas 1-5) muestra la utilización del lenguaje por parte de los comentaristas y del narrador con la intención de describir la acción de la jugada del gol. Inmediatamente salta a la vista que el lenguaje se utiliza en

[1] Hemos tomado algunas licencias en la transcripción de la escena para facilitarle al lector una mejor comprensión. La escena está íntegramente disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=ojvz9Ko_FMQ

este momento como un acompañamiento a las acciones y como una manera de interpretarlas en tiempo real. En otras palabras, los participantes utilizan el lenguaje como un medio para materializar sus vivencias. En cambio, en el segundo momento (líneas 6-20) se observa cómo la finalidad con la que se utiliza el lenguaje cambia y ya no es acompañar e interpretar la acción, sino (re)co-construirla discursivamente. En concreto, una vez que Messi anota el gol el relator comienza a narrar lo que ha ocurrido durante los instantes previos -en este caso, inmediatamente previos-, reformulando la situación como si fuese una historia recubierta de elementos y de matices, llena de vida. Por ejemplo, (re)co-construye a Messi como el personaje protagónico de la historia y lo recubre discursivamente de atributos extraterrestres (línea 12, "*¿¡De qué planeta viniste… pulguita cósmica!?*"), monárquicos (líneas 15-16, "*¡El fútbol cuando lo practica Messi se convierte en otra cosa! ¡Es arte!*"), artísticos (líneas 9-11, "*¡Incluso la palabra golazo se queda corta ante la obra de arte que nos acaba de regalar el monarca del fútbol mundial!*"), y divinos (línea 17, "*¡Qué jugada del diez, qué jugada del Dios […]!*"). A su vez, el relator también le añade a la historia aspectos que no estaban, o que no eran relevantes, en la vivencia inicial. Entre otras cosas, le añade a la historia la trayectoria de Messi (líneas 18, "*¡Grítenlo conmigo: yo vi jugar a Messi! ¡Yo vi jugar a Messi!*") y una explicación de los motivos de Messi para marcar el gol (líneas 19-20, "*¡Le cabrearon! ¡Se enfadó! ¡Y le marcó al Athletic un golazo inolvidable para adelantar al Barça!*").

En términos más abstractos, el criterio que permite distinguir entre una vivencia y una experiencia subjetiva es la finalidad del proceso de significación y, por ende, el grado en el que se ven implicados ciertos procesos discursivos. A diferencia de las vivencias, en las que las personas se implicarían en los procesos de significación con la finalidad de actuar sobre una determinada situación e interpretar lo que allí sucede, en las experiencias subjetivas la significación se desplegaría con el propósito de narrar y resignificar lo vivido (Ricoeur, 2006). En consecuencia, durante la (re)co-construcción de experiencias subjetivas no sólo predominarían los procesos psicológicos vinculados con la utilización del lenguaje, el pensamiento y la memoria, sino también otros procesos de naturaleza eminentemente discursiva.

En las experiencias subjetivas, la implicación de los procesos discursivos posibilita que la (re)co-construcción pueda asumir, la mayor parte del tiempo, una estructura narrativa en la que acciones, personajes, circunstancias y otros elementos específicos se van trenzando entre sí (Bal, 2009). No coincidimos con quienes afirman que formular experiencias es lo mismo que bosquejar narrativas personales (e.g. McAdams, Josselson & Lieblich, 2006; McAdams, 2011), básicamente porque existen casos en los que las experiencias no se estructuran de forma narrativa, como ocurre cuando las personas emiten opiniones generales, hacen valoraciones aisladas o describen aspectos abstractos sobre sí mismas o sobre el mundo que les rodea (Wortham, 2001; Saballa, 2019). No obstante, con frecuencia la (re)co-construcción de experiencias subjetivas sí se estructura de esta manera, y esto facilita que las personas puedan narrar sus vivencias y, más importante, resignificarlas cuando sea necesario a partir de la incorporación de matices y elementos nuevos.

Precisamente utilizamos el prefijo "(re)" para escribir "(re)co-construcción" como una manera de subrayar que gracias a la formulación de experiencias subjetivas las personas pueden transformar una y otra vez los significados que les han atribuido en algún momento a sus vivencias (Engel et al. 2019). En parte, estas transformaciones son posibles porque cada vez que alguien (re)co-construye una experiencia le añade un referente situacional nuevo (Falsafi & Coll, 2015). Un referente situacional es una tríada indivisible compuesta por una vivencia, la situación puntual que da pie a dicha vivencia y el contexto de actividad que se teje a partir de las relaciones entre ambos. Por ejemplo, en la narración posterior al gol de Messi el relator (re)co-construye su experiencia tomando como punto de partida dos referentes situacionales. El primer referente está anclado al presente, y corresponde a la situación en la que él formula la narración del gol, mientras que el segundo referente alude al pasado inmediato y corresponde al momento en el que se acompañaba e interpretaba la acción que termina en el gol de Messi. En definitiva, como resultado de la formulación de experiencias las personas pueden añadirles a sus vivencias iniciales matices y elementos nuevos provenientes de sus nuevas vivencias.

Siguiendo esta lógica, una experiencia subjetiva tendría, como mínimo, dos referentes situacionales diferentes: el referente situacional que es narrado y el referente situacional en el que se produce la narración (Coll, 2019). Ahora bien, evidentemente en la práctica existen abundantes ejemplos de experiencias subjetivas que tienen estructuras mucho más complejas (Chávez et al., 2021). Por una parte, existirían experiencias que aluden a dos o más referentes situacionales por separado, -e.g. "*el martes y el jueves participé en una clase de natación muy útil*", o "*En la clase del martes vimos sumas, en la del jueves vimos también multiplicaciones y en la del viernes solo hicimos repaso*". Y, por otra, también existirían experiencias que aluden a dos o más referencias situacionales que a través del discurso se han generalizado -e.g. "en las clases de matemáticas", o "siempre que juego al fútbol", etc.-. En su tesis doctoral, Falsafi (2011) categorizó estas experiencias más complejas en términos de "micro-historias de tipo A" y "micro-historias de tipo B", respectivamente, pero no sería absurdo hipotetizar la existencia de otras.

La naturaleza (re)co-constructiva de las experiencias subjetivas nos invita a pensar que existe una distinción muy sutil, pero muy importante, entre éstas y lo que hemos denominado, en términos más específicos, "experiencias subjetivas de aprendizaje" (Engel et al. 2019). A diferencia de las experiencias subjetivas, en las que las personas resignifican sus vivencias sin conciencia de cuáles son los matices y los elementos nuevos que les incorporan, las experiencias subjetivas de aprendizaje suponen un reconocimiento explícito y consciente de qué se añade o se transforma, cómo y por qué. En este sentido, las experiencias subjetivas de aprendizaje podrían ser definidas como (re)co-construcciones discursivas que las personas formulan sobre una o varias situaciones en las que reconocen que han aprendido algo. En la práctica, el valor educativo de este tipo de experiencias es muchísimo mayor ya que permiten que cada persona transforme sus vivencias a partir de las negociaciones semióticas explícitas que entabla consigo misma y con los demás. Por lo tanto, aumentan las posibilidades de que pueda vincular de manera voluntaria sus vivencias con diferentes aspectos de su propia trayectoria personal (Membrive, 2022). Gracias a las experiencias subjetivas de aprendizaje las personas tendrían un abanico infinito de posibilidades para (re)co-construir voluntariamente a través del lenguaje y el discurso tanto sus significados sobre el

mundo como sus significados sobre sí mismas (Largo, 2020). Así, no sólo conseguirían crear significados y anclarlos a sus respectivos artefactos culturales, sino también transformarlos y/o enriquecerlos con el paso del tiempo.

Más allá de las diferencias que pueden existir entre las vivencias, las experiencias subjetivas y las experiencias subjetivas de aprendizaje, todas comparten una característica fundamental cuando en su construcción está implicado en el uso del lenguaje: su naturaleza co-construida (Engel et al. 2019). Que tanto las vivencias como las experiencias sean co-construcciones cuando está implicado el uso del lenguaje puede entenderse de dos maneras distintas. En primer lugar, puede entenderse como que frecuentemente la significación se lleva a cabo en compañía de múltiples y variados interlocutores (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1979). Después de todo, es innegable que en la mayoría de las situaciones en las que participa una persona coexisten otros individuos y objetos que modulan la naturaleza y las características de los procesos de significación. Por ejemplo, en la narración del gol de Messi la formulación específica de la experiencia está estrechamente vinculada con los aportes de quienes rodean al relator en ese momento, con las características de los vínculos que han logrado entablar a lo largo del tiempo y con las características del contexto específico de actividad. De hecho, lo más probable es que rodeado de otras personas y en otras circunstancias el relator hubiese narrado el gol de Messi de una manera muy distinta. En consecuencia, el reconocimiento y la interpretación que hace una persona de sus diferentes interlocutores y de las características de la propia situación forman parte del referente situacional y, en consecuencia, tendrían incidencia sobre los significados que se construyen.

En segundo lugar, que tanto las vivencias como las experiencias sean co-construcciones cuando está implicado el uso del lenguaje también puede entenderse como que ambas comparten una esencia eminentemente dialéctica y dialógica (Clark & Holquist, 1984; Emerson, 2018; Bajtín, 1981; Žižek, 2001). Y es que la implicación del lenguaje provocaría que las transacciones entre la persona y su entorno queden revestidas de una capa social, cultural e histórica propiamente humana (Bajtín, 1993; Voloshinov & Bajtín, 1986). Mejor dicho, la implicación del lenguaje no "revestiría" las transacciones, sino que produciría que

éstas se estructuren como voces que pueden encontrarse, dialogar, orquestarse y ser habitadas hasta materializar "*la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo*" (Wertsch, 1991, p.71). Esta reconfiguración estructural de los procesos de significación sería fundamental para entender la cualidad, la dirección y la complejidad que finalmente éstos asumen. Es decir, permitiría entender cómo cada persona va atribuyéndole ciertos significados a los objetos del mundo que le rodea y, en paralelo, va atribuyéndose ciertos significados a sí misma.

2.2.4. De las experiencias subjetivas de aprendizaje a las posiciones con voz

Lógicamente, el mejor punto de partida para explicar estas ideas es el concepto de voz. Entre quienes asumen una aproximación dialógica a la construcción de la mente humana (e.g. Hermans, 2001; Raggatt, 2011; Ligorio & César, 2013; Matusov & von Duyke, 2009; Kumpulainen & Rajala, 2017), una voz puede ser descrita como una perspectiva, un punto de referencia o un sistema axiológico de creencias (e.g. Santamaría et al., 2013). En este sentido, una voz sintetizaría la transacción contingente y direccionada que se genera entre la persona y uno o varios elementos de su entorno o, lo que es lo mismo, sería la mínima expresión de la "conciencia hablante" (Emerson & Holquist, 1981, p. 434). Hasta cierto punto, una voz no sería demasiado diferente de lo que hasta aquí hemos descrito como "significado".

No obstante, hablar de voces y no de significados puede resultar especialmente útil si se desea subrayar la esencia dialéctica y dialógica -en última instancia, co-constructiva- que asumen los procesos de significación en los que está implicado el lenguaje. En lo que respecta a esta "esencia dialéctica", es posible argumentar que el proceso de significación o, lo que sería lo mismo, el acto de producir una voz supondría la creación de un límite, o frontera entre aquello que queda inscrito dentro de la voz y todo lo demás, que queda fuera (Žižek, 2015). Y es que al marcar los límites de "algo" también quedaría definido, a su vez, el conjunto de todo

aquello que ese “algo” no es. En esta línea, el acto de producir una voz nunca sería neutral, sino que siempre implicaría tanto una decisión ideológica como una renuncia. Consecuentemente, la enunciación de una voz nunca tendría como consecuencia la producción de una única voz, sino que generaría la emergencia de por lo menos dos voces diferentes, complementarias y opuestas (Larraín & Haye, 2012).

En la práctica, estos pares de voces se materializarían a través de enunciaciones -“utterances”, en inglés- (Larraín & Haye, 2012; Cazden, 2017) o construcciones discursivas (Wertsch, 1993; Foucault, 1970; Foucault, 1972). Estas enunciaciones o construcciones discursivas serían las unidades mínimas de las vivencias, las experiencias subjetivas y las experiencias subjetivas de aprendizaje. De hecho, nuestra propuesta es que la enunciación de voces podría asumir una forma “simple”, como cuando se significa de manera aislada un objeto específico a través de una palabra, pero también podría asumir formas mucho más complejas. Esto último es particularmente evidente en el caso de las experiencias subjetivas y las experiencias subjetivas de aprendizaje, en las que las enunciaciones se organizan y relacionan unas con otras gracias a la implicación de los procesos discursivos (Engel et al., 2019).

Desde nuestra perspectiva, la enunciación de voces sería clave para entender de qué manera se conforma y se desarrolla la identidad. Debido a la esencia dialéctica de aquellos procesos de significación en los que está implicado el lenguaje, la materialización de dos voces conllevaría necesariamente la emergencia de un posicionamiento respecto de ellas. El trazado de límites entre aquello que queda dentro de la voz, y aquello que se mantiene fuera supone que “alguien”, a través de su acción, formaliza una actitud, una evaluación y un acento afectivo específico respecto de “algo” (Larraín & Medina, 2007). Por lo tanto, como consecuencia de las construcciones discursivas no emergerían solo voces, sino posiciones con voz -“*voiced positions*”, en inglés- que cristalizarían el movimiento ideológico de adherencia o distancia de alguien respecto a unas voces determinadas (Hermans, 1996; Santamaría et al., 2013; Wertsch, 1993). Precisamente en este sentido, y como ya dijimos antes, una enunciación materializaría la transacción entre la persona -“alguien”- y su entorno -“algo”-.

Aquí, es importante precisar que en el instante en el que emerge una posición con voz también emerge el espectro de alguien que asume el posicionamiento con voz alternativo (Bajtín, 1981). Haye & Larraín (2011) lo explican de la siguiente manera:

> *Sólo señalaremos que las evaluaciones* [que alguien lleva a cabo al momento de enunciar una voz] *no son sobre objetos, sino sobre objetos previamente evaluados, es decir, sobre otras evaluaciones, otros posicionamientos. Quizás las enunciaciones son eventos emocionales solo porque son un encuentro con estos otros esfuerzos de toma de posición, con estos otros sujetos* [...]. *De hecho, cada movimiento de toma de posición no debe analizarse como un proceso aislado, sino como un proceso que tiene lugar en un campo de movimientos de toma de posición interdependientes* (Haye & Larraín, 2011, p. 49).

Ahora bien, en palabras un poco más simples esto quiere decir que la enunciación no sólo supone una relación dialéctica entre dos voces, sino también una relación dialógica entre dos posicionamientos. Esto parece ser lo que Wertsch tenía en mente cuando, a la luz de la obra de Bajtín, afirmó que "*la significación puede llegar a existir solo cuando dos o más voces se ponen en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante*" (Wertsch, 1993, p. 71).

En definitiva, a medida que las personas participan en múltiples y variadas actividades irían desplegando de manera más o menos continuada procesos de significación en los que está implicado el lenguaje y que permitirían la emergencia y el desarrollo de voces y, más específicamente, de posiciones con voz. Las personas "tomarían prestadas", o "alquilarían", las diferentes voces con las que se identifican y/o se han identificado en algún punto de su trayectoria (Wertsch, 1993). Como consecuencia de estos movimientos, se irían sedimentando sus posiciones, al mismo tiempo que se iría sedimentando una verdadera "semiósfera" social, cultural e histórica compuesta de voces que dota a la vida

humana de una densidad ideológica particular (Bajtín, 1981; Lotman & Clark, 2005; Lotman, 2002). En parte, este tejido dialéctico y dialógico de actos de enunciación es el que desdobla el mundo en el que vivimos y el que termina por configurarlo y configurarnos en un plano social, cultural e histórico.

Si quisiéramos explicar estas ideas en unos términos similares a los que hemos ido desarrollando a lo largo de este capítulo, podríamos decir que durante aquellos procesos de significación en los que está altamente implicado el lenguaje las personas materializarían una serie de significados -enunciarían una serie de posiciones con voz- que hacen referencia a sus relaciones con los objetos del mundo que les rodea y a sus relaciones consigo mismas. Sería precisamente el entretejido de estos significados lo que explicaría con un mayor nivel de precisión cómo las personas van dibujando, desdibujando y redibujando una y otra vez los contornos de sus múltiples y variados contextos de actividad. Y, a su vez, lo que explicaría cómo cada persona, de manera progresiva y cada vez más compleja, se va volviendo capaz de reconocerse a sí misma y de ser reconocida por los demás (Falsafi, 2011).

Para explicar mejor estas ideas podríamos tomar como ejemplo una frase especialmente llamativa que aparece en un artículo sobre identidad escrito por Anna Sfard y Anna Prusak (Sfard & Prusak, 2005). En el artículo, cuando las autoras comienzan a explicar su postura sobre la identidad formulan la siguiente enunciación: "*She **is** an able student (**has** a gift)*" (Sfard & Prusak, 2005, p. 10; las negritas fueron incorporadas por las autoras). En este ejemplo es posible observar dos voces diferentes. Por una parte, la elección inicial de las palabras "is" y "has" muestra una primera voz que avala que las personas pueden "ser" estudiantes competentes y "poseer" talentos. Por otra, la decisión de ennegrecer estas palabras revela una segunda voz diferente, de carácter genérico. Aunque esta voz no está definida a priori, la lectura del resto del artículo de Sfard y Prusak permite concluir sin lugar a duda que esta voz preconiza que las personas no necesariamente son estudiantes competentes o tienen talentos, sino que "actúan competentemente" o "consiguen desempeños superiores" (Sfard & Prusak, 2005). Ahora bien, la enunciación de las dos voces viene acompañada de la emergencia de dos posiciones con voz. La primera posición con voz "localizaría"

a un sujeto genérico, que no es nombrado explícitamente y que enuncia una voz tradicional de la identidad. Por su parte, la segunda posición con voz "localizaría" el punto de vista ideológico de las autoras en la enunciación, y a su vez nos permitiría identificarlas a ellas allí. Concretamente, en la frase las autoras se posicionan a sí mismas a favor de la voz alternativa sobre la identidad y, por ende, en contra de la voz tradicional. En suma, a través de esta enunciación Sfard y Prusak no sólo consiguen crear un campo de interlocución en el que hay un conjunto delimitado de voces posibles (Larraín & Medina, 2007). A su vez, también consiguen materializar, dentro de dicho campo, su valoración ideológica sobre las voces disponibles y, por tanto, su propia posición al respecto.

Ahora bien, una ventaja evidente de utilizar las nociones que comparten una orientación dialéctica y dialógica a la hora de estudiar la identidad es que éstas permitirían desdibujar la frontera tradicional que parece existir entre lo social y lo personal (Zittoun, 2016). La conformación y el desarrollo de las voces y de las posiciones con voz a través de la formulación de enunciaciones más o menos complejas estaría estrechamente vinculada con la puesta en marcha de ciertas formas específicas de utilizar el lenguaje que han sido aprendidas a través de los diálogos, del habla y del acceso a los discursos sociales disponibles (Mercer, 2015; Foucault, 1970). La formulación de enunciaciones conseguiría poner en un mismo plano tanto las voces propias y apropiadas de las personas como sus posicionamientos con voz, por una parte, y las voces de aquellos discursos sociales compartidos, dominantes y/o contrahegemónicos, que están a su disposición en determinados contextos de actividad, por otra (Wertsch, 1993). De esta forma, cada persona puede ir volviéndose cada vez más capaz de construir y articular sus propias posiciones con voz. Y, también, puede ir apropiándose de las voces que componen los discursos sociales para aludir a éstos y a sus relaciones, e incluso para transformarlos (Stetsenko, 2016). En coherencia con lo dicho hasta aquí, Holquist y Liapunov señalaron:

> *Puedo significar lo que digo, pero sólo indirectamente, en un segundo paso, en las palabras que tomo y devuelvo a la comunidad según los protocolos que ella establece. Mi voz puede significar, pero sólo con otras: por momentos en coro,*

> *pero la mayoría de las veces en un diálogo* (Holquist & Liapunov, 1981, p. 165).

Otra ventaja de utilizar nociones que comparten una orientación dialéctica y dialógica, mucho menos evidente, es que son especialmente coherentes con ideas clave para quienes comparten una orientación sociocultural. Por ejemplo, no sería absurdo hipotetizar que existirían posiciones con voz que cumplirían funciones diferentes (Wertsch, 1991). De hecho, pero sin ánimo de entrar en demasiados detalles todavía, en la presente tesis doctoral hemos decidido denominar "hebras" a aquellas posiciones con voz que tienen una función nominativa, y "tramas" a aquellas que tienen una función descriptiva. En palabras simples, cuando las personas (re)co-construyen experiencias subjetivas de aprendizaje enuncian múltiples posiciones con voz que se vinculan entre sí según su función espeífica. Algunas de estas posiciones con voz cumplen la función de expresar sobre qué se habla (hebras), mientras que otras cumplen la función de expresar qué se habla sobre aquello que se habla (tramas).

Antes de seguir adelante, quisiéramos comentar de manera muy breve dos corolarios particularmente interesantes que se desprenden de las ideas que hemos presentado hasta aquí sobre las voces y las posiciones con voz. En primer lugar, durante el despliegue de aquellos procesos de significación en los que están implicados procesos discursivos tanto las voces como las posiciones con voz podrían asumir una estructura narrativa (Hammack & Pilecki, 2012). Esta estructura, que desde un punto de vista bajtiniano podría ser descrita como un género discursivo (Holquist & Liapunov, 1981), permitiría que las voces, propias y apropiadas, creen relaciones entre sí siguiendo unas determinadas pautas y reglas. Siguiendo esta lógica, no sería absurdo definir las experiencias subjetivas y las experiencias subjetivas de aprendizaje como conjuntos de enunciaciones organizadas en un determinado género discursivo que una persona formula con la intención de ir tejiendo y entretejiendo múltiples y variadas posiciones con voz.

Por su parte, el segundo corolario que quisiéramos comentar es que, en consonancia con la opinión de diferentes expertos (e.g. Foucault, 1972), desde nuestro punto de vista los discursos sociales, ya sean dominantes o

contrahegemónicos, no serían sistemas de significados fijos e inmutables que "rodean" a las personas, ni mucho menos se presentarían ante las personas como bloques completos y compactos. Más bien, las personas tendrían un acceso parcelado a cada discurso social a través, precisamente, de aquellas voces y posiciones con voz que se declaran y/o ejercen a través de las acciones y los eventos que ocurren en los múltiples y variados contextos de actividad en los que participan (Wortham, 2001). En esta línea, las voces y las posiciones con voz, tanto aquellas que son propias o han sido apropiadas a lo largo del tiempo como aquellas que están disponibles en cada contexto de actividad, serían indisociables de la naturaleza y las características de las relaciones sociales que se entablan en cada situación. Por consiguiente, tanto las voces como las posiciones con voz serían indisociables de las relaciones de poder que se configuran entre unas y otras. En cada situación existirían voces y posiciones con voz que "dominarían" a las demás determinando, por una parte, aquello que puede y debe decirse y hacerse y, por otra, aquello que no puede o no debe ser dicho y hecho (e.g. Spicksley, 2022). En definitiva, existirían voces que determinarían qué se considera como verdadero o falso acerca de algo o alguien y quién puede, o no, intervenir sobre dicha verdad (Lutz & Abu-Lughod, 1990).

Aunque puede parecer que esta idea está desconectada de la línea argumental que hemos venido comentando, lo cierto es que tenerla en cuenta nos invita a considerar el proceso de articulación y organización de las voces y las posiciones con voz de cada persona como un proceso que no puede entenderse al margen de la influencia que pueden llegar a tener y, de hecho, tienen los escenarios por los que ésta transita a lo largo y ancho de su vida (Engel et al., 2019; Membrive, 2022). La constelación particular de voces que cada persona tiene o ha tenido a su disposición durante su vida, y que están articuladas de manera más o menos rígida y asimétrica, le brindan la posibilidad de posicionarse de manera única y distintiva ante patrones, pautas y modelos de co-construcción y (re)co-construcción de sí mismas y de la realidad que les rodea. En otras palabras, los procesos de construcción y desarrollo de significados -y, por tanto, también de la identidad- no dependen únicamente de la agencia que cada persona ha desarrollado durante su trayectoria, sino también del grado en el que las

estructuras sociales, culturales e históricas facilitan o dificultan que esa agencia se movilice (Biesta, 2021).

Justamente en este punto, quienes estudiamos las experiencias subjetivas y las experiencias subjetivas de aprendizaje coincidimos con quienes suelen estudiar las narrativas personales y las narrativas sociales que son dominantes o hegemónicas en determinados contextos de actividad (Hammack, 2008; Hammack, 2011). Después de todo, tanto las experiencias subjetivas y las experiencias subjetivas de aprendizaje como las narrativas personales implicarían un ajuste entre el grado de autonomía personal y agencia, por una parte, y el grado en el que las estructuras sociales, culturales e históricas facilitan y limitan dicha autonomía y dicha agencia, por otra (Hammack & Toolis, 2015). Sería virtualmente imposible entender el proceso de enunciación de voces y posiciones con voz de una persona sin tener en consideración hasta qué punto éste ha sido posibilitado, facilitado y/o dificultado por las características de los contextos sociomateriales por lo que se ha transitado a lo largo y ancho de la historia personal (Lave, 1991).

En suma, la naturaleza co-constructiva de los procesos de significación en los que está implicado el lenguaje permitiría explicar cómo dichos procesos condensan aquello que está en un plano social -las voces de los discursos sociales a los que las personas tienen, o han tenido, acceso durante su participación en múltiples y variados contextos- y aquello que está en un plano personal -sus propias voces, originales y apropiadas, así como también las posiciones que se asumen ante dichas voces- (Largo 2022; Edwards et al., 2019; Hedegaard & Fleer, 2019; Edwards & Mackenzie, 2005).

Para finalizar este extenso apartado, sinteticemos nuestra propuesta conceptual sobre la emergencia y el desarrollo de la identidad desde un punto de vista constructivista de orientación histórico-cultural. Después de todo lo que hemos explicado, para nosotros la identidad puede ser descrita como un tejido complejo y dinámico de posiciones con voz que cada persona (re)co-construye sobre sí misma y sobre el mundo que le rodea y que le permiten reconocerse y ser reconocida por los demás. En este sentido, la identidad de cada persona iría

emergiendo y se desarrollaría como consecuencia de su continua implicación en procesos de significación que se despliegan durante la participación en múltiples y variadas actividades. La identidad tendría una doble naturaleza, material e ideal. Por lo tanto, estaría distribuida en un plano físico y material, a través de la identificación con cuerpos, objetos, eventos y situaciones, y en un plano psicológico, social, cultural e histórico, a través de los significados adscritos a dichos cuerpos, objetos, eventos y situaciones.

En nuestra opinión, la creación y el desarrollo de los artefactos culturales y de los significados que están anclados a dichos artefactos está muy vinculado con los procesos de significación y, más específicamente, con los procesos de (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje. El valor de estas experiencias radicaría en que no sólo materializan las transacciones entre las personas y sus respectivos contextos sociomateriales de actividad, sino que permiten ir tendiendo progresiva y sistemáticamente cuerdas semióticas que, al entretejerse unas con otras, materializarían una mente humana en continuo movimiento y desarrollo. A través de la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, las personas no sólo podrían ir creando y tejiendo sus posicionamientos con voz sobre sí mismas -y, por tanto, su identidad-, sino que además pueden irse volviendo cada vez más conscientes de dichos posicionamientos y cada vez más capaces de utilizarlos para gestionar mejor su propia actividad y la actividad de los demás.

Ahora bien, a pesar de que esta propuesta es coherente con una perspectiva sociocultural y dialógica de la creación y el desarrollo de la mente humana, lo cierto es que todavía no hemos conseguido explicar de manera satisfactoria de qué manera la (re)co-construcción de determinadas posiciones con voz les permite a las personas ir "solidificando" su identidad a lo largo del tiempo. Más específicamente, nuestra propuesta todavía no explica cómo las posiciones con voz pueden vincularse unas con otras, ni tampoco explica cómo pueden "abstraerse" hasta convertirse en significados más generales y "transcontextuales" (Engel & Coll, 2021). En lo que resta de este capítulo, intentaremos avanzar en esta dirección. No obstante, antes quisiéramos comentar algunas ideas que se han formulado sobre la identidad profesional

docente y la identidad de aprendiz. Pensamos que comentar estas ideas puede ayudar al lector a comprender mejor nuestra propuesta.

2.3. La identidad profesional docente y el modelo de identidad de aprendiz

Y es que, en nuestro caso particular, estamos interesados específicamente en las posiciones con voz que se (re)co-construyen durante el último año de la formación inicial docente. Cuando un futuro profesor narra aquellas situaciones de su práctica en las que reconoce que ha aprendido algo, se enfrenta al desafío de enunciar posiciones con voz que sean coherentes con las circunstancias específicas de dichas situaciones y con su propia trayectoria. En última instancia, se enfrenta al desafío de enunciar una y otra vez posiciones con voz sobre sí misma que le permitan interpretar el mundo que le rodea y actuar sobre él.

Más específicamente, las posiciones con voz concretas que el futuro profesorado co-construye y (re)co-construye durante el último año de su formación universitaria están estrechamente vinculadas con cuál es la constelación específica de prácticas socioculturales en las que participa a lo largo y ancho de dicho periodo. Y, al mismo tiempo, están estrechamente vinculadas con aquellos roles que son asignados y asumidos en dichas prácticas (Bordieu, 1993). A medida que cada futuro profesor y futura profesora va significando los roles y las actuaciones que lleva a cabo en dichas prácticas, y que los va resignificando una y otra vez a lo largo del tiempo, se va volviendo cada más consciente de cuáles son sus características personales y de cómo esas características le llevan a participar de ciertas maneras en cada situación (Chávez et al., 2021).

De lo anterior es posible deducir que en cada situación los futuros profesores y las futuras profesoras van enunciando repetidamente posiciones con voz sobre sí mismos y sí mismas. Y que, si bien en una misma situación se pueden poner en juego posiciones con voz muy variadas en cuanto a su contenido, lo cierto es que el encaje no es infinito, sino que depende de la naturaleza específica de los

dilemas prácticos que se enfrentan. Esto nos invita a pensar que, en las prácticas de formación del profesorado, es decir, en aquellas prácticas en las que los estudiantes de pedagogía se van convirtiendo progresivamente en profesores, se imbrican múltiples significados variados que se utilizan para ocupar, al menos, dos roles específicos: el rol de docente y el rol de aprendiz. Evidentemente, el rol de docente no se asume completamente durante estas prácticas, sino que comienza a esbozarse poco a poco a partir de una participación cada vez más autónoma. Sin embargo, este rol existe y, por tanto, es innegable que está ahí. De ahí que sea lógico suponer que tanto la identidad profesional docente como la identidad de aprendiz están imbricadas en este tipo de prácticas.

Ahora bien, hasta ahora los procesos de construcción de ambas identidades han sido estudiadas en, al menos, dos campos disciplinares diferentes. Por este motivo, nuestra intención es explicar los avances que se han conseguido en ambos campos para encontrar aquellas intersecciones que sean útiles para entender cómo la construcción y el desarrollo de ambas identidades podrían imbricarse.

2.3.1. La identidad profesional docente

De un tiempo a esta parte, el interés por los procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente ha motivado la publicación de numerosas producciones académicas (e.g. Rodrigues & Mogarro, 2019). Al menos en parte, este interés ha sido provocado por dos motivos. En primer lugar, desde un punto de vista teórico se ha argumentado que comprender cómo emerge y se desarrolla la identidad profesional docente permitiría explicar por qué el profesorado cuenta con unas ideas específicas sobre cómo ser, cómo sentir, cómo actuar y cómo entender su trabajo y su lugar en la sociedad (e.g. Sachs, 2001). Y no sólo eso. También permitiría explicar por qué el profesorado actúa como actúa durante el despliegue de sus actividades profesionales (Sachs, 2005). En segundo lugar, desde una perspectiva práctica la comprensión de los procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente sería el primer paso para dotar de cierta dirección los procesos

formativos de los futuros profesores y las futuras profesoras. Al mismo tiempo, facilitaría la reducción de las tasas de abandono prematuro (Pillen et al., 2013).

Ahora bien, aunque en la actualidad existen numerosas producciones académicas que afirman que la identidad profesional docente es fundamental, lo cierto es que todavía no existe demasiado consenso sobre cómo definirla (e.g. Beijaard et al., 2004). De hecho, es posible rastrear definiciones que enfatizan diferentes aspectos. En primer lugar, es posible encontrar producciones que enfatizan el carácter holístico de la identidad profesional docente, y definen al profesor o la profesora como "*personas y profesionales cuyas vidas y trabajo son influenciadas y convertidas en significativas por factores y condiciones tanto internas como externas al aula y la escuela*" (Goodson & Cole, 1994, p. 88). En segundo lugar, también es posible encontrar producciones que enfatizan su carácter multidimensional (e.g. Izadinia, 2013). Por ejemplo, en el trabajo de Volkmann y Anderson (1998) se enfatizan las dimensiones personales y sociales de la identidad profesional docente. En dicho trabajo, la identidad profesional docente es definida como el producto del balance entre la imagen propia profesional y los roles que cada uno y cada una de las personas que se desempeñan como docente deben jugar en sus contextos. En tercer lugar, también es posible encontrar definiciones que se focalizan más en la manera en que los profesores y las profesoras formalizan su identidad profesional docente a través de narrativas, metáforas y discursos (Kayi-Aydar, 2019; Søreide, 2006). Finalmente, en cuarto lugar, existen publicaciones que destacan aspectos microgenéticos vinculados con lo que ocurre momento a momento durante la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente (Assen et al., 2018).

En todos los casos, las diferencias entre una definición y otra se deben en gran medida a la aproximación epistemológica y teórica que subyace de manera implícita a cada una. En este sentido, y como ya hemos explicado en los apartados previos, las definiciones parecen oscilar entre aquellas que toman como punto de partida aproximaciones epistemológicas de orientación más cognitiva y aquellas que, por contrapartida, toman como punto de partida aproximaciones de orientación más sociocultural (Cherrington, 2017). En nuestro caso, pensamos

que la identidad profesional docente puede ser definida y explicada mediante este segundo tipo de aproximaciones. Más específicamente, para nosotros la identidad profesional docente es aquel conjunto de posiciones con voz articuladas jerárquicamente que las personas enuncian sobre sí mismas como profesores o profesoras durante su participación en prácticas socioculturales de naturaleza educativa.

Siendo coherentes con esta definición, nos parecen especialmente interesantes aquellos trabajos académicos que destacan el carácter social, cultural e histórico del proceso de construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente (e.g. Chávez et al., 2021). Hasta ahora, quienes han apuntado en esta dirección han centrado su atención en la influencia que tienen las interacciones que entablan los futuros profesores y las futuras profesoras con sus pares, con el profesorado universitario, con el alumnado, con sus futuros colegas, con directivos y con otras personas que componen el ecosistema de la formación profesional (Hagenauer & Volet, 2014). Sin embargo, lo cierto es que habría que precisar que estas interacciones irían más allá de las personas, e incluirían otros múltiples y variados aspectos de los contextos de actividad en los que cada futuro profesor y futura profesora participa (Beijaard et al., 2004; Day, et al., 2007; Sleegers & Kelchtermans, 1999). Y es que en cada uno de estos contextos, y tal como hemos comentado en varias ocasiones antes, no sólo existirían personas, sino también ciertas infraestructuras y discursos sociales que materializan y definen qué significa enseñar y aprender, y cómo se aprende y se enseña (e.g. Cooper & Olson, 1996; Flores & Day, 2006; Hong, 2010; Schepens et al., 2009).

De manera similar, también nos parecen especialmente interesantes aquellas investigaciones que destacan el papel que juegan las emociones en la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente (e.g. Fried et al., 2015). No son pocos quienes afirman que las emociones serían el "pegamento" de la identidad (e.g. Haviland-Jones & Kahlbaugh 2000, p. 294). Esta afirmación se sostiene sobre cierta evidencia académica que muestra vínculos entre, por un lado, la capacidad de los futuros profesores y las futuras profesoras para regular sus emociones y, por otro lado, su bienestar y la facilidad para construir y desarrollar una identidad profesional (Schutz & Zembylas, 2009). Además,

también se sostiene sobre otras evidencias que muestran una asociación entre una mayor regulación de las emociones y una mayor comprensión de la propia identidad (Kelchtermans, 2005). En consecuencia, ir identificando y trabajando las emociones de manera progresiva incrementaría las posibilidades de cada profesor o profesora de construir y desarrollar una identidad profesional docente que le permita mejorar sus propias prácticas (Lavy & Eshet 2018; Zhu & Zhu, 2018).

Con este propósito en mente, se ha sugerido que sería importante llevar a cabo un trabajo intencional con las emociones de los futuros profesores y las futuras profesoras. Quienes defienden esta idea, señalan que este trabajo intencional podría -y debería- ser considerado "reflexivo" (Lutovac & Kaasila, 2018). Esto quiere decir que este trabajo debiese apuntar a perfilar las interpretaciones y reacciones conscientes de los futuros profesores y las futuras profesoras a las situaciones que enfrentan para promover su resiliencia (Lutovac 2019; Yeager & Dweck, 2012). En esta línea, existen numerosos trabajos que focalizan su atención en los mecanismos que les permiten a los estudiantes y las estudiantes de pedagogía capitalizar, a través de la toma de consciencia, los aspectos emocionales que son capaces de identificar en sus propias experiencias (e.g. Flores, 2020; Lee & Schallert, 2016).

Evidentemente, las actividades reflexivas pueden no estar necesariamente centradas en el trabajo intencional con las emociones. También pueden estar centradas en el trabajo con otras múltiples y variadas tensiones que enfrenta el futuro profesorado durante su formación (Pillen et al., 2013). Por ejemplo, orquestar e implementar actividades reflexivas ayudaría al futuro profesorado a intentar resolver tensiones como: (a) sentirse como estudiantes *vs*. la expectativa externa de actuar como profesores o profesoras; (b) querer ser cercanos con el alumnado *vs*. la expectativa de ser "duros"; (c) sentirse inexpertos en términos de contenido *vs*. la expectativa de ser expertos o expertas; (d) las orientaciones propias y ajenas sobre lo que significa aprender a enseñar; (e) sentirse expuestos a actitudes institucionales contradictorias; (f) los conflictos en las lealtades hacia los estudiantes y las estudiantes, y hacia otros colegas y otras colegas; y (g) las

concepciones erradas sobre la profesión docente; entre otros muchos (Fuller & Bown, 1975; Smagorinsky et al., 2004; Veenman, 1984; Katz & Raths, 1992).

Vale la pena añadir que, según la evidencia disponible, no dar espacio durante la formación a la resolución de estas tensiones se podría traducir en, al menos, dos problemas diferentes (Baumeister et al.,1985). El primero ha sido descrito como "*déficit identitario*", e implica que el futuro profesorado piensa o siente que su identidad no es apropiada para responder a las demandas de la práctica educativa. Como consecuencia de este problema, los futuros profesores y las futuras profesoras se verían forzados y forzadas a buscar nuevas fuentes de significados sobre la docencia y sobre sí mismos y sí mismas como docentes. Por su parte, el segundo problema ha sido descrito en términos de "*conflictos*" identitarios. En este caso puntual, los futuros profesores y las futuras profesoras se verían confrontados y confrontadas por múltiples y variados compromisos identitarios que les forzarían a seleccionar una de múltiples prescripciones comportamentales (Baumeister & Muraven, 1986). Al hacerlo, el futuro profesorado podría verse obligado a traicionar una de sus múltiples identidades ante una determinada situación o podría, por el contrario, alcanzar cierto grado de armonía entre éstas.

Para finalizar, existe otra línea de publicaciones que exploran procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente y que son particularmente interesantes desde nuestra perspectiva. Estos trabajos centran su atención en la agencia que desarrollan los futuros profesores y las futuras profesoras durante su formación y, particularmente, durante su formación práctica (e.g. Priestley et al., 2013). En estas publicaciones, la agencia -que suele ser descrita como el grado de competencia para tomar decisiones y actuar ante determinadas situaciones (Biesta & Tedder, 2007)-, sería clave en la formación inicial del profesorado, ya que le permitiría a cada futuro profesor y futura profesora ir dando respuestas más y más profesionales a los múltiples y variados desafíos que aparecen durante su práctica. De acuerdo con algunos trabajos, construir y desarrollar una identidad profesional docente agente aumentaría exponencialmente las probabilidades del profesorado de convertirse

en profesionales reflexivos, innovadores y con un alto grado de compromiso con su alumnado (Søreide, 2006; Day, 2011; Lasky, 2005).

En síntesis, durante los últimos años han sido publicadas numerosas producciones académicas que exploran los procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente. Entre otras cosas, estas publicaciones han evidenciado la importancia de las emociones, la agencia, la reflexión y las interacciones entre el futuro profesorado y sus contextos de actividad. Todo esto nos invita a pensar que la identidad profesional docente es un entramado complejo de significados que los docentes y las docentes negocian momento a momento a medida que participan en contextos educativos en los que convergen múltiples y diversos fenómenos personales, sociales e históricos.

2.3.2. Identidad de aprendiz

A diferencia de la mayoría de las ideas que hemos comentado hasta este punto sobre la identidad profesional docente, las ideas vinculadas a la identidad de aprendiz son relativamente nuevas (Coll & Falsafi, 2010). La creciente importancia que se le atribuye a la identidad de aprendiz parece deberse, al menos en parte, a dos argumentos distintos. El primero es que existiría, como hemos señalado ya antes en este trabajo, una necesidad cada vez más generalizada de contar con aprendices competentes, es decir, aprendices capaces de aprender en un amplio y variado abanico de contextos de actividad (Coll, 2013). Por lo tanto, desarrollar una identidad de aprendiz durante la escolaridad sería una meta clave si se apunta al desarrollo integral de las personas y a su incorporación responsable a las prácticas culturales de la sociedad (Coll, 2009). Por su parte, el segundo argumento con el que se suele justificar la importancia de la identidad de aprendiz es que estaría en la base de los procesos de construcción y desarrollo de las demás identidades (Lave & Wenger, 1991). Reconocernos como aprendices más o menos aptos puede facilitar o dificultar que

lleguemos a reconocernos, su vez, como miembros competentes de diferentes comunidades de interés, práctica y aprendizaje (Wenger, 1998).

Desde nuestra perspectiva, la identidad de aprendiz podría ser definida como un conjunto de posiciones con voz que las personas enunciarían sobre sí mismas como aprendices con unas determinadas características, y con una mayor o menor capacidad para aprender en determinadas situaciones o actividades (Engel & Coll, 2021). Asumir que la identidad de aprendiz es un conjunto de posiciones con voz supone que las personas pueden usarla para orientar y reorientar su actividad interpsicológica, y también para transformar el flujo y la estructura de su actividad intrapsicológica. Por una parte, en un plano interpsicológico reconocerse como un determinado tipo de aprendiz orientaría la participación y la forma de participar de cada persona en situaciones o actividades concretas de aprendizaje (Valdés, Coll & Falsafi, 2016). E inversamente, la participación en unas determinadas situaciones o actividades concretas de aprendizaje permitiría ser reconocido o reconocida por los demás como un tipo determinado de aprendiz (Bernstein & Solomon, 1999). Por otra parte, y como anunciamos antes, en un plano intrapsicológico la identidad de aprendiz intervendría directa o indirectamente en la construcción de otras identidades (Falsafi, 2011). En ambos casos, la identidad de aprendiz operaría de la misma manera que una competencia. Y es que su uso reiterado y significativo les permitiría a las personas operar de manera más "habilitadora" sobre las situaciones y sobre sí mismos (Falsafi & Coll, 2011).

Desde esta perspectiva, la identidad de aprendiz sería diferente de lo que comúnmente se conoce como autoconcepto académico -en inglés, "*academic self-concept*" (Falsafi & Coll, 2011)-. Mientras que el autoconcepto hace referencia en la percepción que el individuo tiene de sí mismo en el contexto de la educación formal, y muchas veces se asocia con el desempeño del individuo en diferentes disciplinas -e.g. matemáticas, ciencias, etc.-, la identidad de aprendiz destaca las relaciones entre los procesos intra e interpsicológicos. En concreto, alude al reconocimiento que cada persona tiene de sí misma como aprendiz y es, por lo tanto, más dinámica y flexible. A su vez, la identidad de aprendiz tiene momentos de estabilidad y otros de cambio en función de las características y condiciones

específicas de las situaciones y actividades de aprendizaje y de su evolución (Coll y Falsafi, 2008). En definitiva, mientras que el autoconcepto académico hunde sus raíces hasta perspectivas teóricas de orientación más cognitiva, la identidad de aprendiz ha sido formulada y utilizada por quienes comparten una orientación más sociocultural (e.g. Tarabini et al., 2020; Engel & Coll, 2021).

Ahora bien, una importante cantidad de investigaciones sobre identidad de aprendiz han sido publicadas bajo el manto de nuestro grupo de investigación, a través de distintos artículos y tesis doctorales (Coll & Falsafi, 2008; Coll & Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi & Coll, 2011; Falsafi & Coll, 2015; Abello, 2019; Aldana, 2019; Aldana et al., 2015; Campos, 2016; Campos et al., 2015; Falsafi et al., 2010; Pereira, 2018; Saballa, 2019; Valdés, 2016; Valdés et al., 2016). Dentro de este marco, hemos podido distinguir tanto modalidades de construcción de la identidad de aprendiz como elementos con las que ésta es construida. Por un lado, hemos hipotetizado que la construcción y el desarrollo de la identidad de aprendiz dependería del lugar y la escala de tiempo que cubre la construcción, lo que daría lugar a tres modalidades diferentes. Por otro, también hemos argumentado que las personas utilizarían, al menos, seis elementos distintos para construir su identidad de aprendiz. A continuación, intentaremos profundizar en cada una de estas ideas.

En lo que respecta a las modalidades de construcción, el modelo de identidad de aprendiz que hemos tomado como referencia distingue tres modalidades de construcción distintas (Falsafi, 2011). Cada modalidad se caracterizaría por unas determinadas coordenadas espaciotemporales, funciones e implicaciones educativas. En primer lugar, la modalidad "*en-la-actividad*" se caracterizaría por ocurrir momento a momento, es decir, por tener unas coordenadas espaciotemporales breves y puntuales ancladas a una determinada actividad de aprendizaje (Falsafi & Coll, 2011). Por lo tanto, en esta modalidad los procesos de significación tendrían la función de permitir la interpretación y acción en tiempo real sobre la situación que se enfrenta y, en términos de sus implicancias educativas, lo cierto es que podrían desplegarse tanto de forma espontánea como de forma inducida, a través de una intervención intencional y planificada.

En segundo lugar, la modalidad "*sobre-la-actividad*" se desplegaría cuando una actividad de aprendizaje específica ya se ha realizado. En este caso, su función no estaría tan vinculada con la acción en tiempo real como con la interpretación de la situación que se ha enfrentado. Por este motivo, se ha señalado que tiene que ver principalmente con el impacto de cada una de las nuevas experiencias de aprendizaje en la construcción de la identidad de aprendiz (Engel & Coll, 2021). En cualquier caso, en lo que respecta a sus implicancias educativas esta modalidad también podría desplegarse tanto de manera espontánea como inducida.

Para finalizar, en tercer lugar, la modalidad "*a-través-de-la-actividad*" se desplegaría a partir del reconocimiento de distintas experiencias de aprendizaje que una persona ha (re)co-construido durante un periodo más o menos largo de tiempo, y se vincularía a las conexiones que se establecen entre unas y otras (Oller et al., 2021). En este sentido, gracias al despliegue de esta modalidad constructiva se establecerían conexiones entre las distintas experiencias de aprendizaje que una persona ha (re)co-construido en un determinado periodo de tiempo, lo que permitiría que se vayan generalizando sus significados sobre sí misma como aprendiz hasta alcanzar cierto nivel de coherencia y continuidad. A diferencia de las otras dos modalidades, la construcción de la identidad de aprendiz "*a-través-de-la-actividad*" difícilmente se produciría de forma espontánea. Por lo tanto, para poner en marcha un proceso constructivo a través de esta modalidad sería necesario participar en actividades expresamente planificadas y realizadas para facilitar la construcción de la identidad de aprendiz. En términos educativos, esto supone la necesidad de promover que los aprendices y las aprendices conecten, construyan y reconstruyan sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

En lo que respecta a los elementos que las personas utilizarían para construir su identidad de aprendiz, el modelo que hemos tomado como referencia reconoce seis diferentes: (i) los motivos del aprendiz para participar en las actividades de aprendizaje y las metas de aprendizaje que persigue; (ii) los

otros significativos que participan en las experiencias de aprendizaje y sus actos de reconocimiento; (iii) los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio; (iv) la convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con su identidad de aprendiz; (v) las características de las actividades de aprendizaje; y (vi) las emociones asociadas a las mismas (Engel & Coll, 2021). Todos estos elementos aparecerían estrechamente articulados unos con otros durante el proceso (re)co-constructivo.

De los seis elementos que se señalan en el modelo, sería conveniente destacar dos. Asimismo, también sería conveniente hacer una aclaración. Los elementos que pensamos que conviene destacar son los otros significativos y los discursos sociales presentes en el contexto sociocultural. Los otros significativos son personas que tienen o han tenido una influencia decisiva en la trayectoria personal de aprendizaje de un aprendiz o una aprendiz, ya que le han ayudado a reconocerse a sí misma como tal (Campos, 2016; Campos et al., 2015). Estas ayudas corresponderían, en realidad, a actos de reconocimiento (Saballa, 2019). Los actos de reconocimientos serían aquellas actuaciones discursivas y no discursivas de otros significativos que proporcionan a los alumnos información sobre sus características como aprendices o sobre la manera de abordar las actividades de aprendizaje. La importancia de estos actos de reconocimiento radica en que, en última instancia, representan un puente con la propuesta teórica que hemos presentado en las secciones previas. En efecto, los actos de reconocimiento podrían ser descritos como posiciones con voz que proporcionan a los aprendices y las aprendices información sobre sus características como aprendices, situándolos y situándolas como tales.

Lo mismo ocurre en el caso de los discursos sociales. Tal como mencionamos en las secciones previas, la forma en que una persona se reconoce a sí misma está influenciada por los discursos sociales a los que tiene acceso durante su participación en múltiples y variados contextos socioculturales (Engel et al., 2019). Por lo tanto, para una persona es particularmente importante el conjunto de discursos vinculados con el aprendizaje y con lo que significa ser

un aprendiz en un momento histórico determinado (Falsafi & Coll, 2015). A través de estos discursos las personas pueden ir construyendo posiciones con voz que discriminan, por ejemplo, qué tipo de contenidos de aprendizaje son los más relevantes e importantes, qué hace que una persona sea un buen o mal aprendiz, dónde se realizan aprendizajes relevantes y dónde no, etc. (Largo, 2022).

En definitiva, tanto los otros significativos -y los actos de reconocimiento que llevan a cabo- como los discursos sociales son elementos fundamentales para la construcción y el desarrollo de la IdA. En esta línea, lo que conviene aclarar es que las posiciones con voz que materializan estos elementos están articuladas en torno a aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje que las personas (re)co-construyen. Al estar articuladas, las posiciones con voz que hacen referencia a la manera en que las personas se caracterizan a sí mismas como aprendices pueden ser influenciadas, apoyadas o inhibidas por posiciones con voz que hacen referencia a otras identidades. En el modelo de IdA este fenómeno ha sido descrito en términos de una "interferencia de identidades" (Engel & Coll, 2021), y supondría que las posiciones con voz pueden mediarse unas a otras y, así, cambiar su sentido (Falsafi, 2011).

Respecto a este punto específico del modelo, no existen actualmente demasiadas pistas en los trabajos publicados como para entender qué características tiene este fenómeno, o cómo ocurre. Por este motivo, en el siguiente apartado hemos querido abordar este tema con mayor detalle.

2.4. Hebras y tramas en la conformación inicial y el desarrollo de las identidades

Llegados a este punto, ya podemos puntualizar cuáles son las principales hipótesis que barajan investigadores, expertos y profesionales a la hora de explicar cómo las voces y las posiciones con voz que las personas van

materializando sobre sí mismas se van vinculando entre sí y se estabilizando a medida que pasa el tiempo. Concretamente, en esta sección presentaremos de manera muy breve cuatro hipótesis distintas. Las dos primeras comparten una visión cognitiva de la génesis y el desarrollo de la mente humana, mientras que tanto la tercera como la cuarta hunden sus raíces hasta un conjunto particular de teorías que comparten una orientación sociocultural. Ahora bien, entre la tercera hipótesis y la cuarta es posible reconocer una cierta continuidad, pero al mismo tiempo es posible reconocer un quiebre. La cuarta hipótesis presupone una continuidad con la tercera porque toma como punto de partida una epistemología constructivista de orientación sociocultural. Sin embargo, también presupone un quiebre en la medida en que pensamos que tiene potencial para brindar una explicación mucho más específica de los vínculos entre las posiciones con voz y de la estabilización de dichas relaciones a lo largo del tiempo.

Para comenzar, la primera hipótesis se organiza en torno a los conceptos de saliencia -en inglés, "*salience*"- y prominencia -en inglés, "*prominence*"- (Stets & Burke, 2000). Las raíces de estos conceptos se hunden hasta la teoría microsociológica de la identidad (Burke & Stets, 2021). Según esta teoría, la identidad puede ser definida como un conjunto de significados -en inglés, "*self-meanings*"- que las personas se atribuyen a sí mismas en términos de las categorías sociales que ocupan, de los grupos a los que pertenecen, de los roles que asumen y de las características personales que les distinguen de los demás (Burke & Stets, 2009; Osgood et al., 1957). Esta atribución consiste, en realidad, en una comparación cognitiva que ocurre momento a momento entre los significados que han sido adquiridos por una persona sobre sí misma a lo largo de su trayectoria, por un lado, y los significados que son relevantes para dar una respuesta coherente a la situación específica que se enfrenta en el presente, por otro.

Uno de los supuestos fundamentales que comparten quienes defienden esta postura es que los múltiples y variados significados que las personas utilizan para llevar a cabo esta atribución cognitiva deben estar vinculados entre sí de alguna manera (Stets & Burke, 2003). De hecho, recientemente se ha formalizado este supuesto a través de la proposición de relaciones "externas" e "internas" (Stets &

Burke, 2005). Al hablar de relaciones "externas" se alude a la valoración cognitiva que hacen las personas al momento de determinar qué significados sobre sí mismas son más útiles o necesarios ante una situación concreta. Esta valoración desembocaría en la "saliencia" de la identidad, es decir, en la probabilidad de que una identidad en concreto sea o no invocada. A su vez, al hablar de relaciones "internas" se hace referencia al momento en el que una persona debe valorar cuáles son las identidades que tiene a su disposición para invocar ante una situación. Esta valoración de "prominencia" sería previa a determinar la probabilidad de activación de una identidad. Más específicamente, sería un paso previo necesario en el que cada persona establecería una estructura jerárquica de significados en la que unos serían necesariamente más importantes y accesibles que otros.

Para ilustrar la hipótesis sobre la relación entre identidades que estos conceptos permiten articular, imaginemos por un momento que una estudiante de pedagogía de último año se enfrenta a su primera clase sin supervisión directa en la escuela donde se desempeña como practicante. Sólo unos minutos antes de que comience la jornada laboral, la directora de la escuela le avisa a la practicante que deberá reemplazar a un profesor que ha tenido un percance personal y que, por consiguiente, deberá enfrentarse ella sola a una clase completa. Además, la directora añade que el curso en el que debe hacer la clase de reemplazo es el curso al que asiste su hijo. Por lo tanto, le pide que no se preocupe tanto de los demás y que esté especialmente pendiente de él y sus necesidades.

Según las ideas que hemos comentado en los párrafos anteriores, al entrar en la sala la practicante se enfrentaría al desafío de decidir de manera consciente qué identidad asumirá. Para ello, contaría con un repertorio de significados sobre sí misma -e.g. contaría con significados sobre sí misma como profesora, sobre sí misma como estudiante o sobre sí misma como posible futura trabajadora de la escuela, entre otros- que debe ordenar jerárquicamente en función de su prominencia. De acuerdo con su valoración personal, por ejemplo, podría ser más relevante su identidad como profesora que su identidad como estudiante. Y, al mismo tiempo, podría ser más importante su identidad como posible futura trabajadora de la escuela que su identidad como profesora. Ahora bien, una vez

que ha decidido conscientemente la prominencia de los significados que tiene a su disposición la practicante debería tener en cuenta las condiciones de la situación determinada que enfrenta. Dependiendo de su evaluación de dichas condiciones, podría ser más probable que se active su identidad más prominente -e.g. si escucha que alguien le lanza una broma pesada al hijo de la directora puede parar la clase para darle un apoyo diferenciado- o su identidad como docente -e.g. si no ocurriese nada y no tuviese que prestarle atención especial al hijo de la directora-. En definitiva, la valoración cognitiva de la prominencia y la saliencia permitiría a las personas determinar qué identidad termina por ser invocada ante una determinada circunstancia, y la materialización de dicha identidad se almacenaría en la memoria como material para nuevas valoraciones futuras.

A diferencia de la primera hipótesis, la segunda se organiza en torno al concepto de "defensa" -en inglés, "*defence*"- (Illeris, 2006). Este concepto ha sido utilizado con frecuencia por Knud Illeris, quien lo tomó prestado de la obra de Sygmund Freud con la intención de hacer referencia a un mecanismo semiautomático de naturaleza emocional que impediría que las personas puedan conseguir aprendizajes transformativos (Illeris, 2009). Según Illeris, todos los estímulos a los que las personas están expuestas durante su vida podrían llegar a convertirse en objetos de aprendizaje (Poortman et al., 2011). Por este motivo, cada persona desarrollaría un mecanismo individual que le protege de ser abrumada y desestabilizada. Este "desarrollo" estaría especialmente vinculado a las experiencias vividas previamente. Así, a través de la defensa cada persona podría rechazar o distorsionar aquellos impulsos que ha aprendido a considerar como desagradables, así como también aquellos impulsos que le fuerzan a aprender algo que no desea o con los que no quiere lidiar en un momento determinado. Este mecanismo sería especialmente útil al momento de negociar las identidades:

> *Por ejemplo, uno puede haber trabajado de manera totalmente satisfactoria durante 20 años en un banco, pero un día el banco cierra y no hay ningún otro trabajo disponible en el que la cualificación personal sea útil. En la educación de adultos contemporánea, muchas personas que*

> *van a ser recicladas tienen más problemas con el cambio de identidad requerido que con la adquisición de los conocimientos y las habilidades en cuestión. La situación de cambio conlleva que se sientan degradados y humillados en tanto adultos respetables y miembros de la sociedad, lo cual es difícil de soportar y provoca una defensa que, aunque ciertamente inadecuada, es personal y mentalmente necesaria* (Illeris, 2004, p. 87).

Volvamos, por un momento, al ejemplo que acabamos de presentar, pero tomemos como referencia el concepto de defensa. A diferencia de la interpretación que hicimos antes, ahora diríamos que la practicante no llevaría necesariamente a cabo una valoración cognitiva de cuáles son los significados que ha de movilizar para invocar una u otra identidad. Más bien, la identidad que se requiere para actuar de la manera más pertinente en la sala de clases le forzaría emocionalmente a asumir una determinada identidad -e.g. su identidad como docente-. Dependiendo de su nivel de defensa, ella podría o no asumir esta identidad. Si su defensa es tenue, no tendrá dificultades para asumir esta identidad. En cambio, si su defensa es más potente es más probable que experimente un grado mayor de incomodidad y que, incluso, falle en movilizar una identidad que le permita actuar de manera apropiada ante la clase.

Si bien la explicación de la situación parece cambiar sustantivamente al tomar como referencia el concepto de defensa, no es menos cierto que tanto esta hipótesis como la anterior tienen unas bases epistemológicas similares. En consecuencia, desde nuestra perspectiva existen al menos dos motivos para poner en tela en juicio su valor. El primer motivo es que las explicaciones que se ofrecen en ambos casos se basan en la puesta en marcha de procesos psicológicos que operan al margen de los demás, es decir, de manera autónoma e independiente. En el caso de la primera hipótesis, que se vincula con la saliencia y la prominencia, los procesos psicológicos involucrados parecen ser eminentemente cognitivos. Asimismo, los productos parecen tener una naturaleza exclusivamente representacional. Por su parte, en el caso de la segunda hipótesis, vinculada con la defensa, los procesos involucrados parecen ser predominantemente

emocionales. En ambos casos, la compartimentalización explícita de los procesos psicológicos involucrados nos parece a lo menos problemática, porque hemos argumentado previamente que los procesos de significación y, por ende, tanto la construcción como el desarrollo de las posiciones con voz y de la identidad, suponen la puesta en marcha del sistema psicológico en su conjunto (e.g. Zavershneva & van der Veer, 2018).

El segundo motivo que nos invita a cuestionar las dos primeras hipótesis es que en ambos casos se manifiesta, de manera más o menos explícita, que las personas tienen un importante grado de agencia en la relación que consiguen establecer entre sus posiciones con voz sobre sí mismas y, por consiguiente, entre sus identidades. Sin embargo, no se manifiesta con el mismo grado de explicitación hasta qué punto esta agencia depende de las estructuras sociomateriales y las características de los contextos de actividad en los que participan las personas. Esto es particularmente evidente en el caso de la hipótesis que apunta a la saliencia y la prominencia. Quienes defienden esta hipótesis reconocen de manera explícita que la agencia que tienen las personas para decidir qué identidad invocar está supeditada a las características de la situación, pero no parecen precisar de ninguna manera en qué sentido estas características pueden influir sobre el proceso de valoración cognitiva. Esto es particularmente conflictivo pues, como hemos explicado antes, no es posible entender los procesos de significación al margen de las posibilidades y las restricciones que ofrecen las características específicas de los contextos de actividad en los que dichos procesos se despliegan.

Existe una tercera hipótesis que toma como punto de partida precisamente una perspectiva menos fragmentada y agente de los procesos de significación. Los investigadores, profesionales y expertos que asumen esta perspectiva comparten una orientación sociocultural y, más específicamente, dialógica de la mente humana, como la que hemos comentado en los apartados precedentes (Bajtín, 1981; Holquist & Liapunov, 1981; Raggatt, 2011; Emerson, 2018). Desde esta perspectiva, una de las alternativas que se baraja para describir la identidad es la que se desprende de la noción de "*self*" o "self dialógico". Esta alternativa concreta propone que existe un conjunto de posiciones del yo -"*I-positions*", en inglés- que

se irían articulando entre sí hasta configurar un sistema jerarquizado (Meijers & Hermans, 2018; Hermans, 2006). Aunque las posiciones del yo serían más o menos similares a lo que antes hemos descrito como posiciones con voz que las personas enuncian sobre sí mismas, en este caso las posiciones del yo harían referencia a ciertos actos de naturaleza espacial y relacional que las personas llevan a cabo para fijarse a sí mismas en los contextos socioculturales que habitan junto a los demás. Meijers y Hermans lo explican de la siguiente manera:

> *Una posición del yo es un acto espacial-relacional que existe en el contexto de las posiciones de otras personas (e.g. puedo posicionarme a mí mismo como fuerte frente a alguien competitivo y como cálido ante alguien cariñoso). Como un acto espacial, posicionarse es situarse uno mismo vis-à-vis con alguien más y, al mismo tiempo, frente a uno mismo en el espacio metafórico del self. Como un proceso espacial-relacional representa una postura ante alguien, ya sea física o virtualmente, y orienta al otro o a uno mismo vía orientaciones y comunicaciones verbales o no verbales. Cuando me abro a otra persona me convierto en alguien más abierto en relación conmigo mismo. Por contraste, puedo evitar a una persona que no me cae bien, pero, cuando estoy solo, me convierto en alguien escéptico de mí mismo cuando considero mi conducta hacia esta persona como inapropiada* (Meijers & Hermans, 2018, p. 8).

Para quienes asumen esta alternativa, la identidad se convertiría en un punto estable y continuo de la conciencia a través de las relaciones dialógicas que se establecen una y otra vez entre las posiciones que las personas van ocupando a lo largo del tiempo (Raggatt, 2007). Esto quiere decir que a medida que una persona va participando en múltiples y variadas actividades se produciría un doble proceso: por un lado, se irían configurando ciertas posiciones y, por otro, las personas irían -o no- ocupando dichas posiciones de una determinada manera (Davies & Harré, 2001; Solari, 2015). Este doble proceso permitiría que ciertas categorías sociales y de identidad, así como ciertos modelos, lleguen a convertirse

en aspectos propios de una persona. Así, los eventos y entornos particulares serían esenciales para la identificación social e individual de las personas, que irían asumiendo o descartando dichas identificaciones una y otra vez para ir construyendo su propio repertorio de posiciones del yo (Wortham, 2004a).

Un aspecto fundamental de esta propuesta es que entre las categorías y modelos que emergen en la actividad, que podríamos esquematizar como posiciones, y la manera en las que las personas habitan dichas categorías y modelos al participar, que podríamos describir como posicionamientos, se genera una "danza" que se distribuye a lo largo del tiempo y que puede ser analizada en diferentes escalas (Lemke, 2000; Ritella et al., 2021). Desde el punto de vista de un observador externo, privilegiar una mirada a mediana o gran escala de las posiciones y los posicionamientos facilitaría la identificación de continuidades y discontinuidades en las posiciones del yo (Membrive, 2022) y de ciertos aspectos culturales e históricos de dichas posiciones. A su vez, privilegiar una mirada a menor escala facilitaría la identificación de los actos específicos de reconocimiento que las personas llevan a cabo. De esta manera, la consideración de la dimensión temporal explicaría, al menos en parte, cómo la identidad de cada persona puede mantener cierta estabilidad a la par que va fluctuando entre posiciones del yo que pueden ser diferentes entre sí, e incluso opuestas (Saballa, 2019; Solari, 2015; Wortham, 2004b).

Volvamos una última vez al ejemplo de la estudiante en práctica. Desde la perspectiva de las posiciones del yo, en el caso de la estudiante en práctica se podría afirmar que, durante la clase, ella se vería forzada una y otra vez a ir asumiendo o rechazando secuencialmente ciertas posiciones del yo. Más que tener a su disposición antes de la actividad un determinado repertorio de posiciones entre las cuales elegir -como ocurría, por ejemplo, en el caso de la primera hipótesis-, la estudiante en práctica iría posicionándose momento a momento a medida que la situación se lo demanda y que decide comprometerse con ésta. Sería precisamente la variabilidad temporal de la danza de posiciones y posicionamientos a la que cada persona tiene acceso en un determinado momento la que definiría en última instancia cuál es el grado de estabilidad de sus posiciones del yo.

Más allá de la mirada de un observador externo, la hipótesis que se baraja desde esta perspectiva para explicar cómo las posiciones del yo se irían relacionando unas con otras a lo largo del tiempo suele ser descrita a través de la metáfora de la "sedimentación" -"*thickening*" en inglés (Wortham, 2004a)-. En palabras sencillas, la repetición y la continuidad de la danza que se genera entre las posiciones y los posicionamientos permitiría que las posiciones del yo logren irse estabilizando en términos temporales. Como consecuencia, emergerían posiciones "privilegiadas" o, lo que es lo mismo, con una mayor probabilidad de aparecer en determinadas situaciones y de ser habitadas de determinadas formas.

Ahora bien, en nuestra opinión la metáfora de la sedimentación no ofrece una solución verdaderamente satisfactoria al problema que ha llamado nuestra atención desde el principio. Es decir, la metáfora de la "sedimentación" no explica con la precisión necesaria los procesos que permiten a las personas enunciar posiciones con voz más o menos estables temporalmente sobre sí mismas. ¿Qué ocurre específicamente cuando se sedimentan las posiciones con voz? ¿Y qué significa, efectivamente, que se "sedimenten"?

En nuestra opinión, es necesario plantear otra hipótesis que precise con un mayor grado de detalle la metáfora de la sedimentación. Por este motivo, hemos planteado una cuarta hipótesis compuesta por tres ideas estrechamente vinculadas entre sí. La primera idea es que las posiciones con voz cumplen, al menos, dos funciones distintas. Por un lado, algunas posiciones con voz cumplirían una función nominativa, es decir, expresarían sobre qué se habla. Por el otro, existirían otras posiciones con voz que cumplirían una función descriptiva o, lo que es lo mismo, expresarían qué se habla sobre aquello que se habla. Para explicar con un mayor grado de detalle esta idea, tomemos como ejemplo el famoso haikú escrito por la poetisa japonesa Nakamura Teijo:

La flor de loto
Sus hojas y las marchitas
Flotando en el agua

(Teijo, s.f., citado en Ikuko, 1976, p. 28).

En este haikú, es posible observar una hebra entrelazada con una trama. Por un lado, es posible observar una posición con voz que hace referencia a la flor de loto y a lo que acontece alrededor de ella. Esta posición con voz operaría como hebra, ya que todos los demás significados están articulados en torno a ella. En este sentido, materializaría un significado -o un conjunto de significados- que crea coordenadas discursivas en las que otros significados pueden ser organizados (Greimas, 1983).

Por el otro lado, en el haikú de Teijo también es posible observar una posición con voz que hace alusión a qué es lo que se dice sobre la flor de loto, es decir, que sus hojas, tanto las sanas como las marchitas, flotan sobre el agua. Estas posiciones con voz cumplirían una función descriptiva diferente a la de las hebras. Estas posiciones con voz, que hemos denominado "tramas", se diferencian de las hebras en que no crean las coordenadas discursivas, sino que se emplazan en ellas.

Vale la pena puntualizar que la mayor parte del tiempo, las hebras y las tramas operarían conjuntamente. En última instancia, esto quiere decir no sería abusrdo imagina el discurso que las personas (re)co-construyen como un tejido en el que las hebras y las tramas se entrelazarían de diferentes maneras y con diferentes grados de complejidad.

La segunda idea que se articula en nuestra hipótesis es que la coyuntura espaciotemporal de múltiples y variadas posiciones con voz que se produce como consecuencia de una vivencia o de la (re)co-construcción de una o varias experiencias subjetivas de aprendizaje permitiría que éstas se entrelacen y trencen entre sí y que emerjan ciertas jerarquías. Las personas irían trenzando posiciones con voz con la finalidad de implicarse, participar y (re)co-construir tanto sus acciones como las de los demás. Durante este proceso, las hebras y las tramas no sólo se sucederían unas a otras de manera secuencial, sino que además emergerían articuladas entre sí siguiendo patrones específicos como el que se observa en el haikú de Teijo. Más específicamente, podríamos plantear que la

superposición de hebras y tramas crearía un determinado "campo" de significación (Vassilieva & Zavershneva, 2020). Estos patrones o campos particulares -conexiones (Membrive, 2022)- que se generarían entre ciertas hebras y tramas serían el punto de partida para la formación de sistemas de significados de alta complejidad como la identidad. Gracias a la coyuntura reiterada de hebras y tramas particulares las personas podrían ir (re)co-construyendo en un plano estable y transituacional aquellas posiciones con voz que se enuncian en un momento específico y situado históricamente.

Y, para finalizar, la tercera idea que compone nuestra hipótesis es que estas coyunturas gatillarían una implicación cada vez mayor de ciertos procesos psicológicos vinculados a la memoria. En lo que respecta a esta idea, podríamos señalar que la frecuencia y la significatividad de la enunciación de posiciones con voz en determinadas situaciones operaría como un marco para una implicación cada vez mayor de la memoria. Y es que, gracias a la enunciación repetida y significativa de posiciones con voz, las hebras y las tramas que se entretejen irían movilizando y modelizando los múltiples y variados sistemas de significados que las personas tienen a su disposición. Dicho de otra manera, los procesos de significación irían implicando cada vez más la memoria, lo que forjaría campos de significado cada vez más amplios y abstractos. El despliegue de estos campos permitiría que las posiciones con voz "situacionales" se conviertan progresivamente en hebras y tramas "transituacionales".

En definitiva, nuestra hipótesis es que gracias a la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, particularmente, emergerían campos o patrones conformados por posiciones con voz que se relacionan entre sí y que irían vinculándose de manera progresiva al despliegue de la memoria. A diferencia de lo que ocurriría con las vivencias, en el caso de las experiencias subjetivas de aprendizaje las posiciones con voz enunciadas supondrían el despliegue de procesos de conformación y desarrollo más complejos, voluntarios y con agencia.

En definitiva, y tras todo lo expuesto en este apartado y en los anteriores, hipotetizamos tres patrones o campos diferentes: (i) *convergencia*, que ocurriría

cuando las posiciones con voz que se utilizan para hacer referencia al reconocimiento propio como aprendiz es equivalente a las posiciones con voz que se utilizan para hacer referencia al reconocimiento propio como docente; (ii) *interferencia*, que ocurriría cuando las posiciones con voz que permiten el reconocimiento como aprendiz y como docente resultan opuestas entre sí; y (iii) *estimulación*, que ocurriría cuando una posición con voz que se utiliza para hacer referencia al reconocimiento propio como aprendiz estimula o enriquece a otra hebra las posiciones con voz que se utilizan para hacer referencia al reconocimiento propio como docente. Asimismo, también hipotetizamos que existirán casos en los que las posiciones con voz que permiten el reconocimiento como aprendiz y como docente resultan ser independientes entre sí.

Para finalizar esta sección, nos gustaría señalar que esta cuarta hipótesis toma como punto de partida la tercera, pero es mucho más específica y transparente. Mientras que la tercera hipótesis presupone que existe un proceso de "sedimentación" más bien opaco que permitiría que ciertos significados se vuelvan más "significativos" que otros en determinadas situaciones, nuestra hipótesis explica este proceso en términos de la coyuntura de hebras y tramas en determinados campos o patrones. En última instancia, la manera en la que cada persona va tejiendo sus hebras y tramas permitiría explicar cómo ciertos fenómenos situados y contingentes históricamente pueden irse transformando en fenómenos estables temporalmente y más o menos transituacionales.

Capítulo 3.

Método

Vale la pena repetir que en la presente tesis doctoral hemos asumido una perspectiva constructivista de orientación sociocultural. Vale la pena repetirlo porque, desde esta perspectiva, pensamos que no existe la "investigación científica", en términos genéricos, sino que existen múltiples y variadas prácticas vinculadas con la producción y circulación del conocimiento que están ancladas a circunstancias materiales, sociales, culturales, políticas e históricas concretas (González-Rey, 2006). Estas prácticas de investigación se despliegan en el marco de determinadas comunidades. Por lo tanto, tienen reglas de participación más o menos explícitas, requieren de la ocupación de unos roles específicos y cuentan con instrumentos y dispositivos particulares (Engeström, 1999). Asimismo, están teñidas por los discursos sociales disponibles, dominantes y no dominantes, y especialmente por aquellos discursos sociales que definen qué significa investigar y cómo se investiga.

Consecuentemente, en este capítulo intentaremos explicitar cuáles fueron las prácticas específicas en las que participamos durante la realización de la presente tesis doctoral y, a su vez, cuáles fueron las decisiones que tomamos y los productos que elaboramos en cada una de estas prácticas. Nuestra intención es explicar de la manera más detallada posible cómo llevamos a cabo nuestra indagación sobre la influencia de la identidad de aprendiz en la conformación inicial de la identidad profesional docente.

Para hacerlo, hemos organizado la información de este capítulo de la siguiente manera. En primer lugar, describimos tanto el propósito como las preguntas que orientaron la presente tesis doctoral. En segundo lugar, argumentamos por qué hemos seleccionado las experiencias subjetivas de aprendizaje como nuestra unidad de análisis. En tercer lugar, justificamos el enfoque cualitativo que

asumimos y el diseño concreto en el que este enfoque se tradujo. En cuarto lugar, comentamos algunas características relevantes de las personas que participaron en el proceso de producción de datos. Posteriormente, especificamos el proceso de elaboración y aplicación de los instrumentos que nos permitieron producir dicha información. Para finalizar, explicamos en detalle el procedimiento de análisis.

3.1. Propósito y preguntas de investigación

En el capítulo anterior hemos afirmado que tanto la identidad profesional docente como la identidad de aprendiz de los futuros profesores y las futuras profesoras se van conformando y transformando como consecuencia de sus vivencias y, particularmente, de los procesos de (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje en los que se implican. La formulación de este tipo de experiencias les ayudaría a posicionarse de manera progresiva, pero no necesariamente lineal, ante el mundo que les rodea, ante su disciplina y ante su profesión, lo que les permitiría contar con un arsenal identitario cada vez más consciente, complejo y útil. Por lo tanto, nos planteamos como propósito general explorar hasta qué punto la identidad de aprendiz puede influir -o no-, y cómo, en la conformación inicial de la identidad profesional docente, específicamente a través del proceso de enunciación de posiciones con voz articuladas en experiencias subjetivas de aprendizaje.

Este propósito general se tradujo en una serie de preguntas más específicas:

> (a) ¿Qué características tienen las experiencias subjetivas de aprendizaje que los futuros profesores y las futuras profesoras (re)co-construyen al explicar el desarrollo de su identidad profesional docente, y cómo se vinculan entre sí? ¿Qué posiciones con voz enuncian los futuros profesores y las futuras profesoras cuando se reconocen a sí mismos y a sí mismas como docentes?

(b) ¿Qué características tienen las experiencias subjetivas de aprendizaje que los futuros profesores y las futuras profesoras (re)co-construyen al explicar el desarrollo de su identidad de aprendiz, y cómo se vinculan entre sí? ¿Qué posiciones con voz enuncian los futuros profesores y las futuras profesoras cuando se reconocen a sí mismos y a sí mismas como aprendices?

(c) ¿De qué forma se entretejen las posiciones con voz que los futuros profesores y las futuras profesoras enuncian sobre sí mismos y sobre sí mismas como docentes, por una parte, con las posiciones con voz que enuncian sobre sí mismos y sí mismas como aprendices, por otra? ¿Qué características tienen las experiencias subjetivas de aprendizaje que los futuros profesores y las futuras profesoras (re)co-construyen al explicar los vínculos entre ambas identidades?

(d) ¿Cómo cambian a lo largo del tiempo los patrones de hebras y tramas que los futuros profesores y las futuras profesoras enuncian sobre sí mismos y sí mismas como docentes? ¿Cómo cambian a lo largo del tiempo los patrones de hebras y tramas que enuncian sobre sí mismos y sí mismas como aprendices? ¿Cómo cambian los patrones de hebras y tramas que anuncian al momento de reconocerse como docentes y aprendices?

3.2. La experiencia subjetiva de aprendizaje como unidad de análisis

Especificar la unidad de análisis es un paso crucial al momento de planificar y poner en marcha una investigación, ya que marca los límites entre lo que se debe tener en cuenta y lo que debe ser ignorado o, lo que es lo mismo, entre aquello que es visible para los investigadores y las investigadoras, y aquello que les resulta imposible de ver (Hutchins, 2010; Säljö, 2009). Al mismo tiempo, especificar la unidad de análisis también es crucial porque les permite a los investigadores y las

investigadoras conectar su perspectiva teórica, por una parte, con los propósitos que se han planteado y con las condiciones específicas en las que sus investigaciones se llevan a cabo, por otra (e.g. Matusov, 2007).

En el séptimo capítulo de su libro "*Pensamiento y lenguaje*", Vygotsky presentó una analogía muy interesante entre las unidades de análisis que solían utilizarse con frecuencia en su época para estudiar las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, por un lado, y las unidades de análisis que se pueden especificar para estudiar la propiedad del agua de apagar el fuego, por otro (Vygotsky, 1987). La finalidad de esta analogía era explicar cuál era, en su opinión, el criterio que se debe tener en cuenta al momento de seleccionar una unidad de análisis. Según él, si estuviésemos interesados en estudiar la propiedad del agua de apagar el fuego podríamos tomar uno de dos caminos diferentes. Si elegimos el primer camino, analizaríamos las partes o elementos que componen el agua, es decir, analizaríamos por separado tanto el hidrógeno como el oxígeno. En este caso, no podríamos explicar por qué el agua apaga el fuego, ya que el hidrógeno es inflamable y el oxígeno lo aviva. Esto nos llevaría a sacar conclusiones equivocadas, como que el agua es inflamable. En cambio, si nos decidiésemos a elegir el segundo camino ya no analizaríamos los elementos del agua, sino sus unidades. Es decir, analizaríamos, por ejemplo, las gotas de agua. Estas gotas serían una unidad de análisis más apropiada ya que mantendrían las mismas propiedades del agua como un todo. Por ende, tomando este segundo camino sí podríamos explicar la propiedad del agua de apagar el fuego.

En nuestro caso, la unidad de análisis que respeta de mejor manera el espíritu de la analogía de Vygotsky y que, al mismo tiempo, nos permite vincular nuestro marco teórico, por una parte, con los propósitos de nuestra investigación, por otra, es la experiencia subjetiva de aprendizaje. A diferencia de cualquier posición con voz particular, separada de las demás -que, dicho sea de paso, podríamos equiparar con un elemento en la analogía vygotskyana-, una experiencia subjetiva de aprendizaje no sólo expresa la manera en la que las personas se reconocen a sí mismas como docentes y como aprendices, sino que también expresa cómo ambos sentidos de reconocimiento se van entretejiendo. En consecuencia, a través de las experiencias subjetivas de aprendizaje sería posible explorar cómo

la identidad de aprendiz influye -o no-sobre la conformación inicial de la identidad profesional docente.

Especificar como unidades de análisis las experiencias subjetivas de aprendizaje nos permitió reflexionar sobre un aspecto fundamental de nuestra investigación. En concreto, nos permitió reflexionar sobre el papel que juegan tanto las situaciones de narración como las situaciones narradas en la naturaleza y las características de las experiencias subjetivas de aprendizaje. Y es que las condiciones y circunstancias sociomateriales específicas de este tipo de situaciones, así como las acciones y eventos que ocurren en ellas, tienen una influencia importante sobre aquello que se (re)co-construye y, más importante aún, sobre la forma en que se lleva a cabo el proceso de (re)co-construcción (e.g. Saballa, 2019). Sólo por nombrar un par de ejemplos, no es lo mismo (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje en el marco de reflexiones colectivas que hacerlo en el marco de una entrevista personal, ni es lo mismo (re)co-construir discursivamente en situaciones con muchos grados de libertad para la acción que (re)co-construir en situaciones en las que las personas casi no tienen posibilidades de decidir qué decir.

En este sentido, los investigadores y las investigadoras tenemos bastante injerencia en la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje por parte de quienes participan en nuestras investigaciones. Nuestras creencias, valores e incluso nuestras formas de ser juegan un papel importante, por ejemplo, a través del tipo de preguntas que formulamos y del énfasis con el que las formulamos, de las maneras en las que interactuamos o de la guía que les brindamos (Falsafi, 2011). Por lo tanto, en términos axiológicos, debemos ser conscientes y críticos sobre nuestras propias acciones durante la producción de información y sobre la manera en que dichas acciones, sumadas a las características sociomateriales de las situaciones de narración y narradas, tienen consecuencias prácticas sobre los productos de la (re)co-construcción. En nuestro caso puntual, esto nos obligó a ser conscientes en todo momento de nuestro impacto sobre los procesos de (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje de quienes participaron en nuestra investigación. En todo momento

tratamos de ponderar esta influencia para evitar la prerrogativa de objetividad, por un lado, y la ingenuidad acrítica, por otro (Ben-Ari & Enosh, 2019).

Asimismo, en un nivel práctico trabajar con experiencias subjetivas de aprendizaje nos permitió tener en consideración la doble naturaleza, conceptual y narrativa, de las posiciones con voz que se entretejen cuando los futuros profesores y las futuras profesoras conforman y desarrollan sus identidades (Clarà, 2020). Si bien es cierto que, por sí sola, una posición con voz puede llegar a cristalizar una serie de significados individuales -"conceptos"- que tienen cierta articulación -a través de una "narración"-, a través de la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje dichas estructuras pueden ser negociadas y transformadas. Es precisamente el despliegue de los procesos de significación que involucran el uso del lenguaje y el discurso lo que confiere a las personas la oportunidad de ir tejiendo sus posiciones con voz para crear patrones o campos determinados.

Finalmente, tomar como punto de partida las experiencias subjetivas de aprendizaje de los futuros profesores y las futuras profesoras también nos permitió incorporar una mirada que escapa a la dicotomía epistemológica y teórica tradicional entre lo contingente e históricamente situado, por un lado, y lo transituacional, coherente y estable, por otro (e.g. Lemke, 2000). En efecto, y como comentamos anteriormente en el segundo capítulo, las experiencias subjetivas de aprendizaje son unidades de análisis que hunden sus raíces conceptuales en un conjunto de teorías que comparten una orientación sociocultural y que son, en última instancia, particularmente útiles para explorar en profundidad los procesos transituacionales que se materializan a partir de acciones situadas social, cultural e históricamente (Säljö, 2009).

En definitiva, especificar que utilizaríamos las experiencias subjetivas de aprendizaje como nuestras unidades de análisis no sólo nos permitió mantener la coherencia entre nuestras decisiones metodológicas y prácticas, por una parte, y nuestra posición ontológica, epistemológica y teórica, por otra. Además, también permitió que mantuviésemos una consciencia crítica respecto a la postura axiológica desde la que quisimos plantear la presente tesis doctoral.

3.3. Enfoque y diseño

Tras especificar que las experiencias subjetivas de aprendizaje serían nuestras unidades de análisis, nos implicamos en la tarea de decidir cuál sería el enfoque metodológico que asumiríamos para estudiarlas en la práctica. Por fortuna, fue relativamente fácil tomar la decisión de asumir un enfoque cualitativo (Flick, 2004; Willig, 2013). Después de todo, necesitábamos enfocarnos en la búsqueda de explicaciones complejas que enriqueciesen nuestra comprensión de los procesos de (re)co-construcción de la identidad. Y, a su vez, necesitábamos implicarnos en un recorrido de ida y vuelta entre las hipótesis que íbamos formulando desde la teoría, por un lado, y la información empírica que íbamos obteniendo en cada paso de nuestra investigación, por otro (Falsafi, 2011). Asumir un enfoque cualitativo nos permitió cubrir estas necesidades. En este sentido, nos permitió afrontar en las mejores condiciones posibles el desafío de encontrar y organizar, de manera progresiva y sistemática, la información esencial para cumplir con nuestro propósito.

Paralelamente, también decidimos asumir una perspectiva fenomenológica e interpretativa (Barnacle, 2001). En primer lugar, al comprometernos con una perspectiva fenomenológica apostamos por privilegiar la textura y el color de los significados que las personas (re)co-construyen (Biggerstaff, 2012) y, en segundo lugar, comprometernos con una perspectiva interpretativa nos permitió ser parte activa del proceso de (re)co-construcción del conocimiento en el que nos vimos involucrados con nuestros participantes.

La decisión de asumir una perspectiva fenomenológica e interpretativa también nos pareció razonable al tener en consideración nuestro propio contexto académico. Hicimos una revisión muy superficial de las decisiones que se han tomado sobre este tema en nuestro equipo de investigación y en nuestra comunidad académica más cercana durante los últimos años (Coll y Falsafi, 2008, 2010a, 2010b; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015; Abello, 2019;

Aldana, 2019; Aldana, Campos, y Valdés, 2015; Campos, 2016; Campos, Aldana y Valdés, 2015; Falsafi, Coll y Valdés, 2010; Pereira, 2018; Saballa, 2019; Valdés, 2016; Valdés, Coll y Falsafi, 2016). Como resultado, nos percatamos que hasta hace unos años se investigaba con frecuencia desde perspectivas más etnográficas, centradas en la interactividad y, especialmente, en la interactividad entre el profesorado, el alumnado y los contenidos escolares (e.g. Coll et al., 2008). En cambio, en la actualidad parecen ser más comunes las miradas más fenomenológicas e interpretativas. Hasta cierto punto, esto se explica por el interés que parecen haber suscitado de un tiempo a esta parte, en estos espacios, tanto los procesos vinculados con la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, como los productos de dichos procesos.

Ahora bien, en lo que respecta al diseño específico de la presente tesis doctoral, discutimos largamente sobre las variadas alternativas que existen, y valoramos las ventajas y desventajas de cada una. Esta discusión nos convenció de plantear un estudio cualitativo longitudinal de casos múltiples (Yin, 2018). En particular, este tipo de estudios son adecuados cuando se busca construir hipótesis complejas a través del tiempo, así como también cuando se busca ponerlas a prueba y buscar evidencias que permitan sostenerlas o refutarlas en múltiples y variados casos. En palabras de Willig:

> *El diseño de estudio de casos múltiples, por el contrario [respecto a otros diseños], brinda al investigador la oportunidad de generar nuevas teorías. Aquí, las formulaciones teóricas son desarrolladas y refinadas sobre la base del análisis comparativo de una serie de casos. El análisis del primer caso lleva al investigador a formular hipótesis tentativas, que luego pueden ser exploradas a la luz de casos posteriores. Con cada nuevo caso, la teoría emergente es modificada con la intención de dar cuenta de todos los aspectos asociados con el fenómeno que se investiga* (Willig, 2013, p. 306).

Aunque en varias oportunidades los estudios de casos han sido criticados debido a que no permitirían la generalización de la información producida (Yin, 2018), esto no es completamente cierto. En realidad, los estudios de caso no permiten

generalizaciones poblacionales o estadísticas, pero sí generalizaciones teóricas y analíticas (Lipset, Trow & Coleman, 1956; Ruddin, 2006). Dicho de otra manera, no se centran en la descripción de muestras amplias de personas, sino en la exploración en profundidad de unos pocos casos. Siguiendo esta lógica, los estudios de caso nos parecieron especialmente útiles para explorar en profundidad de qué manera influye la identidad de aprendiz en la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente.

En la presente tesis doctoral, cada caso consistió en un futuro profesor o una futura profesora que decidió participar de manera voluntaria y anónima en el proceso de producción de información. Por supuesto, nuestro interés nunca estuvo en formular descripciones precisas de quiénes eran los participantes o qué características tenían. Más bien, nos interesamos en la posibilidad de analizar cómo la información (re)co-construida con cada participante nos permitía dar respuestas tentativas e ir refinando progresivamente nuestras preguntas. En este sentido, y desde un punto de vista más técnico, nuestro estudio de casos fue de tipo instrumental (Willig, 2013).

En términos prácticos, nuestro diseño consistió en la aplicación de tres entrevistas diferentes a cada participante, separadas entre sí por un periodo de tiempo aproximado de tres meses. Decidimos que nuestra investigación tuviese un carácter longitudinal para poder pasar más tiempo con cada participante y, de esta manera, explorar un abanico más grande de experiencias subjetivas de aprendizaje. Asimismo, también quisimos que tuviese un carácter longitudinal ya que de esta forma podíamos explorar cómo la identidad de aprendiz podía influenciar la conformación inicial de la identidad profesional docente a través del tiempo.

3.4. Participantes

Cuando llegó el momento de buscar, contactar y seleccionar a quienes colaborarían como participantes en nuestra investigación, lo primero que

hicimos fue embarcarnos en la misión de acordar, a priori, qué criterios utilizaríamos para ponderar quién podía -y quién no- hacerlo. Logramos acordar cinco criterios diferentes.

El primer criterio que acordamos fue que todas las personas que colaborasen debían pertenecer a lo que Buonaventura de Sousa Santos (2011) ha denominado "el Sur global" y, al mismo tiempo, debían ser chilenas. Tanto en el Sur global, en general, como en Chile, en específico, las prácticas socioculturales en las que participan las personas comparten una historia de injusticias, opresiones y destrucción que ha sido provocada por fenómenos tan diversos y amplios como el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Santos, 2006). Por ejemplo, y sin ánimo de ofrecer demasiados detalles, durante el proceso de producción de información en Chile se vivió el estallido social más importante de la historia reciente, como respuesta a una marcada desigualdad socioeconómica y cultural. Si bien estamos convencidos de que los procesos psicológicos que permiten la conformación y el desarrollo de la identidad son los mismos para todas las personas en todo el mundo, lo cierto es que desde nuestra postura constructivista de orientación sociocultural pensamos que pertenecer al Norte o al Sur global, o ser de Chile o de otro país, especialmente en estos momentos históricos concretos, podía llegar a "teñir" la manera en la que cada persona (re)co-construiría sus experiencias subjetivas de aprendizaje y, más importante aún, en la que (re)co-construiría las posiciones con voz que conforman su identidad. En última instancia, queríamos asegurarnos de tener en cuenta este factor tanto al momento de producir la información como al momento de analizarla.

El segundo criterio que acordamos fue que quienes participasen debían estar cursando el último año de su formación inicial docente. Nos pareció necesario incluir este criterio ya que antes del último año es muy poco probable que un estudiante o una estudiante participe en actividades en las que se vea forzada a asumir completamente el rol de profesor o profesora. Con frecuencia, los planes de formación del profesorado contemplan que sus aprendices participen en actividades de este tipo recién durante el último año, ya que antes van acercándose paso a paso con la guía de sus tutores, supervisores y pares. En

consecuencia, decidimos que únicamente pudiesen participar en el proceso de producción de información quienes se encontraran en esta situación.

Luego, con los últimos tres criterios buscamos evitar que los y las participantes tuviesen perfiles socioculturales y formativos demasiado similares. En este sentido, quisimos salvaguardar que nuestra búsqueda fuese productiva y que nuestros participantes fuesen diversos, al menos, en términos de: (i) las características de sus respectivos programas de formación; (ii) su género; y (iii) su nivel socioeconómico.

En el caso de las características de los programas de formación, intentamos tener en cuenta las posibles diferencias que podían existir entre disciplinas diferentes -e.g. matemáticas, historia, ciencias, etc.-, entre programas ubicados en diferentes regiones del país -e.g. norte, centro o sur- y entre universidades con diferentes fuentes de financiamiento -e.g. públicas o privadas-. Lo cierto es que la investigación académica disponible sugiere que estas variables tienen un peso importante en las características de las actividades en las que participan los estudiantes y las estudiantes de pedagogía (Latorre et al., 2020; Ávalos, 2014). Por ende, pensamos que podían llegar a tener un peso importante en los procesos de significación.

Finalmente, en el caso del género y del nivel socioeconómico nos guiamos por algunos estudios previos conducidos en el marco de nuestra comunidad más cercana (e.g. Oller et al., 2021) que sugieren que ambas variables tienen cierto peso en la configuración de las trayectorias personales de aprendizaje de las personas. Al tener peso en la configuración de las trayectorias, asumimos que también podían tener cierto peso en los procesos de construcción y desarrollo de la identidad de nuestros participantes.

Una vez que acordamos qué criterios de selección aplicaríamos, hicimos contacto con tres programas de formación de profesores y profesoras. En los tres casos, logramos contactar a las personas encargadas de supervisar las actividades de formación práctica diseñados para último año, y les explicamos el propósito de nuestra investigación. Con cada una acordamos cuál sería el procedimiento más

adecuado para invitar a participar a los y las estudiantes, y lo llevamos a cabo. En este sentido, seleccionamos a nuestros participantes a través de un muestreo no probabilístico intencional o, lo que es lo mismo, por conveniencia (Creswell & Poth, 2017). De esta manera, conseguimos implicar a ocho personas en total (ver tabla 1).

Tabla 1.

Resumen de participantes

Nombre del participante*	Región	Fuente de financiamiento	Género	Nivel socioeconómico
Ray	Norte	Privada	Hombre	Medio
Ágata	Centro	Pública	Mujer	Bajo
Enrique	Sur	Privada	Hombre	Medio
Mimi	Norte	Pública	Mujer	Medio
Ásya	Sur	Privada	Mujer	Alto
Clark	Centro	Pública	Hombre	Medio
Octavio	Centro	Privada	Hombre	Medio
Florence	Centro	Pública	Mujer	Medio

**Todos los nombres han sido cambiados para mantener el anonimato de la información.*

Posteriormente, a cada participante le explicamos verbalmente, y con todo lujo de detalles, el propósito específico de nuestra investigación y lo que implicaba colaborar durante el proceso de producción de información. En este sentido, a todas y a todos les pedimos que consintieran verbalmente su participación. A través de este consentimiento informado verbal, nos comprometimos a salvaguardar en todo momento los aspectos éticos que supone una investigación académica que involucra la producción de datos con de seres humanos (Strydom et al., 2005).

3.5. Instrumentos de producción de datos

A continuación, explicaremos el proceso que seguimos para diseñar los instrumentos de producción de datos, describiremos las características de dichos

instrumentos y detallaremos qué ocurrió cuando los aplicamos a nuestros participantes. Eso sí, antes quisiéramos volver a explicar, ahora en términos más concretos, un rasgo fundamental de nuestra aproximación metodológica.

Y es que, desde nuestro punto de vista, los investigadores y las investigadoras jugamos un papel clave tanto en el diseño como en la aplicación de los instrumentos de producción de información. Obviamente, con esto no nos referimos al hecho -evidente, por lo demás- de que los investigadores y las investigadoras son quienes diseñan y aplican los instrumentos. Más bien, nos referimos a que tanto nuestras decisiones al momento de construir los instrumentos, como las cosas que hacemos y decimos al momento de aplicarlos, hasta cierto punto también dirigen y modelan las acciones de nuestros participantes. Por consiguiente, y como concluimos antes, los datos que producimos son el producto de los procesos de (re)co-construcción que orquestamos y en los que también participamos a través de las interacciones que entablamos con nuestros participantes (Wortham & Reyes, 2015).

Con este rasgo como telón de fondo, nos pareció que la entrevista en profundidad (Willig, 2013) era el instrumento más apropiado para intentar encontrar respuestas a las preguntas que habíamos planteado, y el que mantenía el mayor grado de coherencia con las características de nuestra unidad de análisis. De hecho, varios investigadores y expertos señalan que las entrevistas en profundidad son herramientas particularmente útiles si se busca promover conversaciones complejas en las que las personas puedan explayarse y narrar sus experiencias (Crouch & McKenzie, 2003).

Más específicamente, diseñamos una entrevista en profundidad semiestructurada (McAdamms, 1993; Benwell & Stokoe, 2006). Al no estar completamente estructuradas, estas entrevistas permiten a quienes las utilizan tener un margen de maniobra más o menos holgado para salvaguardar el ritmo y la lógica interna de la conversación. Y, a su vez, contar con cierto grado de estructura también les permite a los investigadores y a las investigadoras contar con una herramienta que obstaculiza la pérdida de información relevante (Willig, 2013). En definitiva, las entrevistas en profundidad semiestructuradas son

herramientas ideales para mantener el delicado equilibrio entre la sistematicidad y la formalidad de la propia situación de entrevista, por una parte, y el carácter de conversación informal que facilita la comodidad y la libertad de las personas entrevistadas para hablar de sus experiencias personales, por otra.

En términos prácticos, después de acordar qué tipo de entrevista queríamos aplicar procedimos a diseñar los tres guiones que necesitábamos. Para ello, nos implicamos en dos tareas paralelas. En primer lugar, hicimos una lista de focos generales y dimensiones específicas que nos parecieron particularmente relevantes en términos teóricos. En el caso de los focos generales, lógicamente creamos focos vinculados con: (i) las experiencias subjetivas de aprendizaje vividas por los futuros profesores y las futuras profesoras durante su trayectoria formativa; (ii) las experiencias subjetivas de aprendizaje vinculadas con la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente; y (Iii) las experiencias subjetivas de aprendizaje vinculadas con la conformación y el desarrollo de la identidad de aprendiz.

En lo que concierne específicamente a las dimensiones, creamos distinciones al interior de cada foco que nos permitiesen centrar nuestra atención en las múltiples y variadas posiciones con voz que definimos como hebras y como tramas. Por ejemplo, en el caso del foco (iii), centrado en la conformación y el desarrollo de la identidad de aprendiz, incluimos algunas las dimensiones del modelo propuesto por Falsafi, Coll y Engel (Engel & Coll, 2021). Es decir, incluimos dimensiones como las emociones, los otros significativos o los motivos, entre otras.

En segundo lugar, paralelamente fuimos formulando una abundante cantidad de preguntas para asegurarnos de pesquisar, desde distintos ángulos y en los tres momentos planteados en el diseño, cada una de los focos y las dimensiones creadas. Por ejemplo, dentro del foco (ii) y en la dimensión "*Significados sobre uno mismo como profesor y sobre aspectos relativos a la enseñanza*" incluimos preguntas como: "*¿Qué tipo de profesor piensas que eres?*"; "*¿Cómo te definirías como profesor?*", "*¿Te han descrito como un tipo de profesor concreto?, ¿qué piensas de esas descripciones?*"; "*¿Cómo te ves a ti mismo como profesor?, ¿esa*

visión es coherente con cómo te ven los demás?". A través de estas preguntas intentamos evitar el olvido de los focos y dimensiones relevantes para nuestra investigación.

Dicho sea de paso, no quisimos desaprovechar la oportunidad de incluir, tanto en el guion intermedio como en el guion final, algunas preguntas relacionadas con el proceso mismo de (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje. Incluimos estas preguntas ya que en su tesis doctoral Falsafi (2011) observó que las personas solían aprovechar las situaciones constructivas para ir conformando y desarrollando sus identidades. Consecuentemente, queríamos pesquisar si esto también ocurría en nuestro contexto particular.

Cuando terminamos de elaborar los focos, las dimensiones y las preguntas definitivas ensamblamos los tres guiones. Llegados a este punto, llevamos a cabo dos actividades paralelas. Por una parte, le pedimos a un grupo reducido de personas externas a nuestro equipo de investigación que valoraran la pertinencia y la adecuación de las preguntas y nos hicieran llegar sus comentarios. Por otra, aplicamos los guiones a tres casos piloto que fueron seleccionados en cada uno de los tres programas formativos tras cumplir todos los criterios que listamos en la sección anterior. Gracias a estas entrevistas piloto, que no incluimos en el presente trabajo doctoral, verificamos tanto la extensión promedio de las entrevistas como la organización y el funcionamiento de las preguntas. A medida que fuimos llevando a cabo estas actividades, fuimos reformulando los tres guiones hasta que conseguimos una versión definitiva de cada uno. Si bien a continuación hemos elaborado una tabla que sintetiza la información fundamental sobre los ejes y las dimensiones incorporadas, hemos decidido adjuntar las versiones definitivas de los guiones en el Anexo A.

Tabla 2.

Focos y dimensiones de los guiones finales de entrevista

Focos	Dimensiones
Experiencias subjetivas de aprendizaje	Otros significativos Emociones Tareas Recursos Marcos espaciotemporales Contenidos Otros
Significados sobre uno mismo como profesor y sobre aspectos relativos a la enseñanza	Cercanía con los estudiantes Actuaciones pedagógicas Sentido / Motivos Contexto socio-institucional Emociones / Interés Recursos y tecnología Contenidos Otros significativos
Identidad de aprendiz	Características personales Marco espaciotemporal Otros significativos Contenidos Tareas Emoción/interés Características personales

En general, las entrevistas que aplicamos a quienes participaron en el proceso de producción de información tuvieron una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos. Asimismo, mientras que la mitad de las entrevistas se desarrollaron de manera presencial, la otra mitad se desarrollaron a distancia con apoyo de la aplicación Zoom[2]. Esto se debió a que durante el periodo en el que debíamos llevar a cabo el proceso de producción de datos no sólo cambió radicalmente el escenario sociopolítico en Chile, sino que también estalló la pandemia causada por el SARS-CoV-2. Las restricciones impuestas en la mayoría de los países del mundo impidieron que pudiésemos reunirnos de manera presencial con nuestros participantes.

De todas maneras, todas las entrevistas fueron registradas en audio y luego fueron transcritas a un formato escrito utilizando un glosario construido *ad hoc,* pero que tomó como referencia el sistema de Jefferson (Jefferson, 2004). Los investigadores y las investigadoras responsables fueron quienes transcribieron las entrevistas. En realidad, las personas que codificaron fueron estudiantes predoctorales de nuestro equipo que amablemente decidieron dedicar tiempo a

[2] https://zoom.us/

esta actividad. Posteriormente, éstas fueron revisadas por un grupo reducido de personas externas a nuestro equipo de investigación. Estas personas inspeccionaron la concordancia entre los archivos originales de audio y nuestras transcripciones con la intención de evitar potenciales errores y pérdidas de información.

3.6. Análisis

En lo que queda de este capítulo, vamos a explicar de qué manera analizamos los datos que obtuvimos. Para hacerlo, no sólo vamos a describir los protocolos de análisis que utilizamos, sino que también vamos a reseñar en detalle los procedimientos que hemos seguido para diseñarlos y utilizarlos. Narrar esta información con el mayor grado de detalle posible es indispensable si se busca evitar la percepción de arbitrariedad y opacidad por parte del lector o lectora (Bassi, 2015).

3.6.1. Técnica de análisis y unidad de datos

Para comenzar, decidimos que aplicaríamos una técnica ampliamente conocida como "análisis de contenido" (Braun & Clarke, 2006; Joffe, 2012). En pocas palabras, esta técnica les permite a los investigadores y las investigadoras construir categorías o, lo que es lo mismo, "temas", que encuadran y estructuran los datos obtenidos (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Estos temas son etiquetas que se utilizan para hacer referencia a una o varias cualidades de los datos y, por consiguiente, sirven como punto de partida para organizar los datos, por una parte, y para buscar patrones cualitativos más amplios al interior de un determinado conjunto de datos, por otra.

Lógicamente, esto supuso definir cuál sería nuestra unidad de datos. A diferencia de las unidades de análisis, que mantienen la continuidad entre los objetos de

estudio tal y como han sido definidos en términos conceptuales, y la aproximación metodológica que los investigadores y las investigadoras asumen al poner en marcha una determinada investigación, las unidades de datos son construcciones pragmáticas y técnicas que marcan los límites entre un dato y otro (Toivianen, 2003). Por ejemplo, Falsafi (2011) especificó que su unidad de análisis eran las experiencias subjetivas de aprendizaje, mientras que definió sus unidades de datos en términos de las afirmaciones –"*statements*", en inglés- que cada entrevistado y entrevistada formuló sobre sus experiencias subjetivas.

En nuestro caso, los instrumentos de producción de datos que diseñamos y aplicamos también nos permitieron (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje. Sin embargo, nosotros no definimos nuestra unidad de datos en términos de afirmaciones, sino de enunciaciones (Larraín & Haye, 2012). Esto nos obligó a esbozar una definición operacional de este concepto. Consecuentemente, definimos estas enunciaciones como conjuntos de artefactos culturales que entretejen una posición con voz. Esta definición abarcó todas las posiciones con voz, hebras y tramas, que incluimos en el análisis. Ya fuera que estas posiciones con voz tuviesen una baja complejidad (e.g. "*Como que ni siquiera tuve la oportunidad de conocer como a mi profe*") o una alta complejidad (e.g. "*Porque, al final, fue como eso, básicamente, ayudar a mi profe con el material, y si necesitaba alguna cosa como… no sé, que le revisara algo, o cualquier otra cosa, era como yo estar ahí. Fue más una ayuda para la profe, que algo para los niños en sí*").

3.6.2. Diseño del protocolo

Una vez que precisamos cuáles serían nuestras unidades de datos, examinamos las transcripciones de las tres entrevistas piloto con la doble intención de familiarizarnos con su contenido, por un lado, y de elaborar nuestro protocolo de análisis, por otro. Mediante la elaboración de un protocolo buscábamos delimitar y definir cuáles serían las categorías y subcategorías que utilizaríamos para etiquetar tanto las enunciaciones como las posibles relaciones entre éstas.

Además, buscábamos precisar, explicitar y poner a prueba el procedimiento que seguiríamos para categorizar la información obtenida.

En concreto, para elaborar el protocolo contrastamos una y otra vez los datos que fuimos observando en las transcripciones con los focos y las dimensiones que habíamos utilizado previamente para formular las preguntas que incluimos en los guiones de entrevista. Este proceso, de constante ida y vuelta entre la teoría y la práctica, nos permitió ir precisando y rearticulando de manera sistemática y progresiva las categorías y subcategorías (Cresswell, 2013). Asimismo, también nos permitió crear un procedimiento más o menos estandarizado de asignación de dichas categorías y subcategorías a los datos. Gracias a esto pudimos elaborar una versión definitiva del protocolo, que es la que se explica a continuación.

Una vez que dimos por cerrada la etapa de diseño del protocolo de análisis, lo utilizamos para analizar el resto de las entrevistas. Durante ese proceso, decidimos convertir en criterios operacionales todos aquellos acuerdos a los que llegamos al identificar las diferencias de criterio en la utilización del protocolo. Finalmente, todas las reflexiones que fueron emergiendo como consecuencia de la utilización del protocolo definitivo fueron consideradas como potenciales resultados del análisis.

3.6.3. Protocolo y uso

La versión definitiva del protocolo de análisis de datos incluyó un procedimiento de carácter secuencial articulado en torno a tres actividades. La primera actividad consistió en la pesquisa de aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje que fueron (re)co-construidas por cada participante en cada una de las entrevistas. Para esto, leímos por completo cada entrevista y, posteriormente, seleccionamos aquellos segmentos de discurso en los que: (a) se narran uno o varios eventos; (b) el participante o la participante se reconoce a sí mismo o a sí misma como algún tipo de participante en el evento narrado -como docente y/o como aprendiz-; (c) el participante o la participante reconoce haber aprendido algo; (d) los eventos

narrados están situados en un referente experiencial que puede ser más o menos explícito y más o menos concreto. Al llevar a cabo esta actividad, intentamos mantener la mayor cantidad de información útil dentro de cada segmento.

A modo de ejemplo, hemos seleccionado un segmento perteneciente a una de las entrevistas piloto (ver Tabla 3). Este segmento cumple con la totalidad de los criterios y muestra, consecuentemente, una experiencia subjetiva de aprendizaje:

Tabla 3.

Identificación de segmentos que contienen experiencias subjetivas de aprendizaje

Línea	
1	Entrevistador: ¿Y características, así como quizás menos positivas… y que tú creas
2	como un punto de mejora de ti como profesora?
3	Entrevistado: Yo creo que el tema de la inseguridad (b), pero es porque… por mi
4	apariencia física. Porque (d) entro a cualquier colegio y me dicen: 'pero tan chiquitita'.
5	Entonces en esta práctica me tocó una paradocente que entraba a la sala y me tiraba
6	bromas… (a) Entonces como que ahí… ahí me costó un poco. Yo creo que ese es el
7	tema, como la inseguridad, como de mi apariencia y de que los chiquillos no me vayan
8	a tomar en cuenta o a respetar, eso es lo que yo creo que más tengo que mejorar.
9	Entrevistador: ¿Y cómo consigues que te respeten, o como has ido consiguiendo?
10	¿Como es o ha sido el proceso?
11	Entrevistado: Es difícil igual encontrar un punto entre el respeto y la buena onda, y
12	que los chiquillos no se pasen para la punta, por decirlo así. Porque al principio era
13	muy simpática, entonces los chiquillos igual decían: 'ah, después hagamos la guía
14	porque la profe va a dar más tiempo', y ahí yo me di cuenta de qué ir dando… y a
15	darlo de a poquito (c). Porque… si no los chiquillos no es que no te respeten, pero
16	saben que pueden tener más oportunidades. Entonces en algunas actividades decían:
17	'no, ya, entreguémoslo así', y después yo llegaba con todos los rojos y ahí como que…
18	La profe buena onda. Entonces es complicado ahí el tema del respeto de ir como
19	dando de a poquito para que los chiquillos no se tomen todo así como tan relajado.

Nota: En el segmento se han subrayado los fragmentos más pequeños en los que se reconoce que se cumplen los criterios de selección. Además, junto al fragmento se ha indicado entre paréntesis el criterio que es posible identificar.

Una vez que logramos identificar la totalidad de los segmentos con experiencias de una cada una de las entrevistas, dimos comienzo a la segunda actividad. En este caso, etiquetamos al interior de cada segmento aquellas enunciaciones que aludiesen a alguna de las categorías que formulamos al contrastar las propuestas elaboradas por otros investigadores y otras investigadoras de nuestra comunidad académica cercana (e.g. Membrive, 2022; Largo, 2022) sobre la identidad de aprendiz, las propuestas de otros grupos que han focalizado su atención en la

identidad profesional docente (e.g. Aspfors, & Eklund, 2017), y las respuestas de los participantes y las participantes en las entrevistas (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Identificación de enunciaciones al interior de las experiencias

Dimensión	Subdimensión	Categoría
Experiencia subjetiva de aprendizaje	Otros significativos	Familia
		Amigo
		Profesor
		Compañero
		Tutor de práctica
		Supervisor de práctica
		Compañero de trabajo
		Alumno
	Contenidos	Conceptos
		Relación con la tarea en curso
		Relevancia
		Contradicción
		Relación con la profesión docente
	Tareas	Tipo de tareas
		Dedicación
		Relación con la evaluación
		Relación con otras asignaturas
	Reflexión	Implicación
		Relevancia
		Actividad reflexiva
		Proceso reflexivo
	Emociones	Relación con la formación
		Naturaleza de la relación emocional
		Desarrollo de la relación emocional
		Distancia emocional
	Recursos pedagógicos	Clima en el aula
		Tipo de recurso
		Equipamiento
		Planificaciones
		Artefactos analógicos
		Artefactos tecnológicos
		Uso
	Contexto socio-institucional	Temporalidad
		Duración
		Institucionalidad
		Estructura

Tabla 4. (Continuación)

Identificación de enunciaciones al interior de las experiencias

Dimensión	Subdimensión	Categoría
Identidad profesional docente	Otros significativos	Familia
		Amigo
		Profesor
		Compañero
		Tutor de práctica
		Supervisor de práctica
		Compañero de trabajo
		Alumno
	Contenidos	Conceptos
		Relación con la tarea en curso
		Relevancia
		Contradicción
		Relación con la profesión docente
	Tareas y actuaciones pedagógicas	Tipo de tareas y actuaciones
		Dedicación
		Relación con la evaluación
		Relación con otras asignaturas
		Implicación
	Distancia con el alumnado	Cercanía
		Lejanía
		Indefinido
	Características personales	Características actitudinales
		Características biológicas
		Características cognitivas
		Características sociales
		Emociones
	Valoración	Interés
		Importancia
		Funcionalidad
		Razones
		Sentido
	Recursos y tecnología	Tipo de recurso
		Equipamiento
		Planificaciones
		Artefactos analógicos
		Artefactos tecnológicos
		Uso
	Contexto socio-institucional	Temporalidad
		Duración
		Institucionalidad
		Estructura
	Intersección con otras identidades	Personales educativas
		Personales no educativas
		Grupales educativas
		Grupales no educativas

Tabla 4. (Continuación)

Identificación de enunciaciones al interior de las experiencias

Dimensión	Subdimensión	Categoría
Identidad de aprendiz	Otros significativos	Familia
		Amigo
		Profesor
		Compañero
		Tutor de práctica
		Supervisor de práctica
		Compañero de trabajo
		Alumno
	Contenidos	Conceptos
		Relación con la tarea en curso
		Relevancia
		Contradicción
		Relación con la profesión docente
	Tareas y actuaciones pedagógicas	Tipo de tareas y actuaciones
		Dedicación
		Relación con la evaluación
		Relación con otras asignaturas
	Distancia con el alumnado	Implicación
		Cercanía
		Lejanía
		Indefinido
	Características personales	Características actitudinales
		Características biológicas
		Características cognitivas
		Características sociales
	Valoración	Emociones
		Interés
		Importancia
		Funcionalidad
		Razones
		Sentido
	Recursos y tecnología	Tipo de recurso
		Equipamiento
		Planificaciones
		Artefactos analógicos
		Artefactos tecnológicos
		Uso
	Contexto socio-institucional	Temporalidad
		Duración
		Institucionalidad
		Estructura
	Intersección con otras identidades	Personales educativas
		Personales no educativas
		Grupales educativas
		Grupales no educativas

En la Tabla 4 es posible observar aquellas categorías que utilizamos para analizar las enunciaciones que quienes participaron formularon al momento de (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje. Asimismo, también es posible observar una serie de categorías relacionadas con las enunciaciones que

respectan a la identidad profesional docente y a la identidad de aprendiz. La definición particular de cada una de las categorías se encuentra en el Anexo B.

Para finalizar, la tercera actividad en la que nos implicamos durante la aplicación del protocolo consistió en la clasificación de las enunciaciones de acuerdo con su función. En concreto, analizamos si las enunciaciones que identificamos dentro de cada segmento y que fueron formuladas por las personas al momento de (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje tenían una función nominativa -sobre qué se habla- o descriptiva -qué se habla sobre aquello que se habla-, y las categorizamos como hebras y tramas, respectivamente. En este sentido, aunque utilizamos las categorías mencionadas un poco más arriba como un primer punto de partida para clasificar las enunciaciones, fue el tejido que se fue conformando entre las enunciaciones que clasificamos como hebras y las enunciaciones que caracterizamos como tramas lo que nos permitió analizar en detalle tanto la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz, por una parte, como los vínculos entre ambas identidades, por otra.

Probablemente sea necesario aclarar un poco el procedimiento que seguimos, especialmente en lo que concierne a este último punto. Para ello, nos gustaría retomar muy brevemente el segmento que hemos expuesto en la tabla 3. Una vez que pudimos llevar a cabo la primera actividad, es decir, una vez que pudimos identificar este segmento, nos embarcamos en la segunda tarea. Esta segunda tarea consistió en tratar de identificar al interior del segmento las diferentes enunciaciones. Por ejemplo, esto nos permitió notar enunciaciones relacionadas con características personales (líneas 3-4, "*Yo creo que el tema de la inseguridad, pero es porque… por mi apariencia física. Porque entro a cualquier colegio y me dicen: 'pero tan chiquitita'*") o con la relación con el alumnado (líneas 11-16, "*Es difícil igual encontrar un punto entre el respeto y la buena onda, y que los chiquillos no se pasen para la punta, por decirlo así. Porque al principio era muy simpática, entonces los chiquillos igual decían: 'ah, después hagamos la guía porque la profe va a dar más tiempo', y ahí yo me di cuenta de qué ir dando… y a darlo de a poquito. Porque… si no los chiquillos no es que no te respeten, pero saben que pueden tener más oportunidades*"). Listamos todas las enunciaciones

que identificamos y, en cada caso, asignamos dos códigos superpuestos. Por un lado, asignamos una o varias categorías de la tabla 4 a las enunciaciones. Estas categorías, u otras categorías emergentes, nos permitieron describir las hebras utilizadas. Y, por otro lado, asignamos categorías de esta tabla, u otras categorías emergentes cuando correspondió, para describir las tramas. Por ejemplo, en la primera enunciación que describimos antes asignamos una trama de "inseguridad" y, en la segunda, una trama de "respeto hacia el docente". De esta forma, el entrelazamiento de las hebras y las tramas permitió la conformación de trenzas más o menos complejas que nos permitieron caracterizar las experiencias subjetivas de aprendizaje (re)co-construidas por las personas que participaron en nuestra investigación y, por lo tanto, nos permitieron caracterizar la manera en la que se fueron reconociendo a sí mismas como aprendices y como docentes.

Capítulo 4.

Resultados

A continuación, presentamos los principales resultados que hemos obtenido tras nuestros análisis. Nuestra presentación está organizada en tres grandes bloques. En el primer bloque, el más extenso de todos, caracterizamos las enunciaciones que los futuros profesores y las futuras profesoras articulan al momento de (re)co-construir aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje que les permiten reconocerse a sí mismos y a sí mismas como docentes y como aprendices. Además, analizamos cómo estas enunciaciones se trenzan unas con otras hasta formar dichas experiencias y, al mismo tiempo, determinados patrones de identidad.

En el segundo bloque tratamos de explicar en detalle de qué forma se entretejen las enunciaciones que los futuros profesores y las futuras profesoras construyen sobre sí mismos y sobre sí mismas como aprendices, por una parte, con las enunciaciones que construyen sobre sí mismos y sí mismas como docentes, por otra. Nuestra intención es ofrecer una respuesta tentativa a la pregunta central que nos hemos planteado, y que se relaciona con el papel que juega la identidad de aprendiz en la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente.

Para finalizar, en el tercer y último bloque describimos algunos hallazgos no menos importantes relacionados con la naturaleza longitudinal de la presente tesis doctoral. Más específicamente, en este conciso bloque analizamos cómo las enunciaciones que las personas formulan sobre sí mismas como docentes y como aprendices no sólo se entrelazan unas con otras en un momento concreto, sino que también pueden ir -y de hecho, van- anudándose, desanudándose y volviéndose a anudar con el paso del tiempo.

Ahora bien, antes de continuar, vale la pena aclarar que aunque todas las entrevistas que hemos llevado a cabo ofrecen información valiosa sobre uno o varios de los temas centrales que hemos querido abordar en este trabajo, en nuestra presentación solamente hemos incluido aquellos segmentos y fragmentos que nos permiten ejemplificar tendencias generales.

4.1. La conformación de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz

En este bloque mostramos un conjunto específico de resultados que se relacionan de manera directa con las enunciaciones, y los conjuntos de enunciaciones, que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizan para ir conformando y desarrollando su identidad profesional docente y su identidad de aprendiz. En primer lugar, mostramos algunos aspectos estructurales de dichas enunciaciones. En concreto, presentamos un listado con las hebras y las tramas más frecuentes, y documentamos algunos tipos de enunciaciones que nos parecieron particularmente útiles para entender la conformación y el desarrollo de la identidad. En segundo lugar, indicamos cuáles fueron las relaciones más frecuentes que se generaron entre las enunciaciones. En otras palabras, mostramos la morfología de las trenzas que los futuros profesores y las futuras profesoras urdieron con más frecuencia durante el periodo de producción de información. Y, para finalizar, explicamos los principales mecanismos discursivos que fueron utilizados para hilar, tejer y/o rasgar, dichas relaciones. En conjunto, los resultados presentados en este bloque nos permiten evidenciar qué identidades conformaron en la práctica los futuros profesores y las futuras profesoras, y cómo lo lograron.

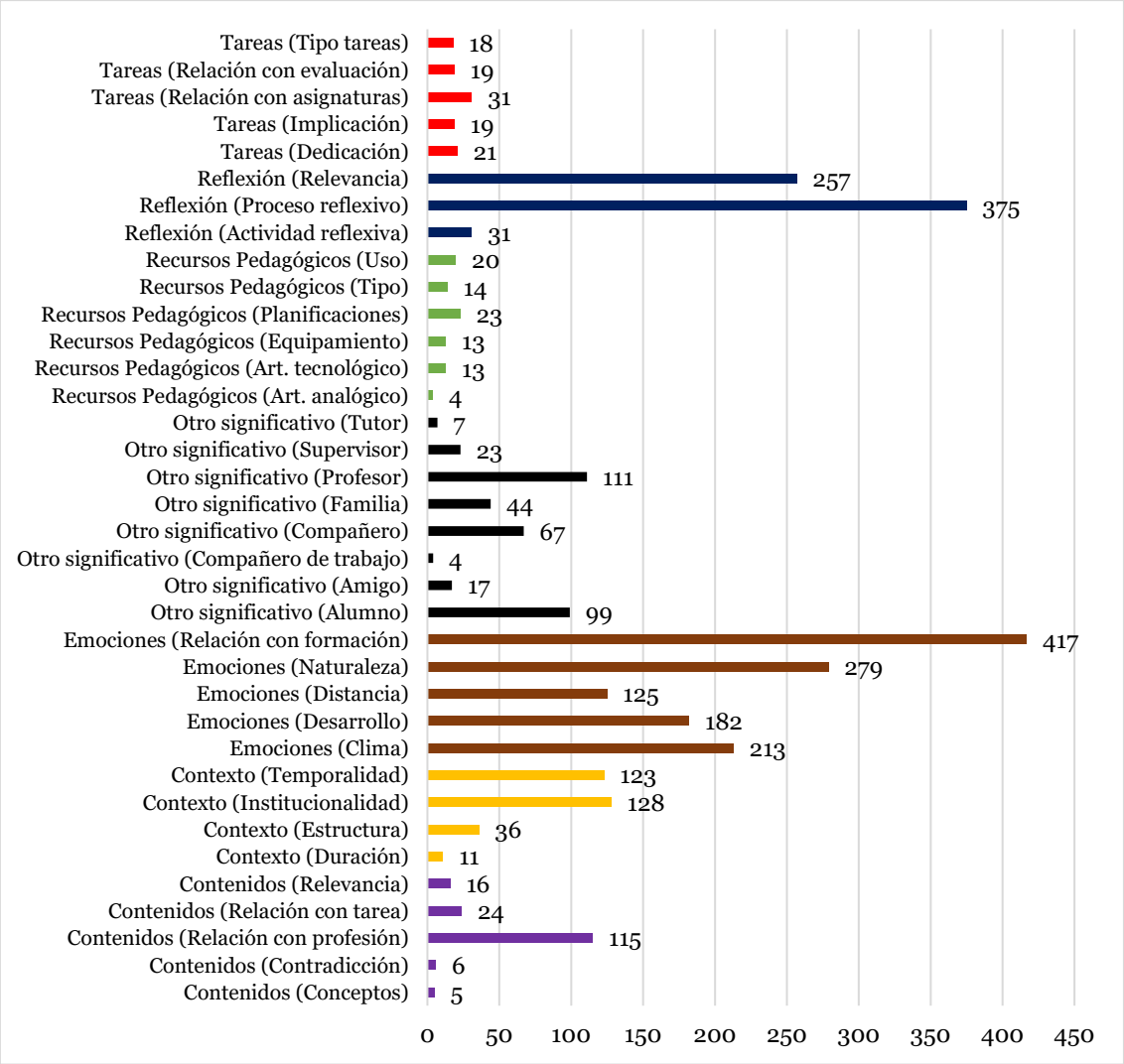
4.1.1. Anatomía de las experiencias subjetivas de aprendizaje: las posiciones con voz sobre uno mismo y sobre el mundo

Para comenzar, nos gustaría insistir en que desde nuestro punto de vista las posiciones con voz que enuncian los futuros profesores y las futuras profesoras pueden ser caracterizadas según su función. Más específicamente, hemos definido como "*hebras*" las enunciaciones que parecen tener una función nominativa, es decir, que expresan sobre qué se habla. Y, en paralelo, hemos definido como "*tramas*" aquellas enunciaciones que parecen tener una función descriptiva. A diferencia de las hebras, las tramas expresarían qué se habla sobre aquello que se habla.

Con esta distinción como punto de partida, emprendimos una primera tarea que consistió en analizar las hebras y las tramas que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizaron con más frecuencia para (re)co-construir aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje en las que se reconocieron como docentes y como aprendices. En primer lugar, exploramos las posiciones con voz que las personas enunciaron sobre el mundo que les rodea, es decir, exploramos las hebras que no hacían referencia a aspectos identitarios. El producto de nuestra exploración se observa en la figura 1.

Figura 1.

Hebras situacionales



Tal como se observa en la figura 1, una parte importante de las hebras que no aluden a aspectos identitarios parecen hacer referencia a ciertas emociones vividas y a ciertos aspectos vinculados con la reflexión. En efecto, destaca el elevado número de enunciaciones en las que los futuros profesores y las futuras profesoras vincularon sus emociones con su formación universitaria (N = 417), narraron cómo vivieron sus emociones (N = 279), y en las que sugirieron la importancia de un buen clima emocional en sus aulas (N = 213). Asimismo, también destaca el elevado número de enunciaciones en las que (re)co-construyeron haber desplegado procesos reflexivos (N = 375) y reconocieron la importancia de la reflexión para su aprendizaje (N = 257).

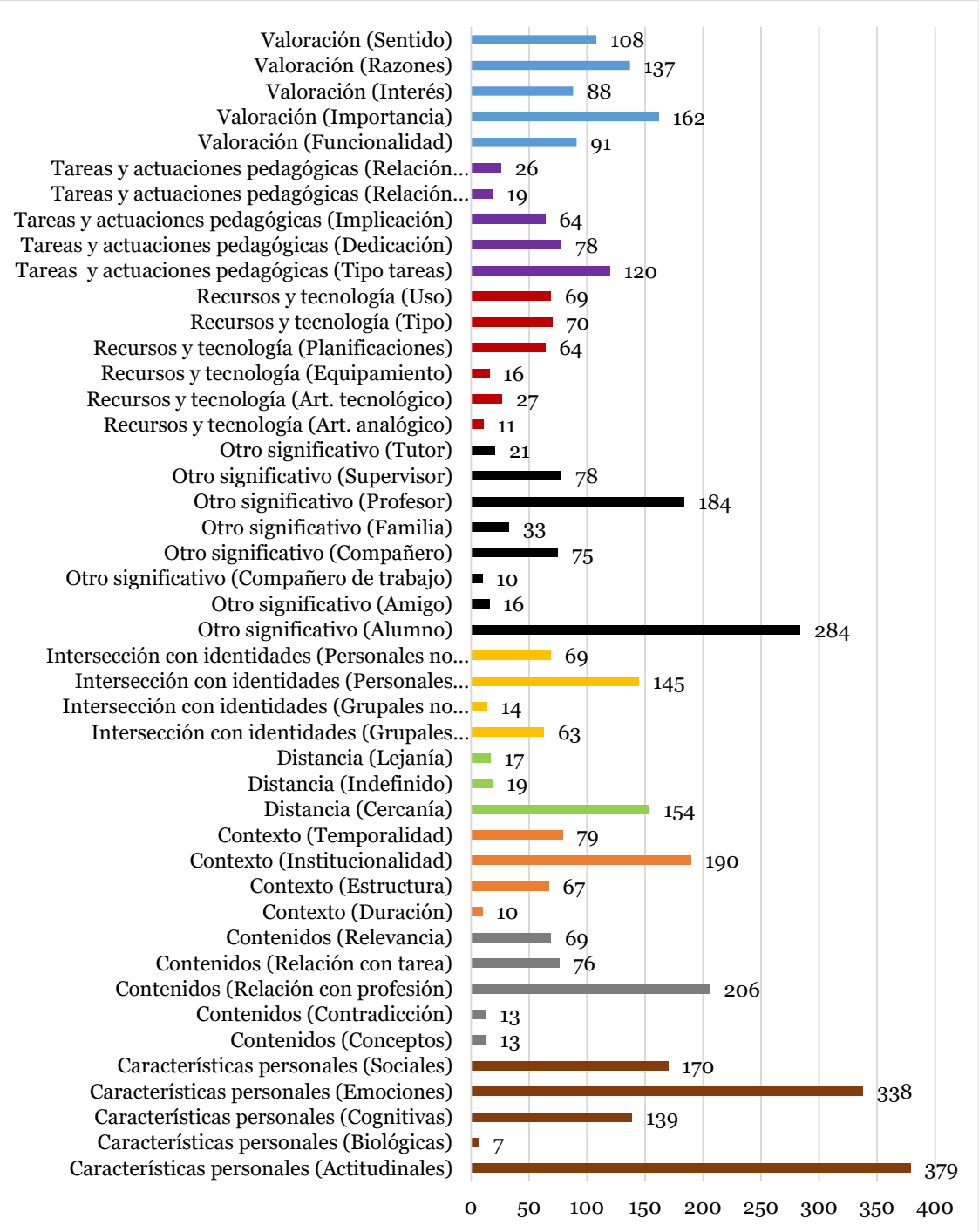
Otro aspecto que nos llamó la atención de la figura 1 es que pudimos categorizar, en conjunto, un número importante de enunciaciones en las que los futuros profesores y las futuras profesoras reconocían a sus familias (N = 44) y amigos (N = 17) como otros significativos al momento de (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje. Eso sí, desde el punto de vista de quienes participaron en nuestra investigación el papel que jugaron estos otros significativos en la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje no parece ser comparable, en ningún caso, con el papel que jugaron otras personas que fueron reconocidas con más frecuencia como significativas, como los docentes y las docentes en la universidad (N = 111), los alumnos y las alumnas en las escuelas (N = 99), los compañeros (N = 67), los supervisores (N = 23) o los tutores (N = 7).

Si tuviésemos que elaborar un último apunte sobre el contenido de la figura 1, añadiríamos que es posible observar una frecuencia alta de enunciaciones relacionadas con la institucionalidad (N = 128) y con la temporalidad de los contextos socioculturales (N = 123), así como también es posible observar una frecuencia elevada de enunciaciones que hicieron referencia a la relación entre los contenidos trabajados y la propia profesión (N = 115). Por sí solos, estos resultados no parecen ser especialmente llamativos. Sin embargo, como veremos más adelante muchas de las experiencias subjetivas de aprendizaje que nuestros participantes y nuestras participantes (re)co-construyeron se articularon a partir del despliegue de hebras de este tipo.

Una vez que dimos por finalizada nuestra exploración de las hebras que aludían a aspectos no identitarios, continuamos con un examen de las hebras que sí hacían alusión a aspectos vinculados con la identidad, y en particular con la identidad profesional docente. El producto de este análisis se observa en la figura 2.

Figura 2.

Hebras identitarias (IPD)



En la figura 2 se muestra que las hebras más frecuentes entre los futuros profesores y las futuras profesoras que participaron en nuestra investigación aludieron a características personales y a otros significativos. Efectivamente, es posible observar que los futuros profesores y las futuras profesoras (re)co-construyeron experiencias subjetivas de aprendizaje en las que reconocieron, en

mayor medida, características actitudinales (N = 379), emocionales (N = 338) y sociales (N =170). Al mismo tiempo, también es posible observar un importante número de hebras en las que se reconoció el papel del alumnado (N =284), de docentes universitarios (N = 184) y de los supervisores y las supervisoras (N = 78).

Otro aspecto interesante que se desprende de los datos exhibidos en la figura 2 es que fue posible documentar un número elevado de hebras relacionadas con el reconocimiento propio basado en la valoración. En esta línea, los futuros profesores y las futuras profesoras se reconocieron a sí mismos y a sí mismas como docentes en función de la importancia de la profesión docente (N = 162), de las razones por las que decidieron estudiar pedagogía (N = 137) y en función del sentido que tenía para ellos y ellas la pedagogía (N = 108). En menor medida, también se reconocieron a sí mismos y a sí mismas como docentes en función de la funcionalidad de estudiar pedagogía (N = 91) y del interés que les suscitaba la carrera docente (N = 88).

Además, conviene tener en consideración la elevada frecuencia de hebras en las que los futuros profesores y las futuras profesoras se reconocieron a sí mismos y a sí mismas en función de ciertas relaciones entre los contenidos y la profesión (N = 206), entre la institucionalidad del contexto sociocultural (N = 190), y del tipo de tareas y recursos pedagógicos a su disposición (N = 120). Al igual que en el caso anterior, muchas de las experiencias subjetivas de aprendizaje que nuestros participantes y nuestras participantes (re)co-construyeron se articularon a partir del despliegue de hebras de este tipo.

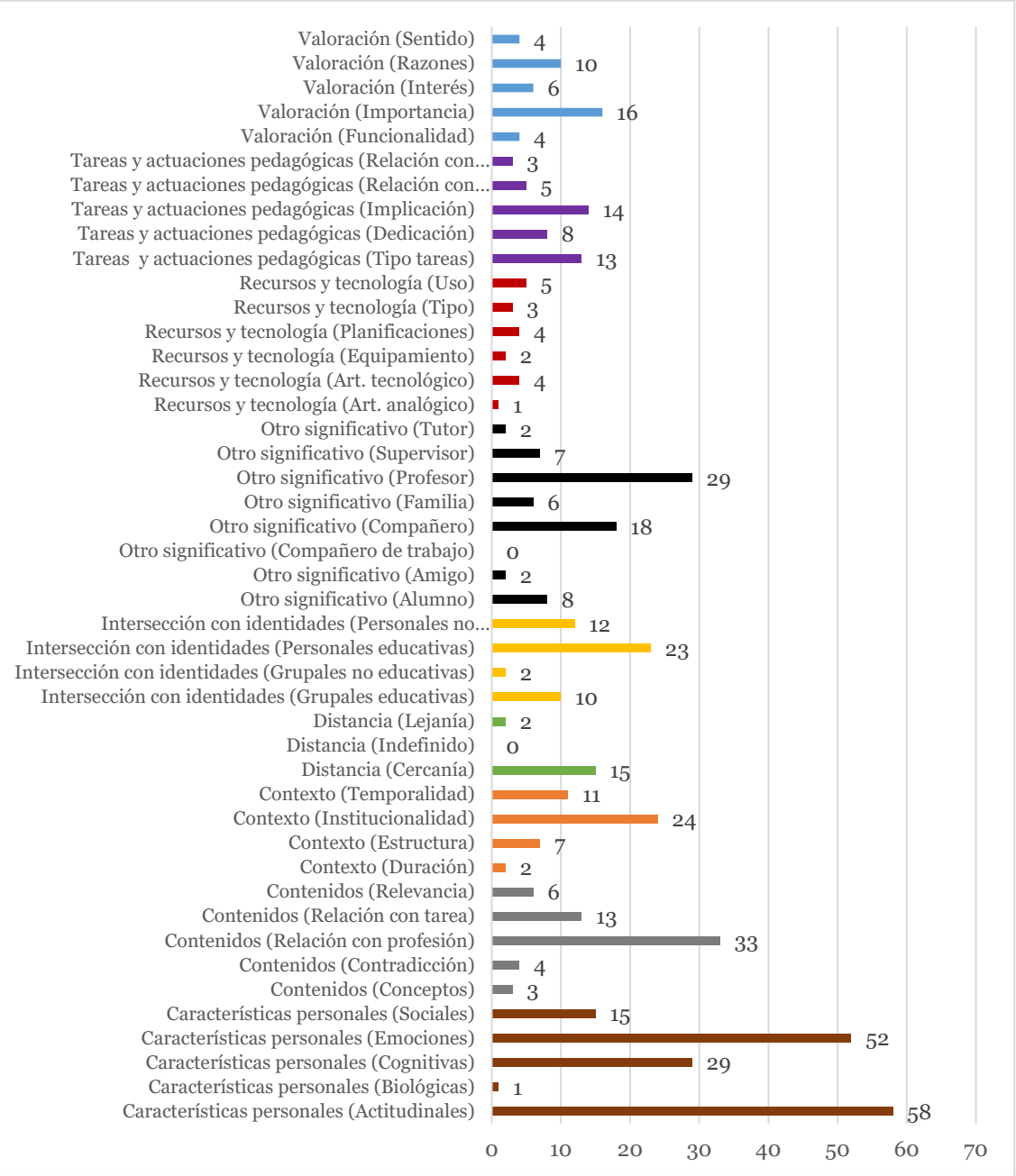
Un último aspecto que quisiéramos destacar es la existencia de múltiples y diversos reconocimientos propios como docente que se hicieron en función de la intersección con otras identidades. En este sentido, pudimos documentar numerosas hebras en las que los futuros profesores y las futuras profesoras se reconocieron a sí mismos y a sí mismas como docentes en función de otras identidades propias y educativas (N = 145) y de otras identidades propias no educativas (N = 69). También pudimos documentar hebras en las que se

reconocieron a sí mismos y a sí mismas como docentes en función de otras identidades grupales y educativas (N = 63).

Una vez que concluyó nuestro examen de las hebras que hacían alusión al reconocimiento propio como docente, replicamos dicho examen para las hebras que hacían alusión al reconocimiento propio como aprendiz. El resultado se observa en la figura 3.

Figura 3.

Hebras identitarias (IdA)



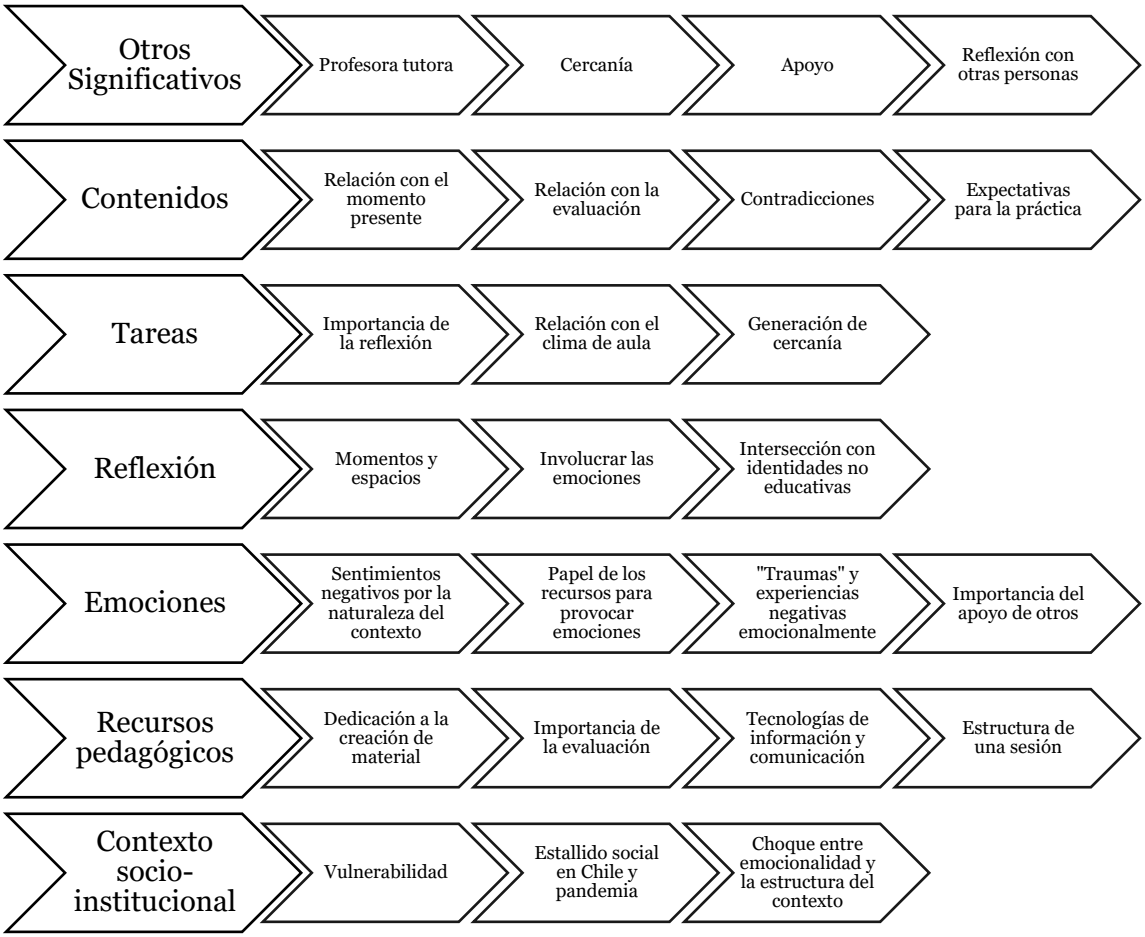
En la figura 3 se muestra que las hebras más frecuentes entre los futuros profesores y las futuras profesoras que participaron en nuestra investigación hicieron referencia a características personales, a los contenidos y a otros significativos. Particularmente, se puede observar que los futuros profesores y las futuras profesoras (re)co-construyeron experiencias subjetivas de aprendizaje en las que reconocieron, en mayor medida, características actitudinales (N = 58), emocionales (N = 52) y cognitivas (N = 29). También es posible observar un importante número de hebras en las que los futuros profesores y las futuras profesoras se reconocieron a sí mismos y a sí mismas en función de ciertas relaciones entre los contenidos y la profesión (N = 33). Por último, es posible observar el reconocimiento por parte del futuro profesorado del papel de los docentes universitarios y las docentes universitarias (N = 29), así como de los compañeros y las compañeras (N = 18).

Ahora bien, en este caso lo que nos llamó bastante la atención fue el hallazgo de un número proporcionalmente alto de hebras relacionadas con el reconocimiento propio basado en la intersección con otras identidades. De hecho, pudimos documentar numerosas hebras en las que los futuros profesores y las futuras profesoras se reconocieron a sí mismos y a sí mismas como docentes en función de otras identidades propias y educativas (N = 23), de otras identidades propias no educativas (N = 12) y de otras identidades grupales y educativas (N = 10).

Después de documentar los diferentes tipos de hebras que los futuros profesores y las futuras profesores utilizaron para (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje, quisimos explorar las tramas con las que dichas hebras se entrelazaron. Una característica operacional de las tramas es que, al menos como las conceptualizamos, serían significados transversales. Esto quiere decir que serían significados que pueden ser superpuestos con cualquier tipo de hebra. De lo anterior se desprende que el resultado de nuestra exploración, que se observa a continuación, tiene un carácter mucho más general:

Figura 4.

Tramas



En la Figura 4 es posible observar cuáles fueron las tramas que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizaron con más frecuencia, en general, al momento de (re)co-construir aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje en las que se reconocieron a sí mismos y a sí mismas como docentes y como aprendices. Si bien somos conscientes de que en cada caso varió enormemente el contenido y la frecuencia con la que cada una de estas tramas se desplegó, hemos pensado que mostrar la información de esta manera podía ser útil para tener una visión panorámica de aquellos temas que son más significativos entre quienes participaron en nuestra investigación. Al respecto, es posible señalar que hay tres tramas que nos llamaron bastante la atención, dada su alta frecuencia de aparición en las experiencias narradas.

La primera trama que nos llamó la atención estuvo estrechamente relacionada con el papel que jugó una de las tutoras, Elizabeth. Esta tutora representó, para

muchas de las personas que entrevistamos, un otro significativo fundamental en su formación. Con frecuencia, Elizabeth fue descrita como una tutora cercana y organizada. En la primera entrevista que sostuvimos con Ásya, ella la describió de la siguiente manera:

Segmento 1.

Ásya - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y ella es diferente a otros profesores que te tocaron antes, o*
2	*es más como una tónica del programa en general?*
3	*Ásya: En general es algo del programa, sí, pero yo he notado como una*
4	*diferencia con Elizabeth. Todos los profesores son preocupados, sí, es verdad,*
5	*pero yo he notado una diferencia, que no me había pasado con los otros*
6	*profesores. Porque los otros profesores, ya, es como una relación de*
7	*profesor…o sea como más cordial y ya. No como tan cercana, y no sé…*
8	*Elizabeth hace como ese trabajo colaborativo para, no sé, organizar las*
9	*visitas o cosas así, de una manera diferente. Ella es mi favorita, lejos.*

Una segunda trama bastante frecuente y que nos llamó la atención se relacionó con la vulnerabilidad de los contextos socioinstitucionales en los que participaron los futuros profesores y las futuras profesoras durante sus prácticas. En este caso, generalmente las enunciaciones utilizadas hicieron referencia a eventos o situaciones que evidenciaban la pobreza del entorno sociocultural de las escuelas. Por ejemplo, en el siguiente segmento se observa cómo Ásya utilizó enunciaciones de este tipo:

Segmento 2.

Ásya - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Y en general, en este colegio o en las otras prácticas, ¿cómo*
2	*se ve esta distinción? ¿Existe? ¿No existe? ¿Cómo los tratan?*
3	*Ásya: Depende del colegio igual. Yo creo que todas las experiencias son súper distintas. A mí me ha tocado como de todo en verdad, pero se ha repetido que*
4	*en colegios vulnerables no tengo dónde estar. Como… por ejemplo, en la*
5	*práctica inicial me pasó que tenía tres horas, que no es mucho. Pero ahí ni*
6	*siquiera cabíamos en la sala de profesores. Andábamos con la mochila*
7	*colgando. Y tú dices: 'son tres horas, igual es poco'… pero igual había que*
8	*andar con la mochila colgando. Como que no sé, está bien igual. O no, no está*
9	*bien, deberíamos tener donde dejarla… pero era así.*

Finalmente, la tercera hebra que nos llamó la atención se relacionó con la importancia de la reflexión para la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente. En general, quienes hablaron sobre este tema llegaron a reconocer que la reflexión es un proceso fundamental para la formación inicial, si bien la experimentaron en diferentes coordenadas espaciotemporales. Por ejemplo, Enrique (re)co-construyó enunciaciones en las que describe su participación en una asignatura destinada a la reflexión sobre la práctica (ver segmento 3).

Segmento 3.

Enrique - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Claro. ¿Recuerdas alguna situación concreta en la que eso*
2	*haya pasado?*
3	*Enrique: ¿Aprender de los compañeros?*
4	*Investigador(a): Sí.*
5	*Enrique: Eh... Sí, generalmente en la asignatura de inglés, que tenemos desde*
6	*el primer semestre hasta éste. No es como inglés gramatical, es como que*
7	*aprendemos inglés mediante la manera como lo enseñamos. Entonces, es una*
8	*asignatura que está muy abierta a la reflexión, y los profesores están siempre*
9	*fomentando que nosotros reflexionemos, y eso. Entonces, por ejemplo, al*
10	*principio de la clase los profesores preguntan cómo nos fue en la práctica, qué*
11	*hicimos, si nos pasó algo... y uno levanta la mano y reflexiona. Entonces, me*
12	*ha servido y me sirve como para saber qué hacer en cada momento.*

Ahora bien, más allá de este listado de hebras y tramas nos gustaría destacar dos aspectos que llamaron nuestra atención, y que también tienen que ver con la anatomía de las experiencias subjetivas de aprendizaje que (re)co-construyeron las personas que participaron en nuestra investigación.

El primer aspecto que nos llamó la atención durante el análisis es que observamos que una parte importante de nuestros participantes y nuestras participantes utilizaron con frecuencia un tipo particular de enunciaciones. Estas enunciaciones, que podríamos equiparar a los ventriloquismos (Cooren & Sandler, 2014), fueron utilizadas como recursos que les permitieron posicionar a otros significativos y, de paso, posicionarse a sí mismos y a sí mismas en aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje relacionadas con la conformación y el desarrollo de sus identidades profesionales. A través de este tipo particular de

enunciaciones no sólo consiguieron identificar en la narración a otras personas que podían ser relevantes, sino que también consiguieron (re)co-construir las posiciones con voz de dichas personas y, al mismo tiempo, posicionarse ante ellas. Entre otras cosas, el uso de este tipo de enunciaciones les permitió reconocerse a sí mismos y a sí mismas de maneras específicas. A continuación, hemos separado un segmento en el que se observa este fenómeno:

Segmento 4.

Mimi - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a):* Y... *¿recuerdas como eventos puntuales o momentos concretos*
2	*en los que te hayas reconocido a ti misma con esas características? ¿O que te*
3	*hayan reconocido con esas características? ¿Alguien?*
4	*Mimi: Eh... [piensa] A fin de año, por ejemplo, siempre hacemos unas encuestas*
5	*a los estudiantes de cómo ellos piensan que nosotros nos desenvolvimos a*
6	*través del semestre. Y siempre llegan cartitas súper bonitas, diciendo: 'profe,*
7	*usted lo hizo muy bien; este día que hicimos trabajo en grupo y usted me dejó*
8	*hacer el trabajo con mi amiga y todo eso, también me puso en el mismo grupo*
9	*con alguien con la que nunca pensé que podría trabajar bien, así que gracias*
10	*por eso'. Y uno es como que se siente emocionado. O también los mismos*
11	*profesores de la escuela que te dicen: 'ah, sí, mira, hiciste esto súper bien'. Por*
12	*ejemplo, me acuerdo de alguien que me dijo: 'recibiste un comentario de un*
13	*estudiante, que es bastante complicado, sobre lo bien que lo hiciste. Lo*
14	*recogiste súper bien, y diste un espacio para que los estudiantes pudiesen*
15	*conversar y compartir y eso muestra una gran iniciativa tuya'. Entonces, eso*
16	*como que también llena el corazón. Uno empieza a pensar como: '¿lo estaré*
17	*haciendo bien?' Y empieza a notar estas cualidades que uno tiene y a decir:*
18	*'ya, hay que repetir esto, tengo que seguir siendo cercana con los estudiantes',*
19	*y cosas así.*

En este segmento es posible observar cómo una de nuestras participantes, Mimi, narra una experiencia subjetiva de aprendizaje relacionada con un periodo de evaluaciones que debió afrontar durante su práctica en una escuela. Al hacerlo, Mimi aplica un ventriloquismo para (re)co-construir la posición con voz de sus estudiantes (líneas 6-10, "*'profe, usted lo hizo muy bien; este día que hicimos trabajo en grupo y usted me dejó hacer el trabajo con mi amiga y todo eso, también me puso en el mismo grupo con alguien con la que nunca pensé que podría trabajar bien, así que gracias por eso'*") y la de un docente (líneas 12-15, "*'recibiste un comentario de un estudiante, que es bastante complicado, sobre lo bien que lo hiciste. Lo recogiste súper bien, y diste un espacio para que los estudiantes pudiesen conversar y compartir y eso muestra una gran iniciativa*

tuya""). Ambas enunciaciones le permiten identificar quiénes son importantes para ella en el contexto escolar y, más importante aún, le permiten identificar qué opinan sobre ella. Estas opiniones le ayudan a reconocerse a sí misma como alguien cercana con el alumnado (línea 19, "*'ya, hay que repetir esto, tengo que seguir siendo cercana con los estudiantes"*").

Vale la pena aclarar que los ventriloquismos que documentamos durante nuestro análisis no siempre fueron "directos", es decir, no siempre incluyeron referencias explícitas a las palabras utilizadas por otras personas. En realidad, también pudimos documentar enunciaciones que les permitieron a nuestros participantes y a nuestras participantes identificar a otros significativos y posicionarse ante ellos -y, al mismo tiempo, posicionarse a sí mismos y a sí mismas- sin emplear sus palabras exactas. Caracterizamos estos ventriloquismos como "indirectos" y, a continuación, hemos querido mostrar un ejemplo:

Segmento 5.

Florence - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y te acuerdas de alguna situación en la que a lo mejor haya*
2	*sido al revés, que no te haya resultado así nada, que haya sido catastrófico?*
3	*Florence: sí catastrófico, así pero mal, me acuerdo perfectamente. Era un*
4	*colegio... era un colegio privado cerca de Peñalolén, me acuerdo. ¿Cómo se*
5	*llamaba? Ya... no importa. Y estaba en un cuarto básico, y ya, la profe no fue*
6	*en todo el día y me dijo que me hiciera cargo de la clase. Me dijo hace el libro*
7	*de la página uno a la tres. Y estábamos con dos cursos, era un cuarto A, que*
8	*tenía en la mañana, y un cuarto C en la tarde. Y eso, me salió muy buena la*
9	*clase en la mañana, súper bien, todos felices. Yo quede feliz y todo. Y bueno,*
10	*después, el cuarto C siempre había sido más complicado. Yo ya los había tenido*
11	*antes. Eran desordenados, hacían faltas de respeto entre ellos mismos, mal,*
12	*así mal, y bueno... me tocó este curso, yo sola. Y empecé igual que antes y*
13	*empezaron como a hablar entre ellos, a pararse, a pegarle a la mesa...Y yo no*
14	*sabía que hacer, qué hago ahora, qué hago... y me bloqueé totalmente,*
15	*totalmente... y menos mal ahí terminó la clase, menos mal, me salvó el timbre.*
16	*Entonces después me acuerdo de que Elizabeth, mi profe de la universidad, de*
17	*práctica... que yo la quiero mucho... yo a ella le comenté y me dio unos*
18	*consejos... que ahora me río, pero en su momento me acuerdo que yo sufría...*
19	*Investigador(a): ¿Y tú sientes que ese tipo de momentos también te ayudan a*
20	*aprender qué cosas hacer, no hacer? ¿O te dan como impulso, como que te*
21	*invitan a irte?*
22	*Florence: Sí, en ese momento yo en mi mente estaba bloqueada. Yo sentí que*
23	*ya había intentado todo para que ellos se callaran y no pasaba nada. Pero el*
24	*momento con Elizabeth me cambió, fue un momento de apoyo, ella me dijo*

algo así como que yo era una persona que podía dar más de mí, y eso me convenció, te va ayudando para el futuro. Gracias a esa conversación yo ahora siento que puedo dar mucho más de mí. Y que soy mucho más de lo que me sale o no me sale.

En este caso, se observa cómo Florence (re)co-construye de manera "indirecta" un diálogo con Elizabeth, su profesora guía de la universidad. A través de este diálogo indirecto, relacionado con una situación vivida durante el desarrollo de una actividad práctica en una escuela (líneas 4-15, "*era un colegio privado cerca de Peñalolén, me acuerdo. ¿Cómo se llamaba? Ya… no importa. Y estaba en un cuarto básico, y ya, la profe no fue en todo el día y me dijo que me hiciera cargo de la clase. Me dijo hace el libro de la página uno a la tres. Y estábamos con dos cursos, era un cuarto A, que tenía en la mañana, y un cuarto C en la tarde. Y eso, me salió muy buena la clase en la mañana, súper bien, todos felices. Yo quede feliz y todo. Y bueno, después, el cuarto C siempre había sido más complicado. Yo ya los había tenido antes. Eran desordenados, hacían faltas de respeto entre ellos mismos, mal, así mal, y bueno… me tocó este curso, yo sola. Y empecé igual que antes y empezaron como a hablar entre ellos, a pararse, a pegarle a la mesa…Y yo no sabía que hacer, qué hago ahora, qué hago… y me bloqueé totalmente, totalmente… y menos mal ahí terminó la clase, menos mal, me salvó el timbre*"), Florence consigue identificar a una persona que ha sido significativa para ella en un momento determinado (líneas 16-18, "*Entonces después me acuerdo de que Elizabeth, mi profe de la universidad, de práctica… que yo la quiero mucho… yo a ella le comenté y me dio unos consejos… que ahora me río, pero en su momento me acuerdo que yo sufría…*"). Y, al mismo tiempo, también consigue hacer explícita la posición con voz de dicha persona (líneas 23-25, "*Pero el momento con Elizabeth me cambió, fue un momento de apoyo, ella me dijo algo así como que yo era una persona que podía dar más de mí*"). Como resultado, se reconoce a sí misma como una profesora con una característica particular (líneas 26-28, "*Gracias a esa conversación yo ahora siento que puedo dar mucho más de mí. Y que soy mucho más de lo que me sale o no me sale*").

Un atributo interesante de los ventriloquismos que documentamos, y que va más allá de su carácter directo o indirecto, es que parece ser que los posicionamientos que se generan tras usarlos no siempre apuntan en una misma dirección. Así, por

ejemplo, mientras que en los casos de Mimi y Florence el ventriloquismo les permite asumir una posición con voz que es coherente con las posiciones con voz de los demás, existen también numerosos casos en los que el ventriloquismo permite asumir una posición opuesta. Tomemos como ejemplo otra de las experiencias subjetivas de aprendizaje de Florence:

Segmento 6.

Florence - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Pero te tuviste que poner frente a tu curso a poner en juego*
2	*tu material? ¿Por qué no te viste como profesora en ese momento? ¿Qué*
3	*sentiste que te faltó? O por qué tenías esa sensación de que a lo mejor no...*
4	*Florence: Es que me ha tocado conocer a profesores o algunos compañeros que*
5	*los veo preparadísimos y tan seguros del material que crean... que les cuesta*
6	*muy poco hacer las planificaciones y hacerlas en la clase. Yo para hacer las*
7	*planificaciones de las clases soy un asco. Porque me caliento la cabeza, y no...*
8	*y me digo ¿qué objetivo voy a escoger? ¿Cómo voy a hacer que este objetivo*
9	*coincida con las actividades que estoy haciendo, y que estas actividades vayan*
10	*en pos del desarrollo del objetivo que yo le puse a la clase? Y ahí ya me empieza*
11	*a quedar todo mal, de inmediato. Me cuesta mucho planificar, entonces yo*
12	*prefiero empezar a hacer la planificación partiendo por el material que me*
13	*gustaría usar, y ahí digo: "ya, a partir de este material, qué cosas podría hacer*
14	*que estén de acuerdo con este objetivo?". Y ahí ya me puedo armar a mí misma*
15	*un poquitito más. Pero tengo amigos que dicen: "ah, necesito planificar una*
16	*clase para un tercero básico, podría hacer bla, bla, bla, bla, esto y esto", y yo*
17	*quedo como... Yo en planificar me demoro como un día y medio. Entonces*
18	*eso me cuesta mucho. Y después ellos están tan seguros en su postura*
19	*pedagógica y en lo que tienen que hacer para desarrollar las cosas. Y*
20	*planifican con una facilidad... que yo digo "me falta tanto...".*

Aquí, Florence (re)co-construye una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que contextualiza una característica propia como futura profesora (líneas 6-7, "*Yo para hacer las planificaciones de las clases soy un asco. Porque me caliento la cabeza, y no...*"). Esta característica es el producto de las situaciones que le ha tocado enfrentar (líneas 8-11, "*y me digo ¿qué objetivo voy a escoger? ¿Cómo voy a hacer que este objetivo coincida con las actividades que estoy haciendo, y que estas actividades vayan en pos del desarrollo del objetivo que yo le puse a la clase? Y ahí ya me empieza a quedar todo mal, de inmediato. Me cuesta mucho planificar*"), pero también de la comparación que establece de manera explícita entre ella y sus otros significativos, sus compañeros. A través del ventriloquismo (líneas 16-17, "*'ah, necesito planificar una clase para un tercero básico, podría*

hacer bla, bla, bla, bla, esto y esto'") Florence materializa lo que dirían hipotéticamente sus amigos, y les posiciona como docentes seguros (líneas 18-19, "*Y después ellos están tan seguros en su postura pedagógica y en lo que tienen que hacer para desarrollar las cosas*"). Al hacerlo, inmediatamente se posiciona a sí misma como alguien con menos herramientas (línea 20, "*que yo digo 'me falta tanto…'"*).

Finalmente, un segundo aspecto que nos llamó la atención de las experiencias subjetivas de aprendizaje que analizamos es que en varios casos notamos la existencia de enunciaciones en las que los futuros profesores y las futuras profesoras no sólo se reconocían a sí mismos y a sí mismas como profesionales competentes para actuar de manera consciente ante las situaciones dilemáticas que debían afrontar, sino que también (re)co-construían acciones que materializaban dichos reconocimientos en la práctica. Estos grupos de enunciaciones aparecieron con poca frecuencia, pero lo cierto es que desde nuestra perspectiva les añadieron a las experiencias subjetivas de aprendizaje articuladas a su alrededor un valor diferencial. En efecto, nuestro análisis nos permite sugerir que estos grupos de enunciaciones, estrechamente relacionados con los conceptos de agencia (Biesta, 2021) y de identidad habilitadora (Engel & Coll, 2021), permitirían a los futuros profesores y a las futuras profesoras articular y contextualizar su repertorio disponible de posiciones con voz.

Para explicar con un poco más de detalle esta idea, hemos seleccionado un segmento de la primera entrevista que sostuvimos con Ásya.

Segmento 7.

Ásya - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): Y me decías que había una diferencia con los estudiantes, ¿no?*
2	*Que los estudiantes también eran un poco diferentes a los que habías tenido*
3	*anteriormente…*
4	*Ásya: Ah, claro, porque por ejemplo en el colegio del que yo venía toda la clase,*
5	*todo era en inglés… y la clase de inglés obviamente también. Y tuve que volver*
6	*mucho a ser como traductora, cómo hacer una clase de inglés en español. O*
7	*usar mucho español… y no es la idea porque si estas en una clase de inglés la*
8	*idea es usar mucho el inglés, aunque uno se demore, ¿sabes? Y eran cuarenta*
9	*y cinco alumnos, entonces como que me vi obligada. Bueno, no me vi obligada,*

10 pero sí abusé un poco de hacer como traducción simultánea, y eso tampoco
11 está bien.
12 Investigador(a): Entonces, hacer las cosas de esa manera, en ese colegio y
13 adecuarte… ¿Tuvo algún impacto en ti, en tu forma de hacer clases? ¿Cómo
14 pensabas que iba a ser después?
15 Ásya: Sí, de todas maneras, porque yo siempre… yo siento que siempre he sido
16 como muy dulce con los alumnos. Nunca he sido una profesora bruja, ¿sabes?
17 Pero ahí me pasó que eran muchos niños… eran demasiados niños. Y como
18 que me vi obligada a cambiar mi forma de hacer clases, me tuve que poner
19 mucho más estricta. Así que en la siguiente oportunidad que tuve, supe que
20 tenía que hacerlo mejor. Yo ya no quería ser una profesora bruja, lo sabía, y
21 no lo iba a hacer. Así que a la siguiente clase intenté hacerla sin ser bruja,
22 busqué una actividad entretenida… y fui muy dulce, lo más dulce que pude
23 dentro del margen de seguir siendo buena profe. Y fue lo mejor que me pudo
24 haber pasado. Te juro, fue todo muy diferente. Eso reforzó que estaba en la
25 línea correcta.

En este segmento, podemos ver cómo Ásya narra una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que no sólo se reconoce como una docente con una determinada característica (línea15-16, "*Sí, de todas maneras, porque yo siempre… yo siento que siempre he sido como muy dulce con los alumnos. Nunca he sido una profesora bruja, ¿sabes?*") tras afrontar una situación particular (líneas 17-19, "*Pero ahí me pasó que eran muchos niños… eran demasiados niños. Y como que me vi obligada a cambiar mi forma de hacer clases, me tuve que poner mucho más estricta.*"). Además, Ásya también señala de qué manera reconocerse como una docente dulce le habilitó para actuar profesionalmente ante otra situación similar (líneas 21-23, "*no lo iba a hacer. Así que a la siguiente clase intenté hacerla sin ser bruja, busqué una actividad entretenida… y fui muy dulce, lo más dulce que pude dentro del margen de seguir siendo buena profe*"), y cómo esta actuación le permitió reforzar su reconocimiento propio (líneas 23-25, "*Y fue lo mejor que me pudo haber pasado. Te juro, fue todo muy diferente. Eso reforzó que estaba en la línea correcta*").

En síntesis, hasta aquí hemos descrito cuáles son las características anatómicas de las experiencias subjetivas de aprendizaje que (re)co-construyeron los futuros profesores y las futuras profesoras que participaron en nuestra investigación. En otras palabras, describimos cuáles fueron las posiciones con voz, tanto hebras como tramas, que fueron utilizadas con más frecuencia por quienes participaron en nuestra investigación al momento de narrar cómo se había conformado y

desarrollado su identidad profesional. Además, nuestros análisis también nos permitieron identificar dos tipos de enunciaciones particularmente frecuentes e interesantes. Estas enunciaciones se relacionan con el ventriloquismo y la agencia.

4.1.2. Aspectos morfológicos de las experiencias subjetivas de aprendizaje: de las hebras y las tramas, a las trenzas

A continuación, quisiéramos complementar la descripción anatómica de las hebras y las tramas que componen las experiencias subjetivas de aprendizaje con un análisis detallado de las estructuras que dichas hebras y tramas crean al entrelazarse entre sí durante las actividades (re)co-constructivas.

En términos prácticos, nuestra estrategia analítica nos permitió identificar dos tipos de articulaciones entre hebras y tramas. En primer lugar, pudimos identificar articulaciones "simples". Este tipo de articulaciones, equivalentes a las coocurrencias entre códigos, nos permitieron distinguir las superposiciones más frecuentes entre cada hebra, por sí sola, y cada trama. Y, en segundo lugar, también pudimos identificar un tipo de articulación mucho más complejo que caracterizamos como "trenza". A diferencia de las articulaciones simples, las trenzas nos permitieron distinguir superposiciones entre, al menos, una trama y dos hebras. Así operacionalizadas, las trenzas serían la unidad relacional mínima entre hebras y tramas que permite la conformación de una experiencia subjetiva de aprendizaje.

Vale la pena señalar que a nuestro parecer un análisis centrado en las articulaciones simples de enunciaciones no sería particularmente útil, ya que no permitiría tener en consideración el carácter enmarañado y, a la vez, unitario, del proceso de (re)co-construcción de las experiencias subjetivas de aprendizaje. En este sentido, nuestras observaciones nos permitieron concluir que no parece ser tan importante saber qué articulaciones simples son más frecuentes, sino cómo las hebras y las tramas articuladas se van trenzando unas con otras en unidades

más complejas y, por tanto, de mayor extensión. Por este motivo, decidimos analizar en profundidad únicamente las trenzas de hebras y tramas que las personas que participaron en nuestra investigación fueron articulando, y que les permitieron (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

Siguiendo esta lógica, nuestros análisis nos permitieron documentar dos tipos diferentes de trenzas que nos parecieron especialmente llamativas. Por un lado, pudimos documentar trenzas que se entrelazaban al interior de una única experiencia subjetiva de aprendizaje -como veremos un poco más adelante, configurándola-. Y, por otro lado, también pudimos documentar trenzas que se entrelazaban a partir de hebras y tramas que componen dos o más experiencias. A continuación, quisiéramos explicar con un mayor grado de detalle cada uno de estos tipos de trenza.

4.1.2.1. Las trenzas "cohesionadoras"

En lo que respecta a las trenzas que se entrelazan al interior de una única experiencia subjetiva de aprendizaje, lo primero que notamos fue su función cohesionadora. Efectivamente, la superposición de, a lo menos, una trama y dos hebras les permitió a los futuros profesores y a las futuras profesoras desplegar procesos de significación de naturaleza articulada, global y jerárquica. En otras palabras, gracias a la articulación de este tipo de trenzas los futuros profesores y las futuras profesoras pudieron ir dando cohesión a un conjunto múltiple y diverso de posiciones con voz.

Con la intención de explicar con un mayor grado de detalle este efecto hemos querido mostrar un segmento de la primera entrevista que sostuvimos con Octavio (ver segmento 8). En este segmento se puede observar una experiencia subjetiva de aprendizaje particularmente sencilla.

Segmento 8.

Octavio - Entrevista 1

Línea

1 *Octavio: En el colegio en el que estoy haciendo mi práctica ahora, coincidió que*
2 *justo mi profesor guía salió había salido de la misma universidad que yo. Y él*

3 *salió justo cuando yo entré, entonces es joven… Y me dice: 'oye, conoces al*
4 *profesor tanto', o 'yo tocaba con él', como las típicas anécdotas. O sea,*
5 *tenemos una comunicación de igual a igual, cercana. Me hace sentir profe. Él*
6 *no me pide que lo trate de usted…*
7 *Investigador(a): Claro.*
8 Octavio: Bueno, el tema es que yo le pregunté si podía ir a más clases, porque
9 eso me permite hacer más actividades de conversación, y que yo pueda decir
10 en la universidad que ya lo acompañé todo lo que debía, y que hice cosas que
11 son útiles y entretenidas para los estudiantes.
12 *Entrevistador(a): Y él te dijo que bueno.*
13 *Octavio: Sí, súper amable. No me puso ningún problema. Según él, le está*
14 *haciendo un beneficio a la misma universidad de la cual él salió…*

La sencillez de esta experiencia subjetiva de aprendizaje radica en su composición. En el segmento 8 es posible observar cómo Octavio (re)co-construye una experiencia articulada en su totalidad en torno a una única trama, la cercanía que ha logrado con su profesor guía (líneas 4-6, "*O sea, tenemos una comunicación de igual a igual, cercana. Me hace sentir profe. Él no me pide que lo trate de usted…*"). Esta trama parece estar trenzada con al menos dos hebras diferentes. En primer lugar, está superpuesta con una hebra que hace referencia a su propio reconocimiento como docente (líneas 5-6, "*Me hace sentir profe. Él no me pide que lo trate de usted…*"). Y, en segundo lugar, también está superpuesta con una hebra que alude a su dedicación para hacer más actividades con el alumnado (líneas 8-11, "*Bueno, el tema es que yo le pregunté si podía ir a más clases, porque eso me permite hacer más actividades de conversación, y que yo pueda decir en la universidad que ya lo acompañé todo lo que debía, y que hice cosas que son útiles y entretenidas para los estudiantes*"). Como consecuencia del trenzado que se genera entre la trama y las hebras, las posiciones con voz involucradas parecen quedar recubiertas de un significado extra que les engloba.

Vale la pena aclarar que la mayor parte de las experiencias subjetivas de aprendizaje que registramos no presentaron una estructura tan sencilla. Por el contrario, nuestros análisis arrojaron que la mayoría estaba compuesta no por una, sino por varias trenzas. En esta línea, pudimos observar cómo a medida que aumentaba la complejidad de la estructura de las trenzas involucradas también parecía aumentar la complejidad de la experiencia narrada. La (re)co-construcción de trenzas con más y más complejidad les permitiría a las personas

articular de manera explícita sus posiciones con voz en estructuras semióticas cada vez más multidimensionales. A modo de ejemplo, comparemos la experiencia subjetiva de Octavio que hemos analizado un poco más atrás con otras dos experiencias. La primera fue extraída de la segunda entrevista que sostuvimos con Ray, y se puede observar a continuación:

Segmento 9.

Ray - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y te acuerdas de cuál fue el momento en el que te diste cuenta*
2	*de que eso era importante para ti? ¿Te acuerdas de alguna experiencia,*
3	*situación, que te marcó y que dijiste 'oh tengo que ser de esta manera'?*
4	*Ray: No me acuerdo exactamente de qué curso era, pero me acuerdo de que*
5	*fue en mi primera práctica. Había como niños llorando en la sala, entonces*
6	*como que el profe que estaba a cargo no los pescaba mucho, como que los*
7	*dejaba llorar. Los dejaba ahí como en su propio mundo. Y pucha, yo saqué a*
8	*uno de la sala, y le pregunté qué le pasaba. Le dije que si quería me podía*
9	*contar. Entonces el chico no me contó, pero me dijo 'gracias'. Porque al final*
10	*ellos buscan un apoyo que a lo mejor no es para decir qué les está pasando,*
11	*pero sí para que no se sientan solos en esta vida. Entonces obviamente en la*
12	*práctica que tuve me di cuenta de que muchos chicos se sienten solos y no*
13	*tienen con quién compartir sus problemas. Y creo que eso es importante igual*
14	*porque al final uno no quiere que el estudiantado esté en la sala de clases, o*
15	*llorando que se sienta mal, sino que uno quiere que busquen como el porqué*
16	*de las cosas. O sea, que sepa por qué está así y en qué uno puede ayudar. Para*
17	*eso, para que esté mejor como estudiante…*

En este segmento, es posible observar cómo Ray va (re)co-construyendo diversas hebras y, al mismo tiempo, va trenzándolas alrededor de una única trama hasta llegar a formular una experiencia subjetiva de aprendizaje. Por una parte, Ray (re)co-construye cuatro hebras que hacen referencia al contexto socioinstitucional específico (líneas 4-5, "*No me acuerdo exactamente de qué curso era, pero me acuerdo de que fue en mi primera práctica*"), a otros significativos -varios niños (línea 5, "*Había como niños llorando en la sala*") y un profesor (línea 6, "*el profe que estaba a cargo*")-, a la cercanía que ha podido crear con ellos (líneas 11-16, "*Entonces obviamente en la práctica que tuve me di cuenta de que muchos chicos se sienten solos y no tienen con quién compartir sus problemas. Y creo que eso es importante igual porque al final uno no quiere que el estudiantado esté en la sala de clases, o llorando que se sienta mal, sino que uno quiere que busquen como el porqué de las cosas. O sea, que sepa por qué*

está así y en qué uno puede ayudar") y a las emociones que pueden llegar a sentir (puede observarse en las mismas líneas 11-16). Por otra parte, Ray articula todas estas hebras en torno a una única trama que hace referencia a una emoción: la mezcla entre soledad y tristeza.

De manera análoga, la segunda experiencia subjetiva de aprendizaje con la que quisiéramos comparar la narración de Octavio también tiene una complejidad mayor. Esta experiencia fue extraída de la segunda entrevista que sostuvimos con Ásya (ver segmento 10).

Segmento 10.

Ásya - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Y si tuvieras que decirme algo sobre estos cuatro momentos...*
2	*por ejemplo, cuáles son los aprendizajes que has sacado en cada uno, o las*
3	*cosas que tú sientes que son las fundamentales que aprendiste en cada uno...*
4	*¿qué dirías?*
5	*Ásya: Bueno, creo que ya te lo había comentado, pero de la Olivia conductismo,*
6	*pero bien aplicado, con equilibrio. Después, de Alejandra, de ella aprendí todo*
7	*lo que se puede hacer cuando sí hay recursos, ¿sabes? Porque tú dices 'Ay,*
8	*quiero hacer una clase con balanzas', y tienes balanzas para todos los niños.*
9	*'Ay, quiero hacer una clase con calculadoras para matemáticas', y tienes*
10	*calculadoras. Todo lo que yo hubiese pedido, lo tenía. Pero también cómo usar*
11	*eso en otros contextos, adaptándolo. Después... bueno, después Elizabeth. Con*
12	*ella uno reflexiona bastante sobre la práctica, y nos tira mucho para arriba.*
13	*Ha sido muy importante como sentirse apañada por ella, ¿sabes? Porque*
14	*nosotros le dijimos 'Oye Elizabeth, no tenemos mesa', y ella de inmediato hace*
15	*algo y coordina una reunión, manda un correo, hace todo.*

En este caso, Ásya superpone dos hebras con tres tramas. Las dos hebras en cuestión son amplias y engloban casi todo el fragmento (líneas 5-15). A través de la (re)co-construcción de estas hebras, Ásya materializa una referencia a diferentes contenidos de aprendizaje y, paralelamente, a diferentes otros significativos. Ahora bien, Ásya superpone estas hebras con tres tramas que definen cuáles son, en concreto, los contenidos que aprendió con cada otro significativo. En efecto, en primer lugar Ásya (re)co-construye una trama que hace referencia al conductismo, que es un tipo particular de actuación pedagógica (líneas 5-6, "*Bueno, creo que ya te lo había comentado, pero de la Olivia conductismo, pero bien aplicado, con equilibrio*"); en segundo lugar, (re)co-

construye una trama que hace referencia a ciertos recursos pedagógicos como balanzas y calculadoras (líneas 6-11, "*Después, de Alejandra, de ella aprendí todo lo que se puede hacer cuando sí hay recursos, ¿sabes? Porque tú dices 'Ay, quiero hacer una clase con balanzas', y tienes balanzas para todos los niños. 'Ay, quiero hacer una clase con calculadoras para matemáticas', y tienes calculadoras. Todo lo que yo hubiese pedido, lo tenía. Pero también cómo usar eso en otros contextos, adaptándolo*"), y, para finalizar, (re)co-construye una trama que alude a la relación que ha entablado con otro significativo, Elizabeth (líneas 11-15, "*Después... bueno, después Elizabeth. Con ella uno reflexiona bastante sobre la práctica, y nos tira mucho para arriba. Ha sido muy importante como sentirse apañada por ella, ¿sabes? Porque nosotros le dijimos 'Oye Elizabeth, no tenemos mesa', y ella de inmediato hace algo y coordina una reunión, manda un correo, hace todo*").

En suma, las experiencias subjetivas de aprendizaje de Ray y Ásya evidencian que no parece existir un límite máximo en la cantidad de hebras y tramas que una persona puede llegar a trenzar al momento de elaborar una experiencia subjetiva de aprendizaje. Como acabamos de comprobar, encontramos experiencias subjetivas compuestas por escasas trenzas, pero también encontramos experiencias subjetivas de aprendizaje con un número mucho más alto de éstas, y más diversas. De todos modos, en los tres casos las trenzas que nuestros participantes y nuestras entrelazaron permitieron que el conjunto de la narración tuviese un significado único y global.

Más allá de la complejidad de las trenzas involucradas en la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, también notamos que existían ciertas diferencias cualitativas entre unas y otras. Más específicamente, pudimos documentar tres conjuntos diferentes de trenzas. Primero, documentamos trenzas que articulaban sólo hebras y tramas que aludían a aspectos "situacionales", es decir, aspectos vinculados con la situación de narración o con la situación narrada. Segundo, documentamos trenzas que articulaban hebras y tramas que hacían referencia a aspectos vinculados con la identidad profesional docente o, lo que es lo mismo, a aspectos vinculados con las características que cada persona reconocía sobre sí misma como docente. Y, finalmente, en tercer

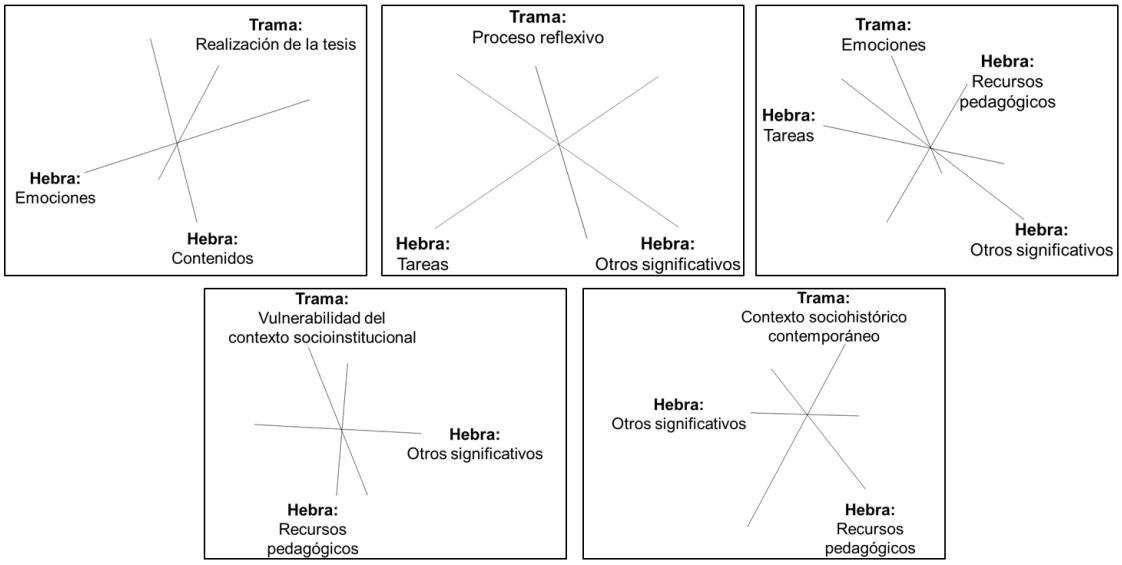
lugar, documentamos trenzas que articulaban hebras y tramas en las que los aspectos identitarios se relacionaban con la conformación de la identidad de aprendiz. A continuación, quisiéramos profundizar más en cada uno de estos conjuntos.

4.1.2.1.1. Las trenzas "cohesionadoras" de carácter situacional

En el caso específico de las trenzas que articulaban hebras y tramas que hacían referencia a aspectos situacionales, observamos que varias aparecieron de manera recurrente (ver figura 5). En términos generales, estas trenzas se relacionaron con: (a) el papel de los otros significativos en el despliegue de procesos reflexivos y la participación en actividades centradas en dichos procesos; (b) las emociones experimentadas al participar en actividades educativas y al situarse ante los demás; (c) la participación en actividades educativas ancladas a contextos socioculturales y escolares vulnerables; (d) la influencia del contexto sociohistórico contemporáneo en las prácticas cotidianas y, más específicamente, la influencia que tuvo el COVID-19 y el estallido social en Chile en el desarrollo de las prácticas en las escuelas; y (e) el trabajo de tesis que se llevó a cabo de manera paralela a las actividades prácticas en escuela.

Figura 5.

Trenzas "cohesionadoras" de carácter situacional



En primer lugar, según la opinión de las personas que participaron en nuestra investigación, la reflexión es un fenómeno amplio que puede llegar a estar relacionado con múltiples fenómenos. Entre estas, dos nos llamaron especialmente la atención. Primero, nos llamó la atención la existencia de ciertas trenzas que permitieron la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje en las que los procesos de reflexión se relacionaron de manera directa con diálogos con otros significativos. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 11.

Florence- Entrevista 2

Línea

Investigador(a): ¿Y con tus compañeros? ¿Hay algún tipo de reflexión que haces con tus compañeros? ¿Sigues conversando con ellos de estas cosas? O en verdad no.

Florence: Sí... pero se dan conversaciones mucho más, eh... enfocadas. Por ejemplo, la última conversación que tuve al respecto fue un día en la noche que nos juntamos en la casa de un amigo. Yo le decía: 'si un alumno me pide aprender bajo o batería, y me enfoco solamente en eso... eh, estoy dejando por fuera diferentes áreas de la música que se las estoy negando'. Y esa es una conversación que solamente podría tener con mis compañeros de música porque ellos me pueden decir: 'sí, tienes razón'. O me pueden decir: 'no, no estás en lo correcto'. Yo quería tener esa discusión... Porque yo estaba enfocada en que si le enseño a un alumno batería, le estoy enseñando solamente el área rítmica y no el área melódica. El área melódica de la música... entonces, eh, no podría solamente enseñarle eso, sino que tendría que idealmente enseñarle otro instrumento, ya fuera piano o guitarra, para que tuviera una idea más amplia de... de la música en general.

Investigador(a): Claro.

Florence: Pero ahí estaba la reflexión, en la conversación, porque quizás no todos los alumnos quieren ser músicos... sino que quizá un alumno quiere aprender batería, o quiere aprender bajo... por el simple hecho de que se siente bien haciéndolo. Entonces esa fue la conversación que tuvimos el otro día... nuestra reflexión. Y quedamos en que no necesariamente todos los alumnos quieren ser músicos, y que entonces hay que saber cómo abrir la mente a qué es lo que busca el alumno.

Investigador(a): ¿Pero tú sientes que esas conversaciones, bueno, las que tocan temas relacionados con la música y la pedagogía, igual te ayudan a convertirte en mejor profesor? ¿O no tanto? ¿O se te da en otros espacios, en otros momentos, más formales?

Florence: Es que sí, estos espacios con amigos me ayudan porque yo puedo tener una idea quizás muy cerrada, o muy... eh... muy puntual. Pero el conversarlo con otro compañero me puede ayudar a tener diferentes visiones del mismo asunto. Y puede abrirme la mente a diferentes tipos de soluciones, diferentes tipos de ideas. Entonces me ayuda, y por lo mismo como que

35 aprovecho de reflexionar de eso con mis compañeros que están pasando lo
36 mismo que yo.

En este segmento se observa una de las experiencias subjetivas de aprendizaje (re)co-construidas por Florence. Para Florence, la reflexión es un proceso complejo en el que cuestiona ciertas ideas con ayuda de otros significativos (líneas 18-19, "*Pero ahí estaba la reflexión, en la conversación, porque quizás no todos los alumnos quieren ser músicos…*"). En este caso, con ayuda de su compañero y amigo (líneas 4-6, "*Sí… pero se dan conversaciones mucho más, eh… enfocadas. Por ejemplo, la última conversación que tuve al respecto fue un día en la noche que nos juntamos en la casa de un amigo*"). En consecuencia, para Florence la reflexión parece darse en un tipo particular de situación social en la que puede discutir ideas. Y, más importante aún, parece darse en un tipo de situaciones en las que puede aprender (líneas 31-34, "*Pero el conversarlo con otro compañero me puede ayudar a tener diferentes visiones del mismo asunto. Y puede abrirme la mente a diferentes tipos de soluciones, diferentes tipos de ideas. Entonces me ayuda*").

Segundo, nos llamaron la atención otras trenzas que permitieron la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje relacionadas con actividades específicamente centradas en la reflexión. Para ejemplificar este tipo de trenzas, tomamos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 12.

Ray - Entrevista 1

Línea

1 Investigador(a): Y bueno, ¿cuál de todas estas prácticas, piensas tú, que ha
2 sido como la que más te marcó? La que más te ha hecho reflexionar y
3 pensar, o la que más ha contribuido, digamos, a tu identidad…
4 Ray: En la que estuve con el octavo básico. Yo creo que fue la que más
5 aprendí. Porque ahí estuve, y en ese colegio… no era un colegio como con
6 recursos, tenía pocos recursos en verdad. Era un colegio que en la mañana
7 iban los niños de segundo ciclo, y en la tarde iban los de primer ciclo. Era un
8 colegio chiquitito que queda lejos igual, y los papás igual son medio… como
9 decirlo, con personalidad. Y a veces estábamos en clase y uno escuchaba los
10 gritos de los papás, cuando llegaban peleando con una persona, entonces
11 igual es fuerte esta realidad. Como te contaba antes, el alumno que tenía,
12 que robaba, o también tenía alumnos que no sabían nada de sus papás, que
13 vivían con el tío, o que no tenían el apoyo de los papás. Niños que se van por

14 *su cuenta, todo eso… Entonces yo creo que fue la práctica que más aprendí y*
15 *que más experiencia tuve, porque tuve que crear muchas actividades para*
16 *que ellos pensaran y reflexionaran. Sobre todo que reflexionaran. Para que*
17 *quisieran salir de esa realidad, para que pudiesen ser alguien. Entonces igual*
18 *hice muchas actividades de reflexión en esa práctica, y eso igual me hizo*
19 *aprender.*

En este segmento, es posible observar una experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida por Ray en la que narra los motivos y las circunstancias que le llevaron a diseñar e implementar actividades reflexivas en el marco de una de sus prácticas en escuela. Más concretamente, en esta experiencia se observa cómo Ray reconoce que su práctica se llevó a cabo en un contexto vulnerable, en el que sus estudiantes tenían dificultades para reflexionar (líneas 11-16, "*Como te contaba antes, el alumno que tenía, que robaba, o también tenía alumnos que no sabían nada de sus papás, que vivían con el tío, o que no tenían el apoyo de los papás. Niños que se van por su cuenta, todo eso… Entonces yo creo que fue la práctica que más aprendí y que más experiencia tuve, porque tuve que crear muchas actividades para que ellos pensaran y reflexionaran. Sobre todo que reflexionaran*"). Inmediatamente después, también reconoce que eso le motivó a elaborar una serie de actividades en la reflexión (líneas 16-19, "*Para que quisieran salir de esa realidad, para que pudiesen ser alguien. Entonces igual hice muchas actividades de reflexión en esa práctica, y eso igual me hizo aprender*"). A diferencia de la experiencia (re)co-construida por Florence que hemos descrito un poco antes, aquí Ray no sitúa el proceso reflexivo en el centro de su narración. Más bien, describe la reflexión como un tipo particular de actividad.

En segundo lugar, los futuros profesores y las futuras profesoras urdieron un número considerable de trenzas en las que articularon tramas que hacían referencia a aspectos emocionales, por una parte, con hebras que aludían a otros significativos y a ciertos tipos de tareas y recursos pedagógicos. A modo de ejemplo, hemos seleccionado un segmento de la primera entrevista que sostuvimos con Mimi:

Segmento 13.

Mimi - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): Y estas cosas que te producen emociones positivas, o que te*
2	*interesan más... ¿Las pones al servicio de tus clases? ¿Las usas como*
3	*material? No sé, fragmentos de películas, o videos de YouTube, o cosas que, a*
4	*lo mejor, podrían utilizarse en clases. ¿Es algo que has explorado?*
5	*Mimi: Sí, de hecho, en la última práctica fue cuando más ocupé mi*
6	*experiencia de las cosas que me hacen sentir emociones positivas. Como que*
7	*me empecé a dar cuenta de que había cosas que también les gustaban a mis*
8	*alumnos, y pensé en usarlo a mi favor, como... No sé, a mí me gusta mucho*
9	*hacer juegos en la sala, lo disfruto, me hace sentir emociones bonitas,*
10	*entonces a veces hacía juegos como para adivinar la película, para escuchar*
11	*la música, y hacía como... usaba un poco las cosas que sé que me gustan a*
12	*mí y que también les gustan a los alumnos. Como que siempre he intentado*
13	*involucrar a los alumnos de alguna manera. Y eso fue algo que siempre*
14	*después me destacaron harto cuando ya tenían que darme feedback. Que era*
15	*como... Siempre los comentarios eran cosas como: 'hace cosas entretenidas y*
16	*como que siento que estoy aprendiendo con las cosas que hacemos'. Como*
17	*que era, igual, como que eso era algo que, al menos, funcionaba bien, como*
18	*académicamente.*

En este segmento se observa cómo Mimi (re)co-construye una experiencia subjetiva de aprendizaje que se articula en torno a una trama que hace referencia a la manera en la que utiliza sus emociones positivas para preparar sus clases (líneas 5-6, "*Sí, de hecho, en la última práctica fue cuando más ocupé mi experiencia de las cosas que me hacen sentir emociones positivas*"). Alrededor de esta trama es posible vislumbrar, por lo menos, dos hebras diferentes. Primero, es posible observar una hebra relacionada con la manera en que sus emociones se traducen en tareas (líneas 6-12, "*Como que me empecé a dar cuenta de que había cosas que también les gustaban a mis alumnos, y pensé en usarlo a mi favor, como... No sé, a mí me gusta mucho hacer juegos en la sala, lo disfruto, me hace sentir emociones bonitas, entonces a veces hacía juegos como para adivinar la película, para escuchar la música, y hacía como... usaba un poco las cosas que sé que me gustan a mí y que también les gustan a los alumnos*"). Y, segundo, es posible observar una hebra que hace referencia a otros significativos, específicamente a sus aprendices (líneas 12-16, "*Como que siempre he intentado involucrar a los alumnos de alguna manera. Y eso fue algo que siempre después me destacaron harto cuando ya tenían que darme feedback. Que era como... Siempre los comentarios eran cosas como: 'hace cosas*

entretenidas y como que siento que estoy aprendiendo con las cosas que hacemos"').

Vale la pena señalar que documentamos otros casos en los que las tramas que hacían referencia a aspectos emocionales no siempre tenían una valencia positiva. En realidad, muchas de las tramas también hacían alusión a la experimentación de emociones negativas. Esto se observa, por ejemplo, en otro segmento de la misma entrevista de Mimi a la que hicimos alusión antes:

Segmento 14.

Mimi - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): Y en ese sentido, ¿cómo te sientes cuando utilizas las*
2	*herramientas tecnológicas? ¿Te gusta implementar ese tipo de cosas más*
3	*digitales? O no tanto…*
4	*Mimi: Como que… a mí no me gusta mucho escribir en la pizarra. Me*
5	*hace sentir pésimo. De las veces que tenía que escribir en la pizarra, no lo*
6	*soportaba. Era como incómodo y sentía que me demoraba mucho, me hacía*
7	*sentir mal. Como que me gusta usar Power Point o cualquier otra cosa que*
8	*sea de tener proyectado algo, pero no me gusta si al mismo tiempo eso no es*
9	*interactivo, porque si no pierdo mucho tiempo. Entonces así puedo ocupar*
10	*mejor el tiempo… Y es más cómodo para mí y es más cómodo para ellos. Y*
11	*les llama la atención. De las veces que tenían como que hacer cosas, como*
12	*con el libro, porque tenían que hacerlo, no era porque yo quería, a mí eso me*
13	*cargaba, sino porque me lo pedían los otros profesores. Como que… tuve que*
14	*intentar como acomodarme un poco a sus necesidades. Porque, al menos en*
15	*ese colegio no ocupaban tecnología… y si la ocupaban, era como para lo*
16	*típico, como proyectar el texto para que los alumnos copiaran, y después*
17	*todos leyendo.*

A diferencia del caso anterior, en este segmento Mimi narra una experiencia subjetiva de aprendizaje que se articula en torno a una trama que hace alusión a una emoción negativa (líneas 4-5, "*Como que… a mí no me gusta mucho escribir en la pizarra. Me hace sentir pésimo*"). Esta trama está trenzada a otras cuatro hebras. Dos de estas hebras hacen alusión a otros significativos, particularmente a sus aprendices (líneas 9-10, "*Entonces así puedo ocupar mejor el tiempo… Y es más cómodo para mí y es más cómodo para ellos*") y los otros profesores de la escuela (líneas 11-13, "*De las veces que tenían como que hacer cosas, como con el libro, porque tenían que hacerlo, no era porque yo quería, a mí eso me cargaba, sino porque me lo pedían los otros profesores*"). Por su parte, la tercera hebra

hace alusión a los recursos pedagógicos (líneas 7-9, "*Como que me gusta usar Power Point o cualquier otra cosa que sea de tener proyectado algo, pero no me gusta si al mismo tiempo eso no es interactivo, porque si no pierdo mucho tiempo*"), mientras que la cuarta hace referencia a tareas (líneas 11-17, "*De las veces que tenían como que hacer cosas, como con el libro, porque tenían que hacerlo, no era porque yo quería, a mí eso me cargaba, sino porque me lo pedían los otros profesores. Como que… tuve que intentar como acomodarme un poco a sus necesidades. Porque, al menos en ese colegio no ocupaban tecnología… y si la ocupaban, era como para lo típico, como proyectar el texto para que los alumnos copiaran, y después todos leyendo*").

En tercer lugar, los futuros profesores y las futuras profesoras urdieron bastantes trenzas compuestas por tramas que hacían referencia a la vulnerabilidad de los contextos socioinstitucionales, y hebras que aludían a otros significativos y a ciertos tipos de recursos pedagógicos. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 15.

Ásya - Entrevista 1

Línea	
1	*Entrevistador(a): ¿Y qué situaciones o recuerdos tienes de esos momentos en*
2	*los que dijiste: 'ah, mira, quiero focalizarme en esto'? Como decir: 'quiero estar*
3	*ahí al cien por ciento, quiero tratar de ayudar'… ¿En qué momentos aprendiste*
4	*un poco a ser así?*
5	*Ásya: Mira, una de mis primeras prácticas me tocó en un colegio en La Legua.*
6	*Era un colegio muy vulnerable de la Fundación Rocket… no te debería dar ese*
7	*dato, ¿o sí?*
8	*Entrevistador(a): No, da lo mismo, da lo mismo.*
9	*Ásya: Ya. Me tocó en un colegio muy vulnerable… Había niños que en realidad*
10	*se quedaban dormidos como de la nada, y era algo frecuente. Yo iba todos los*
11	*miércoles, y era algo que veía que pasaba todos los miércoles en la mañana.*
12	*Y les empecé a preguntar, y me contestaban cosas como: 'en la mañana no*
13	*tomé desayuno'. O sea, y yo les preguntaba: '¿qué pasó? ¿Por qué no tomaste*
14	*desayuno?' 'No, porque no… nadie me dio desayuno'. O me decían: 'no había*
15	*esto o esto'. Y yo le decía: 'ya, anda al casino y pide un pancito. Es súper fuerte*
16	*como que no tienen acceso a esa comida. O, por ejemplo, me decían: 'no, había*
17	*balazos en mi casa ayer'. Entonces también les trataba como de dar contención*
18	*igual, porque es como que ya que se volvía un hábito que se quedaran*
19	*dormidos cuando yo estaba. Y seguro que también pasaba otros días. Y ojo,*
20	*también me pasó en otros colegios, como… como siempre con altos índices de*
21	*vulnerabilidad.*

Tal como puede apreciarse en este segmento, la experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida por Ásya parece girar en torno a la vulnerabilidad del entorno escolar en el que ella participó durante su formación universitaria (líneas 5-6, "*Mira, una de mis primeras prácticas me tocó en un colegio en La Legua. Era un colegio muy vulnerable de la Fundación Rocket*"). Para Ásya, la vulnerabilidad se manifestó en las características de sus estudiantes (líneas 12-15, "*Y les empecé a preguntar, y me contestaban cosas como: 'en la mañana no tomé desayuno'. O sea, y yo les preguntaba: '¿qué pasó? ¿Por qué no tomaste desayuno?' 'No, porque no… nadie me dio desayuno'. O me decían: 'no había esto o esto'*") y, por consiguiente, en sus respuestas a dichas características (líneas 17-19, "*Entonces también les trataba como de dar contención igual, porque es como que ya que se volvía un hábito que se quedaran dormidos cuando yo estaba*").

Estrechamente relacionado con lo anterior, los futuros profesores y las futuras profesoras también urdieron trenzas que les permitieron (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje en las que advirtieron diferencias entre los contextos más y menos vulnerables. Al igual que en las experiencias articuladas en torno a situaciones vividas en contextos vulnerables, en estos casos los futuros profesores y las futuras profesoras también pusieron un énfasis especial sobre las características socioculturales de las escuelas en las que debieron insertarse. A continuación, es posible observar un ejemplo de este tipo de experiencias:

Segmento 16.

Mimi - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): En ese sentido, ¿tú crees que lo que tú haces como profesora,*
2	*o lo que puedes llegar a hacer como profesora, depende un poco del contexto*
3	*socioeconómico y sociocultural de los chicos? ¿O es algo que más depende de*
4	*ti?*
5	*Mimi: Yo creo que es una mezcla de ambas cosas, porque… como te dije la otra*
6	*vez, he estado en distintos colegios y el Saint George es un colegio de un nivel*
7	*alto en el que los niños son tan distintos… Porque aunque en otros colegios me*
8	*ha pasado que tienen personalidades distintas, en este colegio la cosa es un*
9	*caso aparte, como… no sé. Entonces, bueno, pienso en las prácticas que tuve*
10	*en colegios donde faltaba plata, o los niños no iban a clases, o tenían esta*
11	*actitud de: 'no quiero aprender, en mi casa no me ayudan'… Y ahí en ese*
12	*contexto yo tenía que poner mucho más de mi parte, tenía yo que hacer más*

13 *para que funcionara. Como que nunca me había pasado eso de poner mucho*
14 *y que no funcionara, porque era más simple. Si a un niño le pasaba algo, se*
15 *conversaba y se podía buscar una solución. Entonces siento que depende*
16 *mucho del contexto.*

En este segmento es posible observar cómo Mimi (re)co-construye una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que advierte una diferencia importante entre dos contextos socioinstitucionales diferentes. En concreto, Mimi reconoce que tuvo la oportunidad de desempeñarse en una escuela de nivel alto (líneas 6-9, "*he estado en distintos colegios y el Saint George es un colegio de un nivel alto en el que los niños son tan distintos… Porque aunque en otros colegios me ha pasado que tienen personalidades distintas, en este colegio la cosa es un caso aparte, como… no sé*") y que, como consecuencia de dicho desempeño, pudo reconocer diferencias con otros contextos más vulnerables (líneas 9-13, "*Entonces, bueno, pienso en las prácticas que tuve en colegios donde faltaba plata, o los niños no iban a clases, o tenían esta actitud de: 'no quiero aprender, en mi casa no me ayudan'… Y ahí en ese contexto yo tenía que poner mucho más de mi parte, tenía yo que hacer más para que funcionara. Como que nunca me había pasado eso*").

En definitiva, pudimos documentar trenzas que permitieron a los futuros profesores y a las futuras profesoras articular experiencias subjetivas de aprendizaje que giraron en torno a las características socioculturales de los contextos escolares en los que llevaron a cabo sus prácticas profesionales. Observamos que quienes participaron en nuestra investigación (re)co-construyeron con bastante frecuencia experiencias subjetivas de aprendizaje ancladas a contextos socioeconómicos vulnerables, así como también experiencias subjetivas de aprendizaje en las que podían comparar el grado de vulnerabilidad de los contextos.

En cuarto lugar, los futuros profesores y las futuras profesoras urdieron un número importante de trenzas compuestas por tramas que hacían referencia al contexto sociohistórico contemporáneo. Más específicamente, pudimos documentar trenzas compuestas por tramas que aludían a la influencia que tuvo el COVID-19 en las prácticas cotidianas y en el desarrollo de las prácticas en las

escuelas. Y, al mismo tiempo, también pudimos documentar trenzas compuestas por tramas que aludían al impacto del estallido social en Chile. En ambos casos, estas tramas se trenzaron con hebras que hacían referencia a otros significativos y a la naturaleza de los recursos disponibles.

Tomemos como ejemplo del primer caso la experiencia subjetiva de aprendizaje que se narra en el siguiente segmento:

Segmento 17.

Mimi - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Y en ese sentido, ¿cómo han sido las ayudas que te han dado,*
2	*bueno, tus compañeros y las profesoras, en este momento histórico tan*
3	*especial?*
4	*Mimi: Pucha, la verdad, en este momento estamos todos en la misma.*
5	*Preguntándonos el cómo. Entonces por lo menos esa noción de que estamos*
6	*todos tratando de averiguar esto, me da una cierta tranquilidad de que no*
7	*estoy sola, y de que lo vamos a ir viendo en el camino. Pero sí he tenido varios*
8	*compañeros que me han recomendado como: 'tienes que estar tranquila, el*
9	*COVID solamente es algo temporal y lo importante es no desfallecer'. Entonces*
10	*ahí uno como que, con ese apoyo, cuando siente eso, es más fácil. Entonces,*
11	*claro, uno tiene que planificar sus clases teniendo en la cabeza que la persona*
12	*va a estar en su casa en una pandemia mundial. Porque no puedes obviar que*
13	*el alumno... no sabes si el alumno tiene computador, o no, o nada, o si la*
14	*persona que realmente va a aprovechar el material es quien uno cree... o la*
15	*mamá, o el hermano.*
16	*Investigador(a): Claro.*
17	*Mimi: Entonces, como que vas generando diferentes preguntas como... Mira,*
18	*es como una paradoja. Yo escuchaba hace mucho tiempo, en un documental*
19	*así, que aunque estuvieses cara a cara con Dios, y le preguntaras todas las*
20	*preguntas que quisieras saber, de todas las verdades del universo, siempre*
21	*van a aparecer más preguntas. Así me siento ahora mismo con la pandemia.*
22	*Pero... no hay un Dios que sepa todo lo que va a pasar ahora, en este momento,*
23	*en esta pandemia, en este contexto. Estamos todos preguntándonos las*
24	*mismas preguntas, entonces, sí, es complicado. Da un poco de miedo, porque*
25	*quieres dar lo mejor, pero no sabes qué tan responsablemente puedes dar, qué*
26	*tanto te puedes permitir ser esta voz que guía a una persona que no ves.*
27	*Entonces es bien incierto y preocupante, la verdad.*

En este segmento se puede observar cómo Mimi (re)co-construye una experiencia subjetiva de aprendizaje que se articula en torno a una trama que hacer referencia al impacto de la pandemia causada por el COVID-19 (líneas 4-7, "*Pucha, la verdad, en este momento estamos todos en la misma. Preguntándonos el cómo.*

Entonces por lo menos esa noción de que estamos todos tratando de averiguar esto, me da una cierta tranquilidad de que no estoy sola, y de que lo vamos a ir viendo en el camino"). Esta trama está trenzada con una hebra que hace referencia a otros significativos, y puntualmente a sus compañeros (líneas 7-10, "*Pero sí he tenido varios compañeros que me han recomendado como: 'tienes que estar tranquila, el COVID solamente es algo temporal y lo importante es no desfallecer'. Entonces ahí uno como que, con ese apoyo, cuando siente eso, es más fácil*") y a sus aprendices (líneas 12-13, "*Porque no puedes obviar que el alumno… no sabes si el alumno tiene computador, o no, o nada*"). Además, también está trenzada con una hebra que hace referencia al recurso pedagógico de la planificación (líneas 10-15, "*Entonces, claro, uno tiene que planificar sus clases teniendo en la cabeza que la persona va a estar en su casa en una pandemia mundial. Porque no puedes obviar que el alumno… no sabes si el alumno tiene computador, o no, o nada, o si la persona que realmente va a aprovechar el material es quien uno cree…*") y a una hebra que hace alusión a determinadas emociones (líneas 24-27, "*Da un poco de miedo, porque quieres dar lo mejor, pero no sabes qué tan responsablemente puedes dar, qué tanto te puedes permitir ser esta voz que guía a una persona que no ves. Entonces es bien incierto y preocupante, la verdad*").

En el segundo caso, un grupo importante de futuros profesores y futuras profesoras también destacó los cambios que produjo el estallido social en Chile. Al parecer, este hito provocó importantes transformaciones en las actividades prácticas que los futuros profesores y las futuras profesoras llevaron a cabo en las escuelas. Y es que estas transformaciones no tendrían que ver solamente con las interrupciones prolongadas provocadas por el desorden social, sino que también habrían provocado que cambiaran los temas a conversar en las aulas y, por tanto, la prioridad de ciertos contenidos curriculares. Esto se evidencia, por ejemplo, en el siguiente segmento:

Segmento 18.

Florence - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y cómo te interpela eso a ti, como profesora? O sea, el tema*
2	*del estallido y todo lo que ha pasado desde octubre, ¿cómo te interpela a ti*

3 *como persona y también como profesora? ¿Te ha hecho reflexionar? ¿Cómo lo*
4 *has vivido tú?*
5 *Florence: Yo… la verdad, creo que desde que fue el estallido, siento que ya no*
6 *hay forma de volver atrás. Creo que las cosas se han ido diciendo y encuentro*
7 *que está súper bien, y ya… Como que esto de ocultar las cosas debajo de la*
8 *alfombra ya no puede ser. Y creo que también dio a entender mucho de cómo*
9 *es la realidad en la que estamos viviendo, entonces para mí es súper fuerte ver*
10 *todo lo que está pasando… o, bueno, lo que estaba pasando, porque ahora*
11 *estamos en otra etapa totalmente distinta. Pero en ese momento era como*
12 *fuerte. Porque era como 'O.K., soy profesora, no sé qué hacer, no sé si decir lo*
13 *que pienso o no'. Pero al mismo tiempo estaba como: 'O.K., esto está pasando*
14 *y es como tiene que ser, siento que no hay otra manera'. Y pasaron cosas súper*
15 *fuertes, como… bueno, cosas que ya todos sabemos que pasaron. Para mí fue*
16 *como que también esto de seguir pensando que tengo que actuar lo más*
17 *profesora posible dentro del colegio no podía ser. Como que tampoco podía*
18 *actuar así como de seguir con las clases normales, porque no… como que yo*
19 *sentía que no era mi forma de actuar. Pero sí me costó mucho como… como,*
20 *no sé, resolver ese conflicto interno de cómo tenía que actuar frente a mis*
21 *alumnos, cómo tenía que estar como persona frente a esta situación. Entonces*
22 *era como… fue complicado, y sigue siendo complicado al día de hoy. Siento que*
23 *el estallido social nos marcó mucho, a mí, a mis compañeros y a la gente en*
24 *general.*

En este segmento es posible observar una experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida por Florence, en la que trenza una trama que hace alusión a la situación del país tras el estallido social (líneas 5-11, "*Yo… la verdad, creo que desde que fue el estallido, siento que ya no hay forma de volver atrás. Creo que las cosas se han ido diciendo y encuentro que está súper bien, y ya… Como que esto de ocultar las cosas debajo de la alfombra ya no puede ser. Y creo que también dio a entender mucho de cómo es la realidad en la que estamos viviendo, entonces para mí es súper fuerte ver todo lo que está pasando… o, bueno, lo que estaba pasando, porque ahora estamos en otra etapa totalmente distinta*"). Dicha trama está trenzada con dos hebras. Primero, está trenzada con una hebra que hace alusión a ciertas actuaciones pedagógicas (líneas 15-19, "*Para mí fue como que también esto de seguir pensando que tengo que actuar lo más profesora posible dentro del colegio no podía ser. Como que tampoco podía actuar así como de seguir con las clases normales, porque no… como que yo sentía que no era mi forma de actuar*". Y, segundo, está trenzada con una hebra que hace alusión a otros significativos (líneas 19-21, "*Pero sí me costó mucho como… como, no sé, resolver ese conflicto interno de cómo tenía que actuar*

frente a mis alumnos, cómo tenía que estar como persona frente a esta situación").

Finalmente, en quinto lugar, el futuro profesorado urdió bastantes trenzas que incluyeron tramas que hacían referencia al trabajo de tesis que llevaron a cabo de manera paralela a sus actividades prácticas en escuela. En la mayoría de estos casos, las tramas se articularon a hebras relacionadas con emociones -que, dicho sea de paso, fueron principalmente negativas- y contenidos. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 19.

Enrique - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y por qué crees que no sé te da? ¿Qué es lo que te falta?*
2	*Enrique: Lo que pasa es que yo soy una persona que necesita ver para*
3	*entender cómo es todo. Entonces claro, ahora estoy haciendo la tesis como*
4	*un proyecto porque el primer semestre investigamos y todo, todo bien, pero*
5	*ahora hay que hablar de métodos y paradigmas y todas esas cosas que yo no*
6	*entiendo… y no las entiendo porque no las puedo aplicar en mi vida real,*
7	*porque no estamos yendo al colegio y no la vamos a hacer realmente, es todo*
8	*hipotético. Entonces me siento frustrado, no se me da, porque quizás si*
9	*tuviera la oportunidad de experimentar la investigación así al cien por ciento*
10	*quizás lo entendería, pero como ahora es hipotético la verdad… la verdad no*
11	*lo entiendo. Así que toda la parte de la metodología la está haciendo mi*
12	*compañera porque yo no entiendo nada, es como matemática… muy mal.*

En el segmento precedente se observa una experiencia subjetiva de aprendizaje narrada por Enrique. En esta experiencia, nuestro participante reconoce haber vivido una emoción negativa (líneas 8-10, "*Entonces me siento frustrado, no se me da, porque quizás si tuviera la oportunidad de experimentar la investigación así al cien por ciento quizás lo entendería, pero como ahora es hipotético la verdad…*") causada por la imposibilidad de llevar a la práctica su tesis (líneas 3-8, "*Entonces claro, ahora estoy haciendo la tesis como un proyecto porque el primer semestre investigamos y todo, todo bien, pero ahora hay que hablar de métodos y paradigmas y todas esas cosas que yo no entiendo… y no las entiendo porque no las puedo aplicar en mi vida real, porque no estamos yendo al colegio y no la vamos a hacer realmente, es todo hipotético*"). Pero no sólo eso. Al mismo tiempo, también reconoce que esta emoción negativa hunde sus raíces hasta

ciertos contenidos de su trabajo de tesis vinculados con la metodología, que le parecieron especialmente complejos y que, por tanto, le obligaron a apoyarse en su compañera (líneas 11-12, "*Así que toda la parte de la metodología la está haciendo mi compañera porque yo no entiendo nada, es como matemática*").

En síntesis, pudimos documentar bastantes trenzas que articularon hebras y tramas que hacían referencia a aspectos situacionales. En general, estas trenzas se relacionaron con múltiples aspectos, entre los que pudimos destacar: (a) el papel de los otros significativos en el despliegue de procesos reflexivos y la participación en actividades centradas en dichos procesos; (b) las emociones experimentadas al participar en actividades educativas y al situarse ante los demás; (c) la participación en actividades educativas ancladas a contextos socioculturales y escolares vulnerables; (d) la influencia del contexto sociohistórico contemporáneo en las prácticas cotidianas y, más específicamente, la influencia que tuvo el COVID-19 y el estallido social en Chile en el desarrollo de las prácticas en las escuelas; y (e) el trabajo de tesis que se llevó a cabo de manera paralela a las actividades prácticas en escuela.

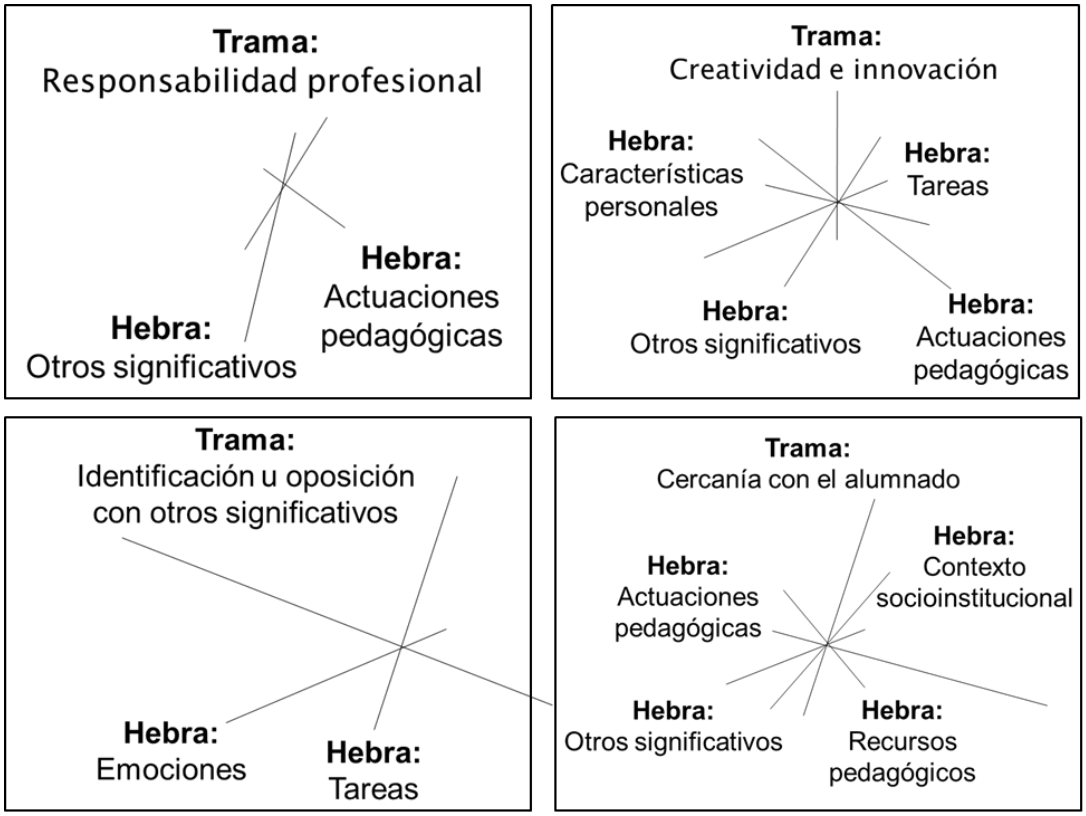
4.1.2.1.2. Las trenzas "cohesionadoras" de la identidad profesional docente

En el caso puntual de aquellas trenzas que articularon hebras y tramas que hacían referencia explícita a aspectos identitarios, hicimos una distinción entre la implicación de hebras y tramas que hacían referencia al reconocimiento propio como docente, por un lado, y la implicación de hebras y tramas que hacían referencia al reconocimiento propio como aprendiz, por otra.

En lo que respecta a las trenzas hilvanadas con hebras y tramas que hacían referencia al reconocimiento propio como docente, pudimos observar cuatro estructuras especialmente recurrentes. Estas estructuras recurrentes se relacionaron con: (a) el papel de los otros significativos como modelos que facilitan la identificación u oposición con características docentes; (b) la relación y, más específicamente, la cercanía con el alumnado en las escuelas; (c) la importancia de la creatividad y la innovación como base para el reconocimiento propio; y (d) la incorporación de la responsabilidad profesional (ver figura 6).

Figura 6

Trenzas "cohesionadoras" de la identidad profesional docente



En primer lugar, pudimos documentar una serie de trenzas urdidas alrededor de tramas que hicieron referencia al papel de los otros significativos como modelos que facilitan la identificación u oposición con características docentes. Si bien agrupamos estas trenzas porque compartían tramas con un significado similar que aparecían entrelazadas con hebras que hicieron referencia a ciertas tareas y a ciertas emociones, lo cierto es que pudimos evidenciar pequeñas diferencias entre unas y otras. En efecto, evidenciamos trenzas compuestas por tramas que hacían referencia al rol de los otros significativos en el reconocimiento propio como docente, trenzas compuestas por tramas que hacían referencia a la identificación con alguien, y trenzas compuestas por tramas que aludían a la oposición a otras personas.

En el primer caso, pudimos advertir cómo los otros significativos suelen ocupar un papel fundamental en una situación en la que se genera un reconocimiento

propio como docente. Un ejemplo de esto puede observarse en el siguiente segmento:

Segmento 20.

Mimi - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): Y si tuvieras que contarme la situación o el evento más*
2	*relevante en el que hayas aprendido como a darte cuenta de estas cosas,*
3	*¿qué fue? ¿Qué pasó? ¿Qué te dijeron? ¿Cómo te sentiste?*
4	*Mimi: Ya. Creo que sería la práctica que te comenté. La primera vez que*
5	*estuve con niños más grandes tuve a una profesora en el colegio, la*
6	*supervisora, o sea mi profesora del colegio... y ella tiraba muchas licencias. Y*
7	*yo me quedaba mucho sola, casi todas las clases. Y ahí fue cuando aprendí,*
8	*gracias a ella en verdad, esto de que no puedo estar pendiente de*
9	*preguntarle mucho a otros qué hacer o cómo hacerlo, porque o no llegan o*
10	*faltan. Y fue un gran desafío. La primera vez con todos esos niños, que eran*
11	*cuarenta y cinco, todos en esta edad de querer ser grandes y en realidad no*
12	*lo son, que son desafiantes y eso. Y ahí tuve una situación donde estaba yo*
13	*sola haciendo la clase, y como que de la nada vino un profesor de educación*
14	*física como a supervisar lo que estaba pasando. Pero no muy... como que no*
15	*se metió mucho en la clase. Pero... ahí me di cuenta esto de que iba a ser así*
16	*muy seguido, y que tenía que controlarlo, porque no podía ser que necesitara*
17	*que viniera a alguien a ayudarme o a guiarme. Porque un día una niña se*
18	*puso a discutir, y como que yo no supe cómo hacerlo, y se tuvo que meter*
19	*este profesor de educación física, como a defenderme. Y después de eso, fue*
20	*como: 'pucha, si esto vuelve a pasar, y estoy sola, no puedo esperar que*
21	*venga alguien más y lo haga por mí'. Entonces, creo que ese fue ya el*
22	*momento en el que me di cuenta que tenía que empezar a ser más*
23	*independiente y dejar de preguntarle a los demás si lo que hacía estaba bien*
24	*o no.*

En este segmento se observa una experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida por Mimi. Aquí, Mimi articula una trenza urdida en torno a una trama en la que hace referencia a las situaciones que le permitieron reconocerse como una docente más independiente (líneas 21-24, "*Entonces, creo que ese fue ya el momento en el que me di cuenta que tenía que empezar a ser más independiente y dejar de preguntarle a los demás si lo que hacía estaba bien o no*"). Esta trama está entrelazada con varias hebras. Primero, está entrelazada con una hebra que hace referencia a sus alumnos (líneas 10-12, "*La primera vez con todos esos niños, que eran cuarenta y cinco, todos en esta edad de querer ser grandes y en realidad no lo son, que son desafiantes y eso*"). Sin embargo, a nuestro parecer las hebras más importantes con las que está entrelazada esta trama son las que

hacen referencia al papel de los docentes involucrados. Por un lado, es posible observar una hebra que hace referencia al papel que juega el profesor de educación física (líneas 12-17, "*Y ahí tuve una situación donde estaba yo sola haciendo la clase, y como que de la nada vino un profesor de educación física como a supervisar lo que estaba pasando. Pero no muy… como que no se metió mucho en la clase. Pero… ahí me di cuenta esto de que iba a ser así muy seguido, y que tenía que controlarlo, porque no podía ser que necesitara que viniera a alguien a ayudarme o a guiarme*"). Y; por otro lado, es posible observar una hebra que hace alusión a la profesora ausente (líneas 4-10, "*La primera vez que estuve con niños más grandes tuve a una profesora en el colegio, la supervisora, o sea mi profesora del colegio… y ella tiraba muchas licencias. Y yo me quedaba mucho sola, casi todas las clases. Y ahí fue cuando aprendí, gracias a ella en verdad, esto de que no puedo estar pendiente de preguntarle mucho a otros qué hacer o cómo hacerlo, porque o no llegan o faltan*").

En el segundo caso pudimos advertir una variación de este papel. En efecto, pudimos observar cómo los otros significativos fueron ocupados como actores o actrices que pivotaron la identificación con ciertas características propias como docente. Para explicar mejor esta idea, hemos tomado como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 21.

Ágata - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): Y lo que decías al principio de que eres una profesora que*
2	*quiere generar cambios a futuro… ¿Te acuerdas de aquel momento? De*
3	*aquel evento, de aquella situación, en la que te diste cuenta de que querías*
4	*ser de esa manera. O que te diste cuenta de que eras así… ¿Te acuerdas?*
5	*Ágata: Sí, me di cuenta cuando… Una vez, mis clases siempre eran como con*
6	*inicio, desarrollo y final, y eran como muy iguales siempre. Entonces dije:*
7	*'ya, tengo que hacer algo ingenioso'. En el inicio, durante el contenido y al*
8	*cierre. Como que tenía que sacarme de la lógica del sistema educativo que*
9	*hay hoy en día acá en Chile, ir más allá. Entonces ahí dije como: 'tengo que*
10	*hacer un cambio, sacarlos de su zona de confort'. Y la hice, hice la clase. Y*
11	*cuando terminé la clase, me sentí súper bien. Los alumnos estaban súper*
12	*motivados, todos participaron, aprendieron muchísimo. Esa clase, todos*
13	*participaron, y yo sentí que todos, o no, la mayoría, aprendieron. Sí, me*
14	*atrevo a decir que todos aprendieron en esa clase. Yo creo que hasta el día*
15	*de hoy todos se acuerdan de esa clase, que cambiaron.*

16 *Investigador(a): Y tu profesora con la que estabas en la práctica, ¿cómo se lo*
17 *tomó? ¿Se dio cuenta, le gustó?*
18 *Ágata: Mi profesora del colegio me felicitó, me dijo que era muy buena. De*
19 *hecho, ella hacía igual ese tipo de cosas más ingeniosas. Obviamente ella me*
20 *había dicho que lo hiciera antes, pero igual me dijo después que estuvo muy*
21 *buena la clase que hice, que le gustó. Me dijo que estuvo muy buena la clase,*
22 *que todos los niños estaban muy motivados con la clase… Y dijo que, en*
23 *verdad, se logró un aprendizaje. Y que me atreviera más, que tenía que*
24 *hacer más de ese tipo de clases. Y que ella me lo dijera me marcó, me marcó*
25 *mucho. Me motivó a ser alguien que genera cambios en el futuro de sus*
26 *alumnos.*

En este segmento es posible observar cómo Ágata narra una experiencia subjetiva de aprendizaje articulada en torno a una trama que hace referencia a situaciones en las que aprendió a reconocerse a sí misma como una docente que busca generar cambios en el futuro de sus alumnos (líneas 25-26, "*Me motivó a ser alguien que genera cambios en el futuro de sus alumnos*"). Esta trama está entrelazada con cuatro hebras. Primero, está entrelazada con una hebra que hace referencia a la manera en la que aborda las tareas propias de su profesión (líneas 5-9, "*Sí, me di cuenta cuando… Una vez, mis clases siempre eran como con inicio, desarrollo y final, y eran como muy iguales siempre. Entonces dije: 'ya, tengo que hacer algo ingenioso'. En el inicio, durante el contenido y al cierre. Como que tenía que sacarme de la lógica del sistema educativo que hay hoy en día acá en Chile, ir más allá*"). Segundo, está entrelazada con una hebra que hace referencia a las emociones positivas que dicha manera de hacer las cosas le provocó (líneas 10-11, "*Y la hice, hice la clase. Y cuando terminé la clase, me sentí súper bien*"). Tercero, está entrelazada con una hebra que alude a sus alumnos, y el aprendizaje que consiguieron tras la actividad que ella llevó a cabo (líneas 11-15, "*Los alumnos estaban súper motivados, todos participaron, aprendieron muchísimo. Esa clase, todos participaron, y yo sentí que todos, o no, la mayoría, aprendieron. Sí, me atrevo a decir que todos aprendieron en esa clase. Yo creo que hasta el día de hoy todos se acuerdan de esa clase, que cambiaron*"). Y, cuarto, también está entrelazada con una hebra que alude a su profesora del colegio (líneas 18-26), "*Mi profesora del colegio me felicitó, me dijo que era muy buena. De hecho, ella hacía igual ese tipo de cosas más ingeniosas. Obviamente ella me había dicho que lo hiciera antes, pero igual me dijo después que estuvo muy buena la clase que hice, que le gustó. Me dijo que estuvo muy buena la clase, que todos los niños estaban muy motivados con la clase… Y dijo que, en verdad,*

se logró un aprendizaje. Y que me atreviera más, que tenía que hacer más de ese tipo de clases. Y que ella me lo dijera me marcó, me marcó mucho. Me motivó a ser alguien que genera cambios en el futuro de sus alumnos"). Precisamente es esta cuarta hebra la que muestra la identificación. De hecho, Ágata utiliza un tipo de enunciación que anteriormente caracterizamos como ventriloquismo, y que le permite reconocer a su profesora del colegio y materializar la posición con voz de ésta. Como consecuencia, Ágata materializa su propia posición con voz, que es equivalente, y de esta manera consigue reconocerse como un determinado tipo de docente.

Muchas de las experiencias subjetivas de aprendizaje que analizamos permitieron la conformación de la identidad profesional docente del futuro profesorado a través de la producción de trenzas de este tipo. Sin embargo, lo cierto es que también pudimos documentar un tercer caso en las que las trenzas estaban compuestas por tramas que aludían no a la identificación con otras personas, sino a la oposición a éstas. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento, correspondiente a la primera entrevista que sostuvimos con Ray:

Segmento 22.

Ray - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y te ha tocado, por el contrario, una experiencia menos*
2	*buena en alguna práctica? ¿O alguna situación que tú te acuerdes que haya*
3	*sido como de fracaso, quizá?*
4	*Ray: Sí. Yo creo que más que fracaso, fue cómo la pasé yo con la práctica, y*
5	*con mi profesor guía. Que fue el último que tuve. De partida, yo tenía unos*
6	*cursos en los que iba a estar con él. Eran los tres séptimos, a, b y c. Y llegué*
7	*el primer día a hablar con mi profesor: 'Profesor, ¿qué está haciendo? ¿Cómo*
8	*lo puedo ayudar? ¿Cómo será la clase hoy día'. Y me dice: Vas a estar*
9	*conmigo solamente en séptimo b, porque no quiero que entres conmigo en el*
10	*c ni en el a porque son muy desordenados, y creo que tu presencia los puede*
11	*hacer más desordenados todavía'. Y en esto hay que agachar el moño no*
12	*más, porque somos... pues tampoco vas a ir a decir: 'no, no quiero'. Así que*
13	*ahí me cambiaron como de profesor en las otras clases, y no sé. Porque, por*
14	*ejemplo, en el séptimo b que sí podía entrar, yo entraba y... Yo cuando entro*
15	*me gusta activar a los alumnos, así como decir: 'Good morning!', y hacerlo*
16	*gritando porque la clase es las diez, o a las ocho de la mañana. Entonces*
17	*después el profesor me dice que no haga eso nunca más, porque los activo*
18	*mucho a los niños. Entonces son cosas que te van haciendo cuestionar tu*
19	*forma de enseñar. Te cuestiona tu forma, el cómo tú eres. Porque al final,*
20	*uno dice: 'Pucha, yo soy de esta forma', y a lo mejor no lo estoy haciendo... a*

21 *lo mejor la forma de la que yo soy, no es la mejor. Entonces, yo como no me*
22 *llevaba muy bien con ese profesor. O sea, yo tampoco me sentí mal por mí,*
23 *sino que me sentí mal por los chiquillos. Me daba harta pena por los*
24 *alumnos, como que ellos recibían ese tipo de inputs de la clase del profesor.*
25 *Entonces más que por mí, porque yo no me sentía mal por eso. Obviamente,*
26 *no lo hacía más, pero no, eso no iba a cambiar mi forma de ser como*
27 *profesor. No porque yo no lo hiciera en ese curso lo iba a dejar de hacer en*
28 *otros cursos, en otros colegios. Yo lo iba a seguir haciendo.*
29 *Investigador: ¿Y eso lo conversabas como con tu profesor de la universidad?*
30 *Con…*
31 *Ray: Con los profesores de la universidad hablaba de él, o sea de lo que me*
32 *pasaba… y me decían que estuviera tranquilo, porque obviamente no era la*
33 *primera vez que este profesor tenía alumnos con práctica. Y que no era el*
34 *primero que tenía esos problemas con él. Entonces que sí, que podía ser un*
35 *tema de él. Yo creo que con los demás tuvo problemas como con la*
36 *enseñanza que daba a los alumnos. Porque era como más de gramática.*
37 *Entonces no era dinámico con los alumnos, los alumnos estaban sentados*
38 *todo el tiempo. No hacía trabajos en grupo porque, según él, los desordenaba*
39 *mucho. Entonces hay mucho choque de ideas, de cómo implementar las cosas*
40 *en la sala de clase. Que al final está bien, porque al final uno como*
41 *practicante tiene que aprender lo bueno y lo malo de las experiencias, y*
42 *también de los profesores. Porque al final uno puede ver a un profesor y*
43 *puede decir: 'no quiero ser como él', o '¿sabes qué? No quiero ser como él,*
44 *pero me gustaría tener esto'.*

En este segmento es posible observar una experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida por Ray, en la que narra cómo el reconocimiento de las características de su profesor le permitió reconocerse a sí mismo como un docente con características opuestas (líneas 18-21, "*Entonces son cosas que te van haciendo cuestionar tu forma de enseñar. Te cuestiona tu forma, el cómo tú eres. Porque al final, uno dice: 'Pucha, yo soy de esta forma', y a lo mejor no lo estoy haciendo… a lo mejor la forma de la que yo soy, no es la mejor*"). En esta experiencia subjetiva de aprendizaje se trenzan múltiples hebras. Por una parte, es posible observar una hebra que hace alusión a sus alumnos y una hebra que hace alusión a emociones negativas (líneas 22-24, "*O sea, yo tampoco me sentí mal por mí, sino que me sentí mal por los chiquillos. Me daba harta pena por los alumnos, como que ellos recibían ese tipo de inputs de la clase del profesor*"). Por otra parte, también es posible observar una hebra que hace referencia a la manera en la que Ray afronta sus tareas profesionales (líneas 13-16, "*Porque, por ejemplo, en el séptimo b que sí podía entrar, yo entraba y… Yo cuando entro me gusta activar a los alumnos, así como decir: 'Good morning!', y hacerlo gritando porque la clase es las diez, o a las ocho de la mañana*"). Ahora bien, un aspecto

clave de esta experiencia es el involucramiento de una hebra que hace referencia al reconocimiento por parte de Ray de una característica propia de su docente (líneas 37-39, "*Entonces no era dinámico con los alumnos, los alumnos estaban sentados todo el tiempo. No hacía trabajos en grupo porque, según él, los desordenaba mucho*"), de una hebra que hace referencia al apoyo recibido por sus profesores de la universidad (líneas 31-35, "*Con los profesores de la universidad hablaba de él, o sea de lo que me pasaba… y me decían que estuviera tranquilo, porque obviamente no era la primera vez que este profesor tenía alumnos con práctica. Y que no era el primero que tenía esos problemas con él. Entonces que sí, que podía ser un tema de él*") y, asimismo, el involucramiento de una hebra que hace referencia a su oposición a la característica en cuestión (líneas 39-40, "*Entonces hay mucho choque de ideas, de cómo implementar las cosas en la sala de clase*"; líneas 42-44, "*Porque al final uno puede ver a un profesor y puede decir: 'no quiero ser como él', o '¿sabes qué? No quiero ser como él, pero me gustaría tener esto'*").

Aunque profundizaremos en esta idea un poco más adelante, nos gustaría hacer hincapié en que muchas de las experiencias subjetivas de aprendizaje que documentamos se configuraron en torno a trenzas estructuradas de esta manera, es decir, que involucraron tramas y hebras en las que se (re)co-construían características propias que, con un apoyo externo, podían asumirse como propias o como diferentes de las propias.

Volviendo ahora al listado inicial, en segundo lugar, pudimos documentar trenzas que permitieron la conformación de la identidad profesional docente y que se articularon en torno a la relación y, más específicamente, a la cercanía que el futuro profesorado estableció con su alumnado en las escuelas. En general, estas trenzas se articularon en torno a hebras que hicieron referencia a otros significativos, al despliegue de ciertas actuaciones pedagógicas, a ciertos recursos y herramientas, y a las características del contexto socioinstitucional. Para ejemplificar este tipo de trenzas, hemos seleccionado otro segmento de la entrevista que sostuvimos con Ray. El segmento se observa a continuación:

Segmento 23.

Ray - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y estos estudiantes te han traído a colación algún aspecto*
2	*de tus prácticas, o has podido reflexionar un poco sobre estas actividades de*
3	*enseñanza que estás haciendo con ellos? ¿Has podido pensar en algún*
4	*aspecto de lo que quizás has aprendido, o no sé?*
5	*Ray: Sí, o sea tanto en la práctica de la universidad como en los colegios que*
6	*estado siempre, por ejemplo, a los más chicos, que son 'young learners', que*
7	*igual son los tres alumnos que tengo, siempre quiero llegarles como de*
8	*manera más cercana, como ser bien apegado a ellos. Preguntarles: '¿Cómo*
9	*están? ¿Qué han hecho?'. Siempre, como al principio de la clase, siempre les*
10	*pregunto: '¿qué hicieron ayer? ¿Qué hicieron hoy día? ¿Qué comieron?'.*
11	*Porque son cosas que siento que les gusta mucho, porque al final es ser más*
12	*que un profesor. Uno tiene que ser una persona que también les pregunté*
13	*cómo están, no solamente ser la persona que se sienta frente al computador*
14	*y empieza la clase y chao, y que pase una hora y chao. Entonces obviamente*
15	*es importante saber cuáles son los intereses de los estudiantes, porque de*
16	*acuerdo con esos intereses uno igual va haciendo como las clases. Y eso*
17	*obviamente igual me ha costado. Al principio me costó un poco porque a mí*
18	*obviamente me ha gustado tener clases presenciales con los niños, o sea, ir a*
19	*su casa y estar con ellos. Porque así de alguna forma se entiende mejor lo*
20	*que uno quiere decir, las instrucciones, y más con el más chico, que puedo*
21	*estar ahí con él dibujando, pintando y es más fácil llamar su atención.*
22	*Entonces igual este tema de Zoom... ha sido un tema. Pero que poco a poco se*
23	*ha ido como yendo, porque he ido aprendiendo cómo llevar a cabo las clases.*

En esta experiencia subjetiva de aprendizaje narrada por Ray se observa cómo se conforma su reconocimiento propio como un profesor cercano con el alumnado (líneas 7-8, "*siempre quiero llegarles como de manera más cercana, como ser bien apegado a ellos*"). Efectivamente, aquí es posible observar una trama en la que Ray se reconoce como un profesor cercano con su alumnado. Esta trama está entrelazada con una hebra que hace referencia a cierto tipo de actuaciones pedagógicas (líneas 5-14, "*Sí, o sea tanto en la práctica de la universidad como en los colegios que estado siempre, por ejemplo, a los más chicos, que son 'young learners', que igual son los tres alumnos que tengo, siempre quiero llegarles como de manera más cercana, como ser bien apegado a ellos. Preguntarles: '¿Cómo están? ¿Qué han hecho?'. Siempre, como al principio de la clase, siempre les pregunto: '¿qué hicieron ayer? ¿Qué hicieron hoy día? ¿Qué comieron?'. Porque son cosas que siento que les gusta mucho, porque al final es ser más que un profesor. Uno tiene que ser una persona que también les pregunté cómo están, no solamente ser la persona que se sienta frente al computador y empieza*

la clase y chao, y que pase una hora y chao”). Al mismo tiempo, también está entrelazada a ciertos recursos pedagógicos (líneas 22-23, “*Entonces igual este tema de Zoom… ha sido un tema. Pero que poco a poco se ha ido como yendo, porque he ido aprendiendo cómo llevar a cabo las clases*”).

Vale la pena aclarar que la cercanía con el alumnado es una característica muy importante para el futuro profesorado, o al menos pareció serlo para quienes participaron en nuestra investigación. En efecto, las trenzas urdidas en torno a tramas y hebras relacionadas con la cercanía con el alumnado incluso llegaron a eclipsar otras trenzas en las que reconocían otras características propias. Esto se observa, por ejemplo, en el siguiente segmento:

Segmento 24.

Ágata - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y cómo te definirías, o como dirías que has sido tú como*
2	*profesora durante este trabajo nuevo que has tenido? ¿Cómo crees que te*
3	*ven los chicos? ¿Cómo crees que te ven tus jefes y los apoderados? ¿Cómo ha*
4	*sido hasta ahora sentirte profesora?*
5	*Ágata: Es raro… La verdad, que me digan profesora es raro, sobre todo en*
6	*mi curso. Yo ahí tengo la jefatura de séptimo, y claro, los niños tienen*
7	*demasiada confianza en mí. Aparte de que me ven súper joven, entonces… Y*
8	*claro, tenemos como un lazo más fuerte, a diferencia del que tienen con*
9	*otros profesores que son más viejitos. Por ejemplo, es diferente que la*
10	*profesora que yo estoy reemplazando. A ella le costó mucho adecuarse a la*
11	*clase online, porque era una profesora ya de edad. Entonces siento que igual*
12	*el ser joven me permite conocer más a los estudiantes… sus gustos, saber en*
13	*la etapa que están. Entonces, con el tema de cómo me ven siento que hay*
14	*mucha confianza y cercanía. Y eso para mí es lo más importante, de verdad.*
15	*Mi jefe me ve bastante bien. Por lo que me comentaba la otra vez me dijo que*
16	*soy súper responsable, que trabajo bien, que tengo harta paciencia. Me dijo*
17	*que siempre trato de buscar las mejores metodologías para los estudiantes.*
18	*Pero yo me quedo con la cercanía, es mucho más importante. Y en relación a*
19	*los apoderados, en verdad tengo un buen contacto con ellos, que igual es*
20	*importante porque son ellos al final los que están más tiempo con los niños.*

En este segmento se observa una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que Ágata articula una trenza que configura su reconocimiento propio como una docente cercana a su alumnado (líneas 13-14, “*Entonces, con el tema de cómo me ven siento que hay mucha confianza y cercanía. Y eso para mí es lo más importante, de verdad*"). Anteriormente, dijimos que esta cercanía podía llegar

incluso a eclipsar otras características propias como docente. Precisamente, aquí se observa dicho eclipse (líneas 15-18, "*Mi jefe me ve bastante bien. Por lo que me comentaba la otra vez me dijo que soy súper responsable, que trabajo bien, que tengo harta paciencia. Me dijo que siempre trato de buscar las mejores metodologías para los estudiantes. Pero yo me quedo con la cercanía, es mucho más importante*"). De todas maneras, es posible observar cómo esta experiencia subjetiva de aprendizaje también está compuesta por otras hebras. Algunas hacen referencia a otros significativos, como por ejemplo la docente que Ágata reemplaza (líneas 9-11, "*Por ejemplo, es diferente que la profesora que yo estoy reemplazando. A ella le costó mucho adecuarse a la clase online, porque era una profesora ya de edad*") o los apoderados que enfrenta (líneas 18-20, "*Y en relación a los apoderados, en verdad tengo un buen contacto con ellos, que igual es importante porque son ellos al final los que están más tiempo con los niños*"). En cambio, otras hacen referencia a otras características personales (líneas 15-17, "*Por lo que me comentaba la otra vez me dijo que soy súper responsable, que trabajo bien, que tengo harta paciencia. Me dijo que siempre trato de buscar las mejores metodologías para los estudiantes*").

En definitiva, pudimos vislumbrar en qué medida la cercanía con el alumnado parece ser un tipo de trenza clave que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizan para conformar su identidad profesional.

En tercer lugar, pudimos documentar trenzas que permitieron la conformación de la identidad profesional docente y que se articularon en torno a la importancia de la creatividad y la innovación como base para el reconocimiento propio. En estos casos, las trenzas se entrelazaron principalmente con hebras que hacían referencia a características personales, a otros significativos, a ciertas actuaciones pedagógicas y a ciertas tareas.

Tomemos, como ejemplo, el segmento que presentamos a continuación. En él, Ásya narra una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que se reconoce como una profesora creativa. Esta experiencia fue (re)co-construida en el contexto de la tercera entrevista que sostuvimos con Ásya.

Segmento 25.

Ásya - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y cuál es como el perfil que tendría tu modelo de profesora?*
2	*¿Como qué cosas tendría que hacer? ¿Qué tiene que ser… o qué tiene que*
3	*tener?*
4	*Ásya: ¿Como qué tiene que tener? Es que sería una mezcla de varios*
5	*Profesores…*
6	*Investigador(a): Ya…*
7	*Ásya: No sé, como Elizabeth por ejemplo. Que ella es como capaz de incluirte*
8	*en las dinámicas, de pedirte la opinión, de trabajar en equipo. Pero además*
9	*mi modelo sería como con varias características de otros profesores que he*
10	*tenido. Por ejemplo, de la profesora de la que te comenté que era del colegio*
11	*privado, que era muy buena. Ella era muy creativa, y como que se*
12	*preocupaba de todos los alumnos. Y me acuerdo que trabajaba como con*
13	*estaciones. Y demasiada creatividad, para mí. Quizás nunca se me hubiese*
14	*ocurrido ¿sabes?… Y muy buena. Eso igual yo lo resalto demasiado, porque*
15	*yo siento que soy como una persona que también soy creativa en todo lo que*
16	*hago. Como me esfuerzo demasiado, ¿sabes? Entonces yo igual rescato*
17	*mucho eso de los otros profesores, como la creatividad.*
18	*Investigador(a): Entonces tú te consideras a ti misma como una profesora*
19	*creativa?*
20	*Ásya: Sí, yo le trato de poner creatividad a todas las actividades que hago.*
21	*Como ser una guía, así como en forma simple, para mí no es desafiante,*
22	*¿sabes? Es como que lo trato de llevar a otro nivel y que a los niños también*
23	*les guste. Como darles una vuelta a las cosas… Entonces como que sí me*
24	*caracterizo por eso. Por ejemplo, típico, me pasó mucho que tenía que hacer*
25	*actividades del libro de inglés del Ministerio de Educación, y es un súper buen*
26	*libro y un súper buen recurso, pero de repente igual hacerlo todos los días es*
27	*aburrido. Entonces, yo trato de tomar esas actividades, adaptarlas y hacer*
28	*algo más entretenido. Pero en base a esa misma actividad. Siempre trato de*
29	*hacer cosas así.*

En este segmento se observa una experiencia subjetiva de aprendizaje articulada en torno a una trama que hace referencia a la creatividad que Ásya reconoce como característica propia como docente (líneas 14-16, "*Eso igual yo lo resalto demasiado, porque yo siento que soy como una persona que también soy creativa en todo lo que hago. Como me esfuerzo demasiado, ¿sabes?*"). Esta trama está entrelazada con una serie de hebras. Primero, está entrelazada con una hebra que hace referencia a otros significativos y, puntualmente, a Elizabeth (líneas 7-12, "*No sé, como Elizabeth por ejemplo. Que ella es como capaz de incluirte en las dinámicas, de pedirte la opinión, de trabajar en equipo. Pero además mi modelo sería como con varias características de otros profesores que he tenido. Por ejemplo, de la profesora de la que te comenté que era del colegio*

privado, que era muy buena. Ella era muy creativa, y como que se preocupaba de todos los alumnos"). Segundo, está entrelazada con una hebra que hace alusión a ciertas actuaciones pedagógicas (líneas 20-24, "*Sí, yo le trato de poner creatividad a todas las actividades que hago. Como ser una guía, así como en forma simple, para mí no es desafiante, ¿sabes? Es como que lo trato de llevar a otro nivel y que a los niños también les guste. Como darles una vuelta a las cosas… Entonces como que sí me caracterizo por eso*"). Y, tercero, está entrelazada con una hebra que hace alusión a un recurso pedagógico (líneas 24-29, "*Por ejemplo, típico, me pasó mucho que tenía que hacer actividades del libro de inglés del Ministerio de Educación, y es un súper buen libro y un súper buen recurso, pero de repente igual hacerlo todos los días es aburrido. Entonces, yo trato de tomar esas actividades, adaptarlas y hacer algo más entretenido. Pero en base a esa misma actividad. Siempre trato de hacer cosas así*").

En muchos casos, esta creatividad fue (re)co-construida como la capacidad para ser un docente innovador y transgresor de las reglas. A continuación, es posible observar una experiencia subjetiva de aprendizaje que Ágata narró en esta línea:

Segmento 26.

Ágata - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): Y a propósito de tu práctica, de ésa en la que ya fuiste más*
2	*independiente y eso… ¿sentías que replicabas estos métodos tradicionales, o*
3	*tratabas de hacer cosas diferentes? ¿Cómo eran tus clases, digamos, cuando*
4	*tenías que hacer las clases?*
5	*Ágata: O sea, claro, esos métodos más tradicionales tratábamos de no*
6	*replicarlos nunca, porque en los cursos donde veíamos planificaciones, y qué*
7	*sé yo, tomábamos mucho en cuenta cómo se supone que debe ser una clase*
8	*para que fuera efectiva, y no podíamos planificar algo que fuera una guía y*
9	*traducción porque la profesora nos iba a matar. Entonces teníamos que estar*
10	*constantemente pensando prácticas más innovadoras, que fueran un poco*
11	*más… que salieran de eso de que yo les pusiera la fórmula en la pizarra y los*
12	*hiciera usarla. La idea era que ellos tuvieran que usar el lenguaje, hablar*
13	*entre ellos, preguntarse cosas de uno a otro, qué sé yo, cosas que fueran*
14	*más en grupo y no individuales o en pareja. Igual cuesta porque hay*
15	*contenidos que no los entienden, y les cuesta mucho entenderlos si uno no les*
16	*pone la fórmula en la pizarra. Los contenidos hay que enseñarlos igual. Si*
17	*esas cosas también me tocó hacerlas, como que tuve que ponerles la fórmula*
18	*en la pizarra. Pero yo ya me considero alguien creativo, innovador, y es*
19	*porque me hicieron pensar en ese tipo de actividades todo el tiempo.*

En esta experiencia subjetiva de aprendizaje es posible vislumbrar cómo Ágata (re)co-construye una experiencia subjetiva de aprendizaje que gira en torno a su reconocimiento como docente creativo e innovador (líneas 18-19, "*Pero yo ya me considero alguien creativo, innovador, y es porque me hicieron pensar en ese tipo de actividades todo el tiempo*"). Efectivamente, esta trama está entrelazada con tres hebras distintas. Una primera hebra hace alusión al tipo de tareas que Ágata suele diseñar e implementar como docente (líneas 9-12, "*Entonces teníamos que estar constantemente pensando prácticas más innovadoras, que fueran un poco más… que salieran de eso de que yo les pusiera la fórmula en la pizarra y los hiciera usarla*"). Una segunda hebra hace referencia a la importancia de otros significativos, como la profesora (líneas 5-9, "*O sea, claro, esos métodos más tradicionales tratábamos de no replicarlos nunca, porque en los cursos donde veíamos planificaciones, y qué sé yo, tomábamos mucho en cuenta cómo se supone que debe ser una clase para que fuera efectiva, y no podíamos planificar algo que fuera una guía y traducción porque la profesora nos iba a matar*"). Y, finalmente, una tercera hebra hace referencia a la necesidad de tener en cuenta los contenidos (líneas 16-18, "*Los contenidos hay que enseñarlos igual. Si esas cosas también me tocó hacerlas, como que tuve que ponerles la fórmula en la pizarra*").

Finalmente, en cuarto lugar, pudimos documentar un número considerable de trenzas que permitieron la conformación de la identidad profesional docente y que se articularon en torno a la incorporación de la responsabilidad profesional como un aspecto fundamental de la propia identidad profesional. En general, estas trenzas se entrelazaron con hebras que hacían referencia a otros significativos y con hebras que hacían referencia a ciertas actuaciones pedagógicas. Conviene tener en cuenta que en muchas de las experiencias subjetivas de aprendizaje que incluyeron este tipo de trenzas vislumbramos dos hitos clave. Por un lado, observamos experiencias subjetivas de aprendizaje en las que la responsabilidad era asumida tras presentarse la oportunidad de tomar el control de lo que ocurre en la sala de clases. Es el caso, por ejemplo, de la experiencia que se muestra en el siguiente segmento:

Segmento 27.

Ágata - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Cuál fue ese primer momento en el que te sentiste*
2	*profesora, o dijiste: 'mira, soy profesora y ya no soy estudiante de práctica'?*
3	*¿Cuál fue ese momento concreto? ¿Te acuerdas?*
4	*Ágata: El otro día, cuando hice una clase sola, fue el momento que me sentí*
5	*profesora. Porque estaba sola, sola, sola, éramos yo y los niños. Porque las*
6	*otras veces estaba acompañada, la profesora estaba ahí, entonces no he sido*
7	*profesora yo. En cambio el otro día estuve sola, totalmente sola. El otro día.*
8	*Investigador(a): ¿Y qué pasó ahí? ¿O por qué eso te hizo sentir profesora? No*
9	*sé, cómo...*
10	*Ágata: Porque estaba sola, y tenía totalmente el control. Yo tenía que estar*
11	*ahí, o sea, si pasaba algo yo tenía que ser la responsable de lo que pasaba. Y*
12	*yo tenía que decir... o sea, yo tenía que pasar el contenido, yo debía*
13	*responderles a los estudiantes, tenía que dejar la actividad clara... En todo*
14	*tenía que ser responsable yo. Ahí no había nadie que dijera nada, nada, el*
15	*cargo era mío.*
16	*Investigador(a): ¿Y qué pasó en esa clase? ¿Cómo fue? ¿Qué hiciste? ¿Cómo se*
17	*lo tomaron los estudiantes?*
18	*Ágata: Ya, era la primera clase de los romanos. Y tuve que pasar la*
19	*ubicación geográfica, la extensión de Roma, la historia de la monarquía, el*
20	*Imperio, la dieta... Era como la primera clase de los romanos, y la actividad*
21	*que tenía que hacer era que los niños tenían que hacer un organizador*
22	*gráfico de los romanos, o sea, una síntesis de la clase. Obviamente la*
23	*actividad la hacíamos en conjunto y después tenían que enviarlo no más. Y*
24	*eso, o sea, expliqué el contenido, mostré un video, después hice preguntas,*
25	*después hicimos el organizador y después contesté algunas preguntas.*
26	*Después les recordé que tenían que enviar la actividad, y corté la clase. Ahí*
27	*yo sentí que era la profesora, y me dije: 'soy la profesora a cargo'.*

En este segmento se puede observar una experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida por Ágata, en la que reconoce cómo asumir el control de una clase le permitió reconocerse a sí misma como docente. Efectivamente, esta experiencia subjetiva de aprendizaje gira en torno a una trama en la que Ágata se reconoce como la profesora a cargo (líneas 26-27, "*Ahí yo sentí que era la profesora, y me dije: 'soy la profesora a cargo'*"). Esta trama parece estar entrelazada con al menos tres hebras. Primero, está entrelazada con una hebra que hace referencia a ciertas actuaciones pedagógicas (líneas 22-26, "*Obviamente la actividad la hacíamos en conjunto y después tenían que enviarlo no más. Y eso, o sea, expliqué el contenido, mostré un video, después hice preguntas, después hicimos el organizador y después contesté algunas preguntas. Después les recordé que tenían que enviar la actividad, y corté la clase*"). Segundo, está

entrelazada con una hebra que hace alusión a la ausencia, en este caso, de otros significativos (líneas 5-7, "*Porque estaba sola, sola, sola, éramos yo y los niños. Porque las otras veces estaba acompañada, la profesora estaba ahí, entonces no he sido profesora yo. En cambio el otro día estuve sola, totalmente sola*"). Y, tercero, está entrelazada con una hebra que hacer referencia a los contenidos (líneas 18-22, "*era la primera clase de los romanos. Y tuve que pasar la ubicación geográfica, la extensión de Roma, la historia de la monarquía, el Imperio, la dieta… Era como la primera clase de los romanos, y la actividad que tenía que hacer era que los niños tenían que hacer un organizador gráfico de los romanos, o sea, una síntesis de la clase*").

Por otro lado, también pudimos observar experiencias subjetivas de aprendizaje en las que la responsabilidad fue ejercida con naturalidad como una consecuencia de un proceso formativo de largo aliento. Es el caso, por ejemplo, de la experiencia que se muestra en el siguiente segmento:

Segmento 28.

Ásya- Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y tú sientes que esa característica tuya, como de dejar para*
2	*el final todo, tiene que ver algo con cómo eres como profesora también? O*
3	*sea… ¿también como profesora dejas todo para el final?*
4	*Ásya: No, es distinto, porque como profesora no… A ver, nunca voy a estar*
5	*como en la hora antes planificando algo, no. La noche antes sí, pero hay*
6	*como límites, ¿sabes? No sé sí me explico. Pero no, no soy tan dejada. Como*
7	*que puedo hacerlo la noche antes, pero lo voy a hacer bien. Lo voy a dejar*
8	*listo. También, yo le tenía que cumplir mucho a mi profesora guía siempre.*
9	*Entonces si ella me decía: 'máximo el lunes', yo se lo mandaba el domingo en*
10	*la tarde, o el lunes en la mañana, pero ahí estaba, y estaba bien. O sea hago*
11	*las cosas a última hora, pero en verdad las hago bien. Y sí sé que necesito*
12	*tiempo, me voy a dar el tiempo, en ese sentido soy súper responsable.*
13	*Investigador(a): O sea, en ese sentido igual eres súper responsable.*
14	*Ásya: Sí, hago las cosas a última hora, pero soy responsable. Siempre he sido*
15	*así, y siempre hago las entregas, y sobre todo como en la práctica, que ya es*
16	*como ver un poco el mundo laboral. Yo siempre he cumplido y cumplo en*
17	*verdad, hago las cosas… Y eso. Pero la noche antes.*

En esta experiencia subjetiva de aprendizaje se observa cómo Ásya se reconoce a sí misma como una docente responsable. Sin embargo, a diferencia del caso que revisamos antes, aquí la responsabilidad no se asume tras una situación puntual,

sino que parece corresponder a una característica personal que se ha ido desarrollando a través de la participación en un conjunto amplio y variado de prácticas. Esta trama que hace referencia a la responsabilidad (líneas 14-15, "*Sí, hago las cosas a última hora, pero soy responsable. Siempre he sido así, y siempre hago las entregas, y sobre todo como en la práctica*") está entrelazada con dos hebras distintas. Primero, está entrelazada con una hebra que hace referencia a determinadas actuaciones pedagógicas (líneas 4-8, "*No, es distinto, porque como profesora no... A ver, nunca voy a estar como en la hora antes planificando algo, no. La noche antes sí, pero hay como límites, ¿sabes? No sé sí me explico. Pero no, no soy tan dejada. Como que puedo hacerlo la noche antes, pero lo voy a hacer bien. Lo voy a dejar listo*"). Y segundo, está entrelazada con una hebra que hace referencia otros significativos (líneas 8-10, "*También, yo le tenía que cumplir mucho a mi profesora guía siempre. Entonces si ella me decía: 'máximo el lunes', yo se lo mandaba el domingo en la tarde, o el lunes en la mañana, pero ahí estaba, y estaba bien*").

En definitiva, el análisis que llevamos a cabo sobre las trenzas hilvanadas con hebras y tramas que hacían referencia al reconocimiento propio como docente nos permitió advertir cuatro estructuras especialmente recurrentes. Estas estructuras recurrentes fueron: (a) el papel de los otros significativos como modelos que facilitan la identificación u oposición con características docentes; (b) la relación y, más específicamente, la cercanía con el alumnado en las escuelas; (c) la importancia de la creatividad y la innovación como base para el reconocimiento propio; y (d) la incorporación de la responsabilidad profesional.

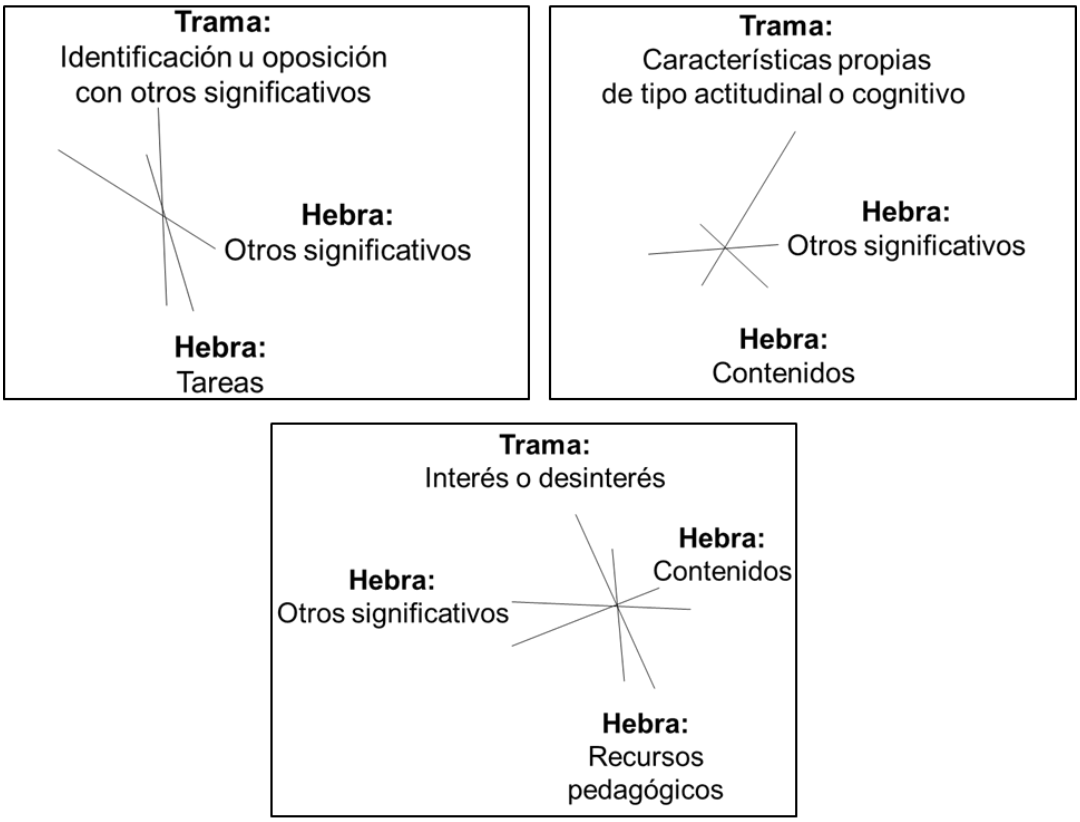
4.1.2.1.3. Las trenzas "cohesionadoras" de la identidad de aprendiz

Una vez que identificamos las trenzas cohesionadoras de la identidad profesional docente, centramos nuestra atención en aquellas trenzas hilvanadas con hebras y tramas que hacían referencia al reconocimiento propio como aprendiz. Esto nos permitió distinguir tres estructuras particularmente frecuentes (ver figura 7). Estas estructuras se relacionaron con: (a) características que permitieron el reconocimiento propio como aprendiz y que surgieron en situaciones del pasado ancladas a contextos educativos escolares o universitarios; (b) el papel de los

otros significativos como modelos ante los cuales reconocerse como aprendiz y, paralelamente como otro tipo de persona o como docente; y (c) el reconocimiento propio como aprendiz como consecuencia del interés o el desinterés por determinados contenidos.

Figura 7.

Trenzas "cohesionadoras" de la identidad de aprendiz



En primer lugar, pudimos documentar una serie de trenzas que hicieron referencia a características que les permitieron a los futuros profesores y a las futuras profesoras reconocerse como aprendices, y que surgieron en situaciones del pasado ancladas a contextos educativos escolares o universitarios. Por un lado, pudimos advertir características ancladas a situaciones ocurridas en situaciones escolares y, por otro, características ancladas a situaciones ocurridas en situaciones universitarias.

En el primer caso, pudimos observar trenzas en las que una trama que hacía referencia a características propias de tipo actitudinal o cognitivo se entrelazaba principalmente con hebras que hacían alusión a contenidos y, al mismo tiempo,

con hebras que hacían alusión al papel jugado por otros significativos. Cabe añadir que en la mayoría de estos casos también pudimos observar una preocupación explícita por poder actualizar estos reconocimientos en el presente. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 29.

Florence - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y siempre has sido así, poco curiosa? ¿O es algo que ha*
2	*aparecido ahora último no más?*
3	*Florence: Cuando era chica era todo al revés. Yo preguntaba todo. Todo. Era*
4	*una persona súper curiosa, y como estudiante también, siempre preguntaba.*
5	*Nunca se me acababan las preguntas. Y después ya cuando me hice grande,*
6	*como que ya había aprendido a leer... ahí me decían como: 'no sé, búscalo en*
7	*un libro', o me decían 'no sé, búscalo en tal parte, hazlo de otra forma, etc.'.*
8	*Y no me querían responder, porque siempre estaba haciendo preguntas e*
9	*igual eso aburre. Entonces empecé a buscar mis respuestas por mí misma,*
10	*respecto a muchas cosas. Por ejemplo, tuve como una crisis de religión como*
11	*a los cinco o seis años, y después como que la volví a tener a los nueve. Ya*
12	*sabía leer entonces, así que leí muchas cosas y me di cuenta de muchas*
13	*cosas de la religión con las que yo no estaba de acuerdo. Entonces como*
14	*que... Y tenía nueve años. Así que me desilusioné un poco y empecé de a poco*
15	*a hacer menos preguntas. Y me gustaría acordarme qué era lo que motivaba*
16	*mi curiosidad de niña, para poder yo fomentarla en mis alumnos. Pero me*
17	*cuesta recordarlo, y entonces me cuesta descubrirlo en ellos. A mí me ha*
18	*costado mucho como docente ser más curiosa y ayudar a mis alumnos a ser*
19	*curiosos también.*

En este segmento se observa una experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida por Florence durante la primera entrevista que sostuvo con nosotros. En esta experiencia, es posible observar una trenza compuesta por una trama que hace referencia a la curiosidad que Florence ha tenido desde pequeña (líneas 3-5, "*Cuando era chica era todo al revés. Yo preguntaba todo. Todo. Era una persona súper curiosa, y como estudiante también, siempre preguntaba. Nunca se me acababan las preguntas*"). Esta trama está entrelazada con dos hebras. Por una parte, está entrelazada con una hebra que hace referencia a la religión (líneas 10-15, "*Por ejemplo, tuve como una crisis de religión como a los cinco o seis años, y después como que la volví a tener a los nueve. Ya sabía leer entonces, así que leí muchas cosas y me di cuenta de muchas cosas de la religión con las que yo no estaba de acuerdo. Entonces como que... Y tenía nueve años. Así que me desilusioné un poco y empecé de a poco a hacer menos preguntas*"). Y, por otra

parte, está entrelazada con una hebra que hace alusión a sus alumnos (líneas 17-19, "*A mí me ha costado mucho como docente ser más curiosa y ayudar a mis alumnos a ser curiosos también*"). Ahora bien, como mencionamos un poco antes también es posible añadir que esta última una hebra también hace alusión a la manera en que se actualiza en el presente su reconocimiento pasado (líneas 17-19, "*A mí me ha costado mucho como docente ser más curiosa y ayudar a mis alumnos a ser curiosos también*").

Por su parte, en el segundo caso se observa una estructura similar. Al parecer, la única diferencia radica en el espacio-tiempo específico que fue (re)co-construido por quienes participaron en nuestra investigación. Más específicamente aquí el espaciotiempo estaba situado en los primeros años de universidad. A modo de ejemplo, hemos seleccionado un segmento de la primera entrevista que sostuvimos con Ágata:

Segmento 30.

Ágata - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y tu familia cómo reaccionó cuando les dijiste que querías*
2	*ser profesora? ¿Te apoyaron?*
3	*Ágata: Sí...*
4	*Investigador(a): Ustedes son cercanos, ¿no?*
5	*Ágata: Sí, igual somos una familia chiquitita, así que sí, todos me apoyaron.*
6	*Investigador(a): ¿Y durante la carrera te apoyaron también? ¿Estuvieron ahí,*
7	*o en verdad no influyeron tanto?*
8	*Ágata: Sí... cuando iba en tercero fue la única crisis que me dio. Y, también,*
9	*sí, o sea yo hubiera dejado todo si no me hubieran apoyado también...*
10	*Investigador(a): Ya... ¿Y por qué te dio esa crisis?*
11	*Ágata: Por los paros, porque había sido un paro muy largo y todos los años*
12	*lo mismo. Entonces... además, las asignaturas habían estado... había sido un*
13	*semestre de puros ramos de pedagogía que al final habían sido muy*
14	*nefastos. Era currículum, que al final no aprendimos nada allí, que era el*
15	*tema. Y no me acuerdo cómo se llamaba el otro, pero donde te enseñan a*
16	*escribir en el libro... a ver todo el tema de la misión del colegio, todas esas*
17	*cosas. Que era también muy muy teórica. Y ahí como que me pateó un poco*
18	*el tema de la pedagogía. Yo siempre había sido una persona que aprendía en*
19	*la práctica, siempre fui muy práctica y sigo siendo muy práctica, hasta*
20	*ahora. Y ese semestre fue mucha teoría, demasiada teoría y cero de práctica.*
21	*Y nada se aplicaba nunca. Nunca vimos el currículum, nunca lo criticamos...*
22	*Solamente nos dijeron: 'ya este es el currículum, y trabaja con él pero no le*
23	*hagas ninguna modificación'. Entonces ahí me costó un poco y ese semestre*
24	*fueron puras asignaturas de ese tipo, entonces... Y no sólo yo. Varios*

compañeros terminamos como pensando: 'oye, quizás este no es el enfoque, quizás otra universidad tiene otro…'. Y ahí fue como… y mi familia me dijo: 'ya vas en tercero, no te puedes ir ya, llevas demasiado avanzado'. Y yo dije: 'sí, porque no importa si después quiero estudiar otra cosa, pero tengo que terminar esto… cómo después no vamos a tener práctica. Cómo no lo voy a terminar…'.

En este segmento, se observa cómo Ágata (re)co-construye una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que se reconoce a sí misma como una aprendiz que se caracteriza por aprender a través de la práctica (líneas 18-20, "*Yo siempre había sido una persona que aprendía en la práctica, siempre fui muy práctica y sigo siendo muy práctica, hasta ahora*"). Esta experiencia está compuesta por una serie de hebras entrelazadas con dicha trama. Primero, es posible observar una hebra que hace alusión a ciertos contenidos que se materializan en asignaturas (líneas 12-17, "*Entonces… además, las asignaturas habían estado… había sido un semestre de puros ramos de pedagogía que al final habían sido muy nefastos. Era currículum, que al final no aprendimos nada allí, que era el tema. Y no me acuerdo cómo se llamaba el otro, pero donde te enseñan a escribir en el libro… a ver todo el tema de la misión del colegio, todas esas cosas. Que era también muy muy teórica*"). Segundo, también es posible observar una hebra que hace referencia a su familia (línea 5, "*Sí, igual somos una familia chiquitita, así que sí, todos me apoyaron*"). Y, finalmente, es posible observar que en esta experiencia también se actualiza en el presente su reconocimiento pasado (líneas 18-20, "*Yo siempre había sido una persona que aprendía en la práctica, siempre fui muy práctica y sigo siendo muy práctica, hasta ahora*").

En segundo lugar, pudimos documentar una serie de trenzas que hicieron referencia al papel que juegan los otros significativos como modelos ante los cuales los futuros profesores y las futuras profesoras pueden reconocerse a sí mismos y a sí mismas como aprendices y como aprendices de docentes. En general, estas trenzas se entrelazaron con hebras que hacían referencia a otros significativos y a ciertas tareas.

Si bien en este caso también pudimos documentar que las trenzas involucradas incluyeron hebras que hacían referencia a modelos que facilitan la identificación u oposición con características propias -aquí, características propias de un

aprendiz o una aprendiz-, no quisiéramos repetir en este punto los resultados que ya pudimos explicar anteriormente. Y es que al hablar de la conformación de la identidad profesional docente comentamos en detalle la manera de operar de estas trenzas. Más bien, aquí quisiéramos destacar que a diferencia de las trenzas que describimos al analizar la conformación de esa identidad pudimos observar que la mayoría de las trenzas articularon múltiples reconocimientos propios. Tomemos como ejemplo la siguiente experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida por Florence:

Segmento 31.

Florence - Entrevista 1

Línea

Investigador(a): Claro... ¿y algún otro profesor dentro del colegio te marcó? Quizás para mal...
Florence: ¿Para mal? Yo creo que la mayoría. El peor de todos... Yo creo que ahí nació mi interés vocacional por ser profesor... el peor fue una profesora de música, la cual... Bueno, yo comprendo que puede haber una asimetría, entre comillas, entre las asignaturas de lenguaje, matemática o historia con música, pero aun así esta profesora se relajaba demasiado en ese sentido. Y no hacíamos nada en la hora de música.
Investigador(a): ¿Como nada de nada?
Florence: Nada, o sea... alguna vez hubo una clase expositiva, pero ni siquiera hubo algo práctico, nada de nada, nada...
Investigador(a): ¿No tocaban instrumentos?
Florence: No, nada... De hecho, mi interés musical ese año recuerdo que se vio afectado, porque varias veces yo con la guitarra me acercaba a la profesora y le preguntaba: 'profesora, para estudiar esta canción, necesito afinar la guitarra, ¿me puede ayudar usted?'. Y me decía que no, a secas, entonces como que ahí me di cuenta del perfil de profesor que no quiero ser. Yo era una estudiante motivada y quiero ser una profesora que motive a otros.
Investigador(a): Oye, pero tú antes ya tenías cierto apego con la música, ¿no? Porque para querer estar con la guitarra...
Florence: Yo creo que es como un gusto heredado de mi papá. Pero sí, yo soy músico ahora. Y lo era desde chico, porque mi papá... bueno, mi papá era músico.
Investigador(a): Ya... ¿él es músico?
Florence: No, pero formó parte de una banda cuando era joven. Pero de esas que no tengo idea... Él nunca me ha comentado eso, pero siempre ha sido muy apegado al tema musical. En la casa tiene un tornamesa, un vinilo... de hecho, lo que más tiene él en la casa son discos...
Investigador(a): O sea, tú creciste con la música.
Florence: De hecho, yo diría que la mayoría de los gustos musicales que tengo son adquiridos de él. De la familia en general.

En esta experiencia subjetiva de aprendizaje se observa cómo Florence se reconoce a sí misma como una aprendiz motivada (línea 18, "*Yo era una estudiante motivada*"). Este reconocimiento está entrelazado con un conjunto de hebras específicas. Primero, está entrelazada con una hebra que hace alusión a la música y a ciertas tareas docentes específicas de esa asignatura (líneas 7-17, "*pero aun así esta profesora se relajaba demasiado en ese sentido. Y no hacíamos nada en la hora de música. (...) Nada, o sea... alguna vez hubo una clase expositiva, pero ni siquiera hubo algo práctico, nada de nada, nada... (...) No, nada... De hecho, mi interés musical ese año recuerdo que se vio afectado, porque varias veces yo con la guitarra me acercaba a la profesora y le preguntaba: 'profesora, para estudiar esta canción, necesito afinar la guitarra, ¿me puede ayudar usted?'. Y me decía que no, a secas, entonces como que ahí me di cuenta del perfil de profesor que no quiero ser*"). Y, segundo, está entrelazada con una hebra que hace alusión a otros significativos, tanto a su profesora de música (líneas 4-5, "*el peor fue una profesora de música*") como a su padre (líneas 22-29, "*Yo creo que es como un gusto heredado de mi papá. Pero sí, yo soy músico ahora. Y lo era desde chico, porque mi papá... bueno, mi papá era músico. (...) No, pero formó parte de una banda cuando era joven. Pero de esas que no tengo idea... Él nunca me ha comentado eso, pero siempre ha sido muy apegado al tema musical. En la casa tiene un tornamesa, un vinilo... de hecho, lo que más tiene él en la casa son discos...*"). Sin embargo, a nuestro parecer es importante destacar que en esta experiencia subjetiva de aprendizaje Florence también se reconoce a sí misma como una música (líneas 22-23, "*Yo creo que es como un gusto heredado de mi papá. Pero sí, yo soy músico ahora*") y como una docente que motiva a sus estudiantes (líneas 18-19, "*quiero ser una profesora que motive a otros*"). En este sentido, el papel de los otros significativos no sólo se limita a ser modelos que permiten la identificación con ciertas características, o la oposición a éstas, sino que además también permiten que unas puedan ejercer influencias sobre otras.

Llegados a este punto, si bien profundizaremos en este asunto en el segundo bloque de resultados vale la pena señalar que pudimos documentar un número importante de trenzas que incluyeron, al mismo tiempo, tramas y hebras en las que se materializó el reconocimiento propio como aprendiz y como docente del

futuro profesorado. A modo de ejemplo, hemos seleccionado el siguiente segmento de la segunda entrevista que sostuvimos con Ray:

Segmento 32.

Ray - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Cuál fue la última característica que me dijiste que tenías*
2	*como aprendiz? O sea… como aprendiz, ¿cómo te reconoces a ti mismo?*
3	*Ray: Ya… yo creo que como aprendiz siempre trato como de aprender de mis*
4	*profesores guías, de examinar y observar sus metodologías, de ver si sus*
5	*metodologías son exitosas en las salas de clases. De ver cómo resultan… Y*
6	*aunque yo soy un poco terco conmigo mismo, como que soy un poco más*
7	*cerrado de mente y de la forma en que me gustaría ser como profesor, como*
8	*que a lo mejor no quiero ser como son mis profesores. Por ejemplo, no quiero*
9	*ser como eran mis profesores, o como era el profesor jefe de la práctica.*
10	*Pero igual uno tiene que ser como abierto de mente como profesor, en el*
11	*sentido de captar todo, no lo que el profesor a lo mejor… no lo que el*
12	*profesor te enseña directamente a ti, sino que aprender lo que tú aprendes*
13	*del profesor pero dentro de la sala de clase. O sea, aprender cómo se*
14	*desarrolla su clase, cómo se van desarrollando los estudiantes con lo que el*
15	*profesor hace, cómo se van desarrollando las actividades con lo que el*
16	*profesor hace, cómo se va desarrollando el clima dentro de la sala de clases*
17	*con lo que el profesor hace… Entonces no es como que uno vaya aprendiendo*
18	*y como que: 'ah, este profesor estos, esto otro, esto otro'. Sino como que uno*
19	*va a prendiendo de cómo es el profesor dentro de la sala de clase con los*
20	*estudiantes. Entonces creo que yo… para mí eso me ha ayudado mucho y me*
21	*gusta digamos que lo he mantenido de cuando era estudiante y ahora que*
22	*soy un profesor en práctica.*

En esta experiencia subjetiva de aprendizaje es posible observar cómo Ray se reconoce a sí mismo como aprendiz (líneas 35, "*Ya… yo creo que como aprendiz siempre trato como de aprender de mis profesores guías, de examinar y observar sus metodologías, de ver si sus metodologías son exitosas en las salas de clases*") y, al mismo tiempo, cómo dicho reconocimiento le permite a su vez reconocerse como docente (líneas 8-10, "*Por ejemplo, no quiero ser como eran mis profesores, o como era el profesor jefe de la práctica. Pero igual uno tiene que ser como abierto de mente como profesor*"). La trenza que se urde hasta conformar esta experiencia subjetiva de aprendizaje está entrelazada, igual que en el caso anterior, con hebras que hacen referencia a otros significativos (líneas 11-17, "*no lo que el profesor te enseña directamente a ti, sino que aprender lo que tú aprendes del profesor pero dentro de la sala de clase. O sea, aprender cómo se desarrolla su clase, cómo se van desarrollando los estudiantes con lo que el*

profesor hace, cómo se van desarrollando las actividades con lo que el profesor hace, cómo se va desarrollando el clima dentro de la sala de clases con lo que el profesor hace") y a ciertas tareas (líneas 3-5, "*Ya… yo creo que como aprendiz siempre trato como de aprender de mis profesores guías, de examinar y observar sus metodologías, de ver si sus metodologías son exitosas en las salas de clases. De ver cómo resultan…*").

Para finalizar, en tercer lugar, hallamos un número considerable de trenzas que hicieron referencia a la conformación de una identidad de aprendiz como consecuencia del interés por parte del futuro profesorado por aprender determinados contenidos. En este caso, la trama se entrelazó con hebras que hicieron referencia a determinados contenidos, a otros significativos y ciertas a tareas y/o recursos disponibles. Tomemos, como ejemplo, el siguiente segmento que seleccionamos de la tercera entrevista que sostuvimos con Clark:

Segmento 33.

Clark - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y qué otra situación, qué otro momento te acuerdas que*
2	*haya sido relevante en esta línea? Como de convertirte en un aprendiz…*
3	*Clark: Quizás no fue por decisión mía, pero sí me acuerdo que cuando estaba*
4	*en el segundo colegio, en la práctica, se dio una oportunidad de tener*
5	*sesiones de conversación con un nativo de Irlanda. Que quizás no fue algo*
6	*que yo elegí, así como que dije: 'yo quiero hacer esto', si no que me dieron la*
7	*posibilidad y la tomé. Y era como un grupo de conversación, uno decidía lo*
8	*que compartía y lo que no. Entonces era como que uno tenía las riendas de lo*
9	*que podía hacer, y eso hacía que fuera mucho más dinámico y más*
10	*entretenido. Yo creo que ese es como uno de los momentos de aprendizajes*
11	*de los que tengo un buen recuerdo en ese colegio, porque fue como te digo, o*
12	*sea, fue aprendizaje entre alumnos y hablante. No hubo ninguna presión por*
13	*medio, y era en lugares distintos. Por ejemplo, no era en una sala, sino en la*
14	*biblioteca, junto con otras compañeras, entonces era en un ambiente mucho*
15	*más grato y sin tanta presión. Ahí uno tomaba las decisiones que estimara*
16	*conveniente para continuar la conversación… y yo así me di cuenta que me*
17	*gusta aprender, más libre, así me gusta. Entonces fue muy bueno.*

En este segmento se observa una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que Clark se posiciona a sí mismo como un aprendiz "más libre" (líneas 15-17, "*Ahí uno tomaba las decisiones que estimara conveniente para continuar la conversación… y yo así me di cuenta que me gusta aprender, más libre, así me*

gusta. Entonces fue muy bueno"). Dicho posicionamiento está entrelazado con varias hebras. Primero, está entrelazado con una hebra que hace referencia a otro significativo (líneas 4-5, "*en el segundo colegio, en la práctica, se dio una oportunidad de tener sesiones de conversación con un nativo de Irlanda*"). Segundo, está entrelazado con una hebra que hace alusión al contenido trabajado con ese otro significativo, la conversación (líneas 4-5, "*en el segundo colegio, en la práctica, se dio una oportunidad de tener sesiones de conversación con un nativo de Irlanda*"). Y tercero, también está entrelazado con un tipo particular de actividad (líneas 7-10, "*Y era como un grupo de conversación, uno decidía lo que compartía y lo que no. Entonces era como que uno tenía las riendas de lo que podía hacer, y eso hacía que fuera mucho más dinámico y más entretenido*).

En realidad, en estrecha relación con lo anterior también pudimos documentar una serie de experiencias subjetivas de aprendizaje en las que el reconocimiento propio como aprendiz se consiguió como consecuencia del vaivén entre el desinterés y el interés por aprender determinados contenidos. En estos casos puntuales, pudimos notar que las experiencias también trenzaron hebras que hacían referencia a emociones de signo positivo y negativo. Es el caso del segmento que se observa a continuación:

Segmento 34.

Clark - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y qué situaciones, o qué eventos, o qué momentos, te han*
2	*llevado como a ser este tipo de aprendiz y que te acuerdes que hayan sido*
3	*relevantes?*
4	*Clark: Fue como... Claro, si uno lo piensa en el momento no es nada, pero al*
5	*pensarlo y ver hacia atrás, uno se da cuenta de la importancia... Por*
6	*ejemplo, siempre me acuerdo que me inculcaron que aprendiera, cuando era*
7	*más pequeña, un instrumento de algún tipo, y la verdad yo no estaba muy*
8	*interesado en ese momento en aprender. Pero como que me pusieron presión*
9	*y me dijeron: 'ya, elige un instrumento, te lo compramos y te metes a clases'.*
10	*Y sólo por decir algo, yo dije: 'violín'. Entonces yo no disfrutaba las clases*
11	*porque la verdad no me interesaba el violín, solo lo elegí porque me dijeron*
12	*que eligiera, y al final lo que aprendí fue nada. Fue cómo tomar un violín y*
13	*hacerlo sonar básicamente. Pero después con el tiempo, no sé si pasó un año*
14	*o dos, yo le tomé el interés a la música como por decisión propia. Tomé una*
15	*guitarra, ahí de mis primas, no me acuerdo, y la empecé a tocar. Y empecé a*
16	*buscar videos en internet, me compré de estos cancioneros que vienen con*
17	*las notas de guitarra... y de a poco me fui como enseñando. Y yo desde*

18 *entonces aprendo solo, a mi ritmo, y a medida que sentía que era relevante*
19 *para poder tocar el instrumento. Porque sabía que si le decía a alguien así*
20 *como: 'oh, quiero aprender a tocar guitarra', seguramente me iban a decir:*
21 *'ya, pero, ¿cuándo? ¿Qué día?'. Y yo sentía que no necesitaba tanta*
22 *rigurosidad para algo que yo quería hacer por mí mismo, porque yo quería*
23 *hacerlo y no porque me dijeran de afuera o porque fuera algo bueno saber*
24 *tocar un instrumento. Sino porque me había gustado.*

En esta experiencia subjetiva de aprendizaje que también fue (re)co-construida por Clark es posible observar una trenza articulada en torno a su reconocimiento propio como un aprendiz autónomo. Desde el punto de vista de Clark, esta característica es el fruto del vaivén entre un desinterés inicial por el aprendizaje de la técnica necesaria para tocar un instrumento musical (líneas 10-12, "*Entonces yo no disfrutaba las clases porque la verdad no me interesaba el violín, solo lo elegí porque me dijeron que eligiera, y al final lo que aprendí fue nada*") y su posterior interés por conseguirlo (líneas 13-19, "*Pero después con el tiempo, no sé si pasó un año o dos, yo le tomé el interés a la música como por decisión propia. Tomé una guitarra, ahí de mis primas, no me acuerdo, y la empecé a tocar. Y empecé a buscar videos en internet, me compré de estos cancioneros que vienen con las notas de guitarra... y de a poco me fui como enseñando. Y yo desde entonces aprendo solo, a mi ritmo, y a medida que sentía que era relevante para poder tocar el instrumento*"). Llama la atención que tanto en el caso del desinterés como en el caso del interés Clark hilvana hebras que hacen referencia a emociones (e.g. líneas 21-24, "'*Y yo sentía que no necesitaba tanta rigurosidad para algo que yo quería hacer por mí mismo, porque yo quería hacerlo y no porque me dijeran de afuera o porque fuera algo bueno saber tocar un instrumento. Sino porque me había gustado*").

En síntesis y, para terminar, nuestros análisis nos permitieron reconocer al menos tres tipos de trenzas cohesionadoras de la identidad de aprendiz. Estas estructuras fueron: (a) características que permitieron el reconocimiento propio como aprendiz y que surgieron en situaciones del pasado ancladas a contextos educativos escolares o universitarios; (b) el papel de los otros significativos como modelos ante los cuales reconocerse como aprendiz y, paralelamente como otro tipo de persona o como docente; y (c) el reconocimiento propio como aprendiz como consecuencia del interés o el desinterés por determinados contenidos.

4.1.2.2. Entretejidos de identidad: las trenzas "·acordonadas"

Hasta aquí, hemos intentado describir cuáles son, y qué características tienen, las principales trenzas cohesionadoras que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizan al momento de (re)co-construir las experiencias subjetivas de aprendizaje que han sido fundamentales para la conformación y el desarrollo de sus identidades profesionales como docentes y sus identidades como aprendices. Ahora, nos gustaría describir cuáles son, y qué características tienen, las trenzas que entrelazan hebras y tramas de dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje. En algunos trabajos previos, estas trenzas que nosotros hemos etiquetado como "acordonadas" han sido descritas como "conexiones" (e.g. Membrive, 2022).

Desde nuestra perspectiva, la materialización del vínculo entre dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje es posible si se enuncia un determinado tipo de posiciones con voz durante la actividad (re)co-constructiva. Los análisis que llevamos a cabo a la información que obtuvimos tras entrevistar a quienes participaron en el marco de nuestra investigación nos permitió clasificar estas posiciones con voz en dos tipos.

Para comenzar, pudimos documentar trenzas acordonadas que caracterizamos como "conectoras", y que serían el equivalente de las "conexiones". Al parecer, las hebras y las tramas que se entrelazan para configurar una trenza cohesionadora y, por tanto, una experiencia subjetiva de aprendizaje, pueden, al mismo tiempo, estar entrelazadas con hebras o tramas que configuran por sí mismas otra experiencia. Esto transformaría cada una de las experiencias observadas en referentes situacionales de lo que pasaría a ser una única experiencia más "amplia". Para explicar esta idea con un mayor grado de detalle, tomemos como ejemplo el siguiente segmento.

Segmento 35.

Mimi - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Oye, y si tuvieras que comentarme... a ver, estoy pensando...*
2	*si tuvieses que hablarme de tu trayectoria, como del camino que te ha tocado*
3	*vivir como profesora. O si tuvieras que contarme los hitos, ¿cuáles serían los*
4	*puntos de esa trayectoria que, según tú, serían como los más relevantes para*
5	*convertirte en la profesora que eres hoy?*
6	*Mimi: A ver... Yo creo que el primer hito, así, importante, fue cuando un niño*
7	*me preguntó una palabra. Me preguntó cómo se decía en inglés, y yo le tuve*
8	*que decir: 'no sé, no tengo idea cómo se dice en inglés, lo siento'. Y el niño*
9	*me miró con una cara como de: 'pero si usted es profesora'. Y ahí, fue así*
10	*como una bajada de estómago, así: 'pa'. Como si tuviera una pesa*
11	*tragándome. Y le dije: 'soy profesora, no diccionario'. Y ahí el niñito me dijo:*
12	*'¡Ah! Verdad, si usted no es diccionario'. Y me preguntó: 'A ver, ¿y qué*
13	*palabras sí se sabe?' Y ahí le dije: 'Sí, sé muchas palabras'. Y le fui*
14	*explicando, y buscamos juntos en el diccionario. Y ahí me di cuenta de la*
15	*importancia que tenía construir conocimiento con el otro de manera cercana,*
16	*no como la profesora que lo sabe todo. Entonces eso se relaciona con la vez*
17	*que un estudiante me confesó lo que estaba ocurriendo en su hogar. Era de*
18	*un hogar vulnerable. Yo lo había retado porque no había traído su tarea,*
19	*pero al yo no saber qué era lo que le había pasado, y por qué no pudo traer*
20	*su tarea, me sentí súper culpable. Y reafirmé que es importante ser cercana.*
21	*Porque entonces uno empieza a empatizar con los estudiantes, con sus*
22	*formas de aprender, y se vuelve mejor.*

En este segmento es posible observar dos experiencias subjetivas de aprendizaje conectadas o, lo que sería lo mismo, una única experiencia subjetiva de aprendizaje más amplia, de naturaleza "conectada". Por sí sola, cada experiencia subjetiva de aprendizaje está compuesta por diferentes posiciones con voz que operan como hebras y tramas entrelazadas de manera cohesionadora. Por un lado, es posible observar una primera experiencia subjetiva de aprendizaje que gira en torno a la pregunta que le hace un niño a Mimi (líneas 6-7, "*A ver... Yo creo que el primer hito, así, importante, fue cuando un niño me preguntó una palabra. Me preguntó cómo se decía en inglés*"). Esta experiencia está cohesionada en torno a una trama que hace referencia a su reconocimiento propio como una docente cercana (líneas 14-16, "*Y ahí me di cuenta de la importancia que tenía construir conocimiento con el otro de manera cercana, no como la profesora que lo sabe todo*"). Esta trama está entrelazada con cuatro hebras. Primero, está entrelazada con una hebra que hace referencia a otro significativo (líneas 8-9, "*Y el niño me miró con una cara como de: 'pero si usted es profesora'*"). Segundo, está entrelazada con una hebra que hace alusión a un

contenido (líneas 7-8, "*me preguntó una palabra. Me preguntó cómo se decía en inglés, y yo le tuve que decir: 'no sé, no tengo idea cómo se dice en inglés, lo siento'*"). Tercero, está entrelazada con una hebra que hace referencia a un determinado tipo de actividad (líneas 13-14, "*Y ahí le dije: 'Sí, sé muchas palabras'. Y le fui explicando, y buscamos juntos en el diccionario*"). Y, cuarto, está entrelazada con una hebra que hace referencia a un recurso pedagógico (línea 11, "'*soy profesora, no diccionario*'"). Por otro lado, también es posible observar una segunda experiencia subjetiva de aprendizaje cohesionada en torno a una trenza diferente. La experiencia gira en torno a la conversación entre Mimi y el niño que le contó lo que ocurría en su casa (líneas 16-17, "*Entonces eso se relaciona con la vez que un estudiante me confesó lo que estaba ocurriendo en su hogar*"). Esta experiencia está articulada en torno a una trenza compuesta por una trama que hace alusión a su reconocimiento como docente (líneas 20-22, "*Y reafirmé que es importante ser cercana. Porque entonces uno empieza a empatizar con los estudiantes, con sus formas de aprender, y se vuelve mejor*"), y por dos hebras. Por una parte, es posible observar una hebra que hace alusión a la naturaleza del contexto sociocultural (líneas 17-18, "*Era de un hogar vulnerable*") y, por otra, es posible observar una hebra que hace referencia a un recurso pedagógico (líneas 18-20, "*Yo lo había retado porque no había traído su tarea, pero al yo no saber qué era lo que le había pasado, y por qué no pudo traer su tarea, me sentí súper culpable*"). Ahora bien, la clave en este caso radica en que ambas experiencias subjetivas de aprendizaje parecen estar entrelazadas por un par de posiciones con voz que materializan dicho entrelazamiento. Una primera enunciación hace referencia explícita a la existencia de una relación entre las dos situaciones (líneas 16-17, "*Entonces eso se relaciona con la vez que*"), mientras que una segunda enunciación hace referencia a la naturaleza cualitativa de dicha relación (línea 20, "*Y reafirmé que es importante ser cercana*"). Gracias a estas posiciones con voz, ambas experiencias quedan cargadas de un significado extra compartido y, como consecuencia, ambas experiencias pasan a convertirse en referentes situacionales de una experiencia subjetiva de aprendizaje más amplia que gira en torno a ciertas situaciones en las que Mimi ha conformado su reconocimiento propio como una docente cercana a su alumnado.

Quizá en este punto sea pertinente afirmar de manera explícita que, según nuestros datos, las trenzas acordonadas conectoras pueden implicar la materialización de vínculos entre más de dos experiencias subjetivas de aprendizaje. Eso sí, estos casos no son demasiado frecuentes. A modo de ejemplo, analicemos el segmento que se presenta a continuación. Este segmento fue extraído de la segunda entrevista que sostuvimos con Octavio:

Segmento 36.

Octavio - Entrevista 2

Línea

1 Investigador(a): Vale. Y ahora, si tuvieras que comentarme los hitos de tu
2 trayectoria más importantes, los que te han definido como profesor, ¿qué
3 hitos serían y qué pasó en cada uno de ellos?
4 Octavio: Ya. A ver... Yo creo que obviamente lo primero siempre va a ser mi
5 primera práctica. Porque uno, fue con niños muy chicos. Era un tercero
6 básico, o quinto básico, y fue como llegar el primer día y meterme a la sala
7 de clases, y... y como que desde el primer momento me decían: 'míster'. O
8 me decían: 'profesor'. Y yo pensaba: 'Ya, aquí empecé, no hay vuelta atrás'.
9 Y como sentir esa responsabilidad de que yo soy el adulto aquí, de que ellos
10 creen que yo soy su profesor, y que tengo que ser súper cuidadoso con lo que
11 hago... Porque puedo ser practicante y todo, y puedo cometer errores, pero
12 también tengo que tener cuidado con los errores que cometo. Yo creo que ese
13 fue un cambio súper grande. Pasé de estar en clase aprendiendo cosas
14 teóricas, y después meterme al salón de clases, a estar ahí y darme cuenta
15 que, al final, la teoría no te sirve, y que aprendes casi todo ahí, en el
16 momento. Y... bueno, después, como otro hito, sería... yo creo que trabajar
17 con adolescentes. Porque me mostraron un mundo completamente nuevo a lo
18 que yo ya conocía. Es como que yo fui adolescente, sé lo que es, pero después
19 cuando estás del otro lado, cuando te toca ser el adulto con adolescentes, es
20 distinto. Es como... porque obviamente ellos te ven distinto, y como que no
21 tienen en consideración que a ti también te pasan cosas. Eso es algo también
22 fuerte que me di cuenta. Los adolescentes están muy metidos en su vida,
23 como diciendo: 'a mí nadie me entiende'. Y yo me reía un poco de eso, pero
24 es real. Y eso, fue como un trabajo súper grande intentar convertirme en el
25 tipo de profesor que está dispuesto a ayudar a sus alumnos, y que la vean
26 como una ayuda, y no como alguien que... no sé, que simplemente les
27 entrega la materia. Y bueno, como otro hito súper grande ya fue el estallido
28 social. Eso me marcó a mí, y también me he dado cuenta que marcó a
29 muchos de mis compañeros. Porque saber todo lo que estaba pasando en la
30 calle, y estaban pasando cosas terribles... Darse cuenta de que eso igual es
31 un tema y que siempre ha sido un tema dentro de los colegios... como saber
32 que hay muchos profesores que temen como expresar su opinión respecto a
33 temas que no sean del colegio. Uno siente esa responsabilidad de querer
34 decir algo y que al final, no sé, se tome de cierta manera e influencie a los
35 alumnos a hacer otras cosas... igual, es como complicado.
36 Investigador(a): Pero tú, ahí... ¿cuál fue como el aprendizaje en realidad de

37 *estas situaciones?*
38 *Octavio: Yo diría que las tres cosas que te digo me enseñaron a ser más*
39 *responsable. Que tengo que medir lo que digo y lo que no digo dentro de la*
40 *sala de clases. Entonces, igual hasta hoy día sigue siendo un poco difícil,*
41 *porque si llega a pasar algo similar o cualquier otro tipo de cosas delicadas,*
42 *no puedo hacer oídos sordos a lo que está pasando. Y tengo que saber*
43 *manejar ese tipo de situaciones.*

En este segmento es posible observar tres experiencias subjetivas de aprendizaje conectadas. En primer lugar, vemos una experiencia que gira en torno a su primera práctica (líneas 4-16, "*Ya. A ver… Yo creo que obviamente lo primero siempre va a ser mi primera práctica. Porque uno, fue con niños muy chicos. Era un tercero básico, o quinto básico, y fue como llegar el primer día y meterme a la sala de clases, y… y como que desde el primer momento me decían: 'míster'. O me decían: 'profesor'. Y yo pensaba: 'Ya, aquí empecé, no hay vuelta atrás'. Y como sentir esa responsabilidad de que yo soy el adulto aquí, de que ellos creen que yo soy su profesor, y que tengo que ser súper cuidadoso con lo que hago… Porque puedo ser practicante y todo, y puedo cometer errores, pero también tengo que tener cuidado con los errores que cometo. Yo creo que ese fue un cambio súper grande. Pasé de estar en clase aprendiendo cosas teóricas, y después meterme al salón de clases, a estar ahí y darme cuenta que, al final, la teoría no te sirve, y que aprendes casi todo ahí, en el momento*"). En segundo lugar, vemos una experiencia que gira en torno a su trabajo con adolescentes (líneas 16-27, "*Y… bueno, después, como otro hito, sería… yo creo que trabajar con adolescentes. Porque me mostraron un mundo completamente nuevo a lo que yo ya conocía. Es como que yo fui adolescente, sé lo que es, pero después cuando estás del otro lado, cuando te toca ser el adulto con adolescentes, es distinto. Es como… porque obviamente ellos te ven distinto, y como que no tienen en consideración que a ti también te pasan cosas. Eso es algo también fuerte que me di cuenta. Los adolescentes están muy metidos en su vida, como diciendo: 'a mí nadie me entiende'. Y yo me reía un poco de eso, pero es real. Y eso, fue como un trabajo súper grande intentar convertirme en el tipo de profesor que está dispuesto a ayudar a sus alumnos, y que la vean como una ayuda, y no como alguien que… no sé, que simplemente les entrega la materia*"). Y, en tercer lugar, vemos una experiencia que gira en torno al estallido social (líneas 27-35, "*Y bueno, como otro hito súper grande ya fue el estallido social. Eso me marcó a*

mí, y también me he dado cuenta que marcó a muchos de mis compañeros. Porque saber todo lo que estaba pasando en la calle, y estaban pasando cosas terribles… Darse cuenta de que eso igual es un tema y que siempre ha sido un tema dentro de los colegios… como saber que hay muchos profesores que temen como expresar su opinión respecto a temas que no sean del colegio. Uno siente esa responsabilidad de querer decir algo y que al final, no sé, se tome de cierta manera e influencie a los alumnos a hacer otras cosas… igual, es como complicado"). Igual que en el ejemplo anterior, es posible identificar una posición con voz que materializa el entrelazamiento entre las múltiples experiencias subjetivas de aprendizaje (líneas 38-39, "*Yo diría que las tres cosas que te digo me enseñaron a ser más responsable*"). Como consecuencia de esta enunciación, cada experiencia se convierte en un referente situacional de la nueva experiencia de aprendizaje más amplia que gira en torno a las situaciones que le enseñaron a Octavio a ser más responsable.

Más allá de la cantidad, más bien variable, de experiencias subjetivas de aprendizaje que se pueden vincular a través de la materialización de trenzas acordonadas conectoras, otro aspecto que nos llamó profundamente la atención fue la diversidad cualitativa de hebras y tramas que fueron utilizadas para (re)co-construir las trenzas. Y es que los dos ejemplos que hemos revisado hasta aquí muestran trenzas acordonadas alrededor de características que los futuros profesores y las futuras profesoras reconocen como propias. Sin embargo, también fue posible observar numerosas trenzas acordonadas alrededor de aspectos relacionados con las situaciones vivenciadas. A continuación, es posible observar un segmento en el que se ejemplifica esa idea:

Segmento 37.

Enrique - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): Si tuvieras que contarme cómo ha sido tu trayectoria*
2	*formativa, o mejor… ¿cuáles han sido como los hitos más relevantes en tu*
3	*formación como profesor? ¿Cuáles fueron aquellos momentos o situaciones*
4	*que a lo mejor han sido las más relevantes para que tú seas hoy el profesor*
5	*que eres hoy?*
6	*Enrique: Yo siento que las seis prácticas que he tenido. El hecho de que*
7	*fueran prácticas distintas, en seis lugares distintos… conocer colegios*
8	*privados, subvencionados, hasta públicos, municipales… Era lo que la*

universidad quería, pero siento que eso es un acierto, porque uno igual debería conocer todos los contextos, independiente que uno quiera trabajar solo en cierto tipo de colegio. Cuando yo empecé en la primera práctica, yo no conocía… bueno, yo soy de región, entonces igual soy pollo, pero no conocía nada, y yo decía: 'no, yo no quiero trabajar en este tipo de colegios'. Era un particular subvencionado en el que estaba… Pero después fui a otras prácticas, en la segunda, la tercera y la cuarta, a colegios particulares, y era como si esos colegios fueran los que yo quería, o fueran los colegios que me gustaban. Yo podría trabajar en un colegio así, y si no, trabajo en otra cosa. Y ya después las otras prácticas, la quinta y la sexta, me hicieron conocer otros contextos. Dije: 'sabes que no, yo como profesor tengo que ser capaz de trabajar en cualquier tipo de colegio, con cualquier tipo de alumno'. Y es lo que yo, aparte de tener que ser capaz de hacerlo, es lo que yo quiero hacer, porque me manejo bien en cualquier contexto. Ya sea que unos sean muy vulnerables y allí siento que necesitan un poco más de cariño o de afecto, o en los otros, los particulares, donde se ve más competencia, donde ellos quieren sacar el mejor puntaje PSU, quieren estudiar en la mejor universidad… y donde se estresan porque a los doce años ya tienen que estar haciendo ensayos y estudiar. Entonces, como que ese proceso de todas estas prácticas juntas ha sido súper beneficioso para mí. Si no hubiese sido así, yo creo que jamás habría cambiado de opinión, y tenía esa opinión porque no conocía nada.

En este segmento es posible observar una experiencia subjetiva de aprendizaje amplia que conecta seis referentes situacionales diferentes. Mientras algunos referentes situacionales están bien detallados (e.g. líneas 11-14, "*Cuando yo empecé en la primera práctica, yo no conocía… bueno, yo soy de región, entonces igual soy pollo, pero no conocía nada, y yo decía: 'no, yo no quiero trabajar en este tipo de colegios'. Era un particular subvencionado en el que estaba…*"), otros son descritos de manera particularmente superficial (líneas 18-19, "*Y ya después las otras prácticas, la quinta y la sexta, me hicieron conocer otros contextos*"). En cualquier caso, lo llamativo de esta experiencia subjetiva de aprendizaje es que las hebras y tramas que permiten la configuración de la trenza acordonada no hacen alusión a características personales de Enrique, sino a características de las situaciones que éste debió afrontar durante su formación. Efectivamente, Enrique enuncia diferentes posiciones con voz que materializan de manera explícita un entrelazamiento entre las múltiples experiencias subjetivas de aprendizaje basado en aspectos vinculados con las situaciones (e.g. líneas 6-9, "*Yo siento que las seis prácticas que he tenido. El hecho de que fueran prácticas distintas, en seis lugares distintos… conocer colegios privados,*

subvencionados, hasta públicos, municipales… Era lo que la universidad quería, pero siento que eso es un acierto").

Todavía cabe señalar otro aspecto interesante de las trenzas acordonadas conectoras, y es que nuestros análisis evidenciaron diferencias en lo que respecta al tipo de vínculo trenzado. Más concretamente, pudimos documentar trenzas acordonadas conectoras que establecían continuidad entre las experiencias subjetivas de aprendizaje y, por contrapartida, trenzas acordonadas conectoras que establecían discontinuidad. Retomemos, por un momento, la experiencia subjetiva de aprendizaje narrada por Enrique (ver segmento 37). Por una parte, en este segmento es posible identificar diversas enunciaciones que materializan equivalencias o, al menos, similitudes entre diferentes referentes situacionales (e.g. líneas 14-17, "*Pero después fui a otras prácticas, en la segunda, la tercera y la cuarta, a colegios particulares, y era como si esos colegios fueran los que yo quería, o fueran los colegios que me gustaban*"; líneas 18-19, "*Y ya después las otras prácticas, la quinta y la sexta, me hicieron conocer otros contextos*"). Y, a su vez, también es posible identificar enunciaciones que materializan diferencias o disparidades (e.g. líneas 22-26, "*Ya sea que unos sean muy vulnerables y allí siento que necesitan un poco más de cariño o de afecto, o en los otros, los particulares, donde se ve más competencia, donde ellos quieren sacar el mejor puntaje PSU, quieren estudiar en la mejor universidad*").

Ahora bien, a nuestro modo de ver una característica fundamental de las trenzas acordonadas conectoras, tal y como las hemos descrito hasta aquí, es que si bien transforman las múltiples experiencias subjetivas de aprendizaje en referentes situacionales de una experiencia más amplia, la estructura e independencia narrativa de cada una de estas experiencias subjetivas iniciales parece mantenerse más o menos intacta. En otras palabras, la materialización del tejido conector no "escondería" la materia prima que es conectada.

Precisamente esta sería la diferencia fundamental que existiría entre las trenzas acordonadas conectoras y el segundo tipo de trenza acordonada que pudimos identificar, y que hemos caracterizado como "descontextualizadas". En este caso, no sería posible vislumbrar dos o más experiencias subjetivas que, al conectarse,

configuran una experiencia subjetiva de aprendizaje más amplia. Más bien, lo que sería posible observar es una experiencia subjetiva de aprendizaje amplia con un referente situacional que tiene una naturaleza más o menos abstracta y es, por tanto, más o menos difuso. Para ejemplificar esta idea con un mayor grado de detalle hemos seleccionado otro segmento de una entrevista con Enrique:

Segmento 38.

Enrique - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y cómo te definirías tu como profesor?*
2	*Enrique: Yo creo que soy estricto, pero al mismo tiempo se me da muy bien*
3	*tener cercanía con los estudiantes. Igual me preocupo por ellos como*
4	*personas. Trato de conocer a cada uno como persona, entonces esa cercanía*
5	*es la que hace que al final ellos me respeten. Porque no creo que me respeten*
6	*porque yo tenga cara pesada o llegue a un colegio a la primera, siendo más o*
7	*menos estricto, no, yo creo que me respetan porque yo me doy el tiempo de*
8	*conocerlos. Y por lo mismo ellos no quieren faltarme el respeto a mí…*
9	*Investigador(a): ¿Y de dónde viene esto de ser estricto y cercano? ¿En qué*
10	*situaciones te has dado cuenta que eres de esa manera?*
11	*Enrique: Lo que pasa es que en mis primeras prácticas, obvio, estaba recién*
12	*empezando… y tuve cursos complicados. Y ahí me di cuenta que si llegaba*
13	*siendo como yo soy, a la primera, no me iban a pescar. Obvio me iban a ver*
14	*como un practicante más y como igual soy joven no me iban a ver como una*
15	*figura de profesor. Y en todas las prácticas traté de cambiar eso. Lo que hice*
16	*es que se notara al principio la distancia entre alumno y profesor, pero una*
17	*vez que ya lo tuvieran más o menos claro, pudiéramos conocernos. Y me di*
18	*cuenta que funciona mucho mejor cuando uno se da el tiempo, porque yo*
19	*tenía profesores guías que sus alumnos se portaban súper mal en clases,*
20	*pero que cuando yo hacía la clase al mismo curso se portaban mucho mejor*
21	*conmigo. Y ahí me di cuenta que funcionaba.*

En este segmento es posible observar una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que Enrique se reconoce a sí mismo como un profesor estricto pero cercano (líneas 2-4, "*Yo creo que soy estricto, pero al mismo tiempo se me da muy bien tener cercanía con los estudiantes. Igual me preocupo por ellos como personas*"). Ahora bien, más allá del análisis puntual de cada una de las hebras y las tramas que están involucradas en la (re)co-construcción de esta esta experiencia, lo más llamativo es que en ella Enrique reconoce que su aprendizaje no es el producto de una situación puntual, ni de un conjunto de situaciones claramente delimitadas y conectadas. Por el contrario, señala que es consecuencia de una abstracción más general de las situaciones que vivenció durante sus

primeras prácticas profesionales (líneas 11-13, "*Lo que pasa es que en mis primeras prácticas, obvio, estaba recién empezando… y tuve cursos complicados. Y ahí me di cuenta que si llegaba siendo como yo soy, a la primera, no me iban a pescar*"). Es justamente esta abstracción la que le permite reconocerse como un determinado tipo de docente.

Para finalizar, es importante señalar que pudimos encontrar ciertos casos en los que las trenzas acordonadas descontextualizadas fueron tan abstractas que los referentes situacionales de las experiencias subjetivas de aprendizaje llegaron a "desaparecer" de la vista. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 39.

Mimi - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Cómo te definirías tú como profesora? ¿Qué características*
2	*crees que tienes como profesora?*
3	*Mimi: Eh… yo creo que igual soy usualmente creativa, pero siendo profesora*
4	*soy mucho más creativa. Soy… soy muy flexible, aunque no lo sea tanto en*
5	*mi día a día. Me puedo desenvolver bien en ambientes de alto estrés, como*
6	*que uno se transforma siendo profesor. Y uno cree que puede hacer más y*
7	*eso también ayuda mucho a hacer más de lo que uno piensa que puede*
8	*realmente lograr. También me siento una profesora bastante confiada.*
9	*Recaigo mucho en mis conocimientos, y en mis experiencias pasadas, para*
10	*poder enseñar. Y cuando no, admito no saber, y eso los estudiantes lo*
11	*aprecian mucho. Y… yo también soy una persona muy curiosa, me gusta*
12	*investigar mucho. Y eso como profesora me ha ayudado bastante ya que mis*
13	*estudiantes también puedan hacer lo mismo conmigo. Yo los puedo guiar en*
14	*ese proceso.*

En este segmento, es posible observar un buen ejemplo del elevado grado de abstracción que nuestros futuros profesores y nuestras futuras profesoras pudieron conseguir al momento de trenzar experiencias subjetivas de aprendizaje con múltiples y diversos referentes situacionales "desaparecidos" por culpa del entrelazamiento de trenzas y, particularmente, de trenzas acordonadas descontextualizadas. De hecho, más allá de las hebras y las tramas específicas involucradas, en este segmento se pueden vislumbrar las huellas que dejaron los referentes situacionales que dieron pie a las múltiples y diversas vivencias de Mimi (e.g. línea 3 "*igual soy usualmente*"; líneas 4-5, "*Soy… soy muy flexible, aunque no lo sea tanto en mi día a día*"; línea 10, "*Y cuando no, admito no*

saber”). Mimi utilizó sus vivencias en estos referentes apenas revelados como materia prima para la conformación de su identidad profesional. Como consecuencia de esta actividad (re)co-constructiva, Mimi consigue abstraer sus vivencias y materializa su propia imagen como docente.

Un poco más adelante intentaremos analizar con un grado mucho mayor de detalle este hallazgo. Y es que la importancia de documentar trenzas que materializan la “desaparición” de los referentes situacionales radica en que pone de manifiesto la existencia de mecanismos discursivos que les permitirían a las personas (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje de diferente complejidad y con diferentes niveles de abstracción. Por ahora, simplemente nos gustaría explicitar que parece existir una diferencia fundamental a nivel morfológico entre las trenzas acordonadas conectoras y las trenzas acordonadas descontextualizadas. Mientras que en el primer caso sería posible vislumbrar dos o más experiencias subjetivas que, al conectarse, configuran una experiencia subjetiva de aprendizaje más amplia, en el segundo caso sería posible observar una experiencia subjetiva de aprendizaje amplia con un referente situacional que tiene una naturaleza más o menos difusa o abstracta.

Llegados a este punto, y a modo de síntesis, podríamos decir que nuestros análisis nos han permitido hallar una serie de relaciones frecuentes que se generaron entre las múltiples y diversas hebras y tramas utilizadas por los futuros profesores y las futuras profesoras al momento de (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje. En este sentido, hemos podido caracterizar las trenzas cohesionadoras y acordonadas que los futuros profesores y las futuras profesoras urdieron con más frecuencia.

4.1.3. Tejiendo la identidad: aspectos fisiológicos de las experiencias subjetivas de aprendizaje que permiten la conformación de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz

Ahora bien, en nuestra opinión las evidencias que logramos reunir sobre las hebras y tramas, por una parte, y sobre las trenzas cohesionadoras y acordonadas, por otra, representan un interesante punto de partida para tratar de explicar cómo las personas pueden (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje y, por consiguiente, cómo pueden ir conformando y desarrollando sus identidades profesionales y sus identidades como aprendices. Por lo tanto, en lo que queda de este extenso primer bloque de resultados nos gustaría ofrecer una descripción detallada de los mecanismos que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizaron durante las entrevistas que sostuvimos para entretejer estas hebras, tramas y trenzas y así (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje vinculadas con la conformación y el desarrollo de sus identidades profesionales. Estamos convencidos de que una descripción pormenorizada de estos mecanismos puede ser fundamental para tratar de entender luego de qué manera la identidad de aprendiz puede influir sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente.

Para comenzar, retomemos muy brevemente algunos de los resultados que expusimos un poco más arriba. En primer lugar, pudimos documentar la existencia de trenzas acordonadas conectoras. Según lo que observamos, estas trenzas estarían urdidas con hebras y tramas que materializan dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje; al conectarse, dichas experiencias se transformarían en referentes situacionales y configurarían una experiencia subjetiva diferente, más amplia. En segundo lugar, también pudimos documentar otras trenzas acordonadas, que caracterizamos como descontextualizadas. En este caso, las hebras y las tramas involucradas también materializarían una experiencia subjetiva de aprendizaje amplia. No obstante, dicha experiencia tendría un referente situacional difuso o, mejor dicho, más abstracto. Y finalmente, en tercer lugar, pudimos reunir evidencias de ciertas trenzas acordonadas descontextualizadas en las que el referente situacional simplemente

“desaparecería”. Esto quiere decir que la experiencia sería tan abstracta que sería enunciada sin hebras o tramas que hagan alusión a aspectos situacionales.

Por sí sola, cada una de estas trenzas sería en realidad una estructura semiótica particular y distinta que entrelaza las tramas y las hebras de una determinada manera. Y, de hecho, antes hemos formulado nuestros hallazgos siguiendo esta lógica. Sin embargo, al reflexionar sobre estos resultados como un conjunto, no parece absurdo hipotetizar la existencia de un continuo subyacente que iría desde un polo de menor abstracción a un polo de mayor abstracción. O, lo que es lo mismo, desde un polo de mayor contextualización a uno de menor contextualización. Si se asume este continuo, entonces podríamos situar las trenzas acordonadas conectoras cerca del polo de mayor contextualización, y las trenzas acordonadas descontextualizadas y sin referente situacional más cerca del polo de mayor abstracción. A medio camino entre unas y otras sería posible situar las trenzas acordonadas descontextualizadas con un referente situacional abstracto.

Lógicamente, nos gustaría aportar evidencias de la existencia de este continuo a través del material de investigación producido durante la presente tesis doctoral. Por esta razón, a continuación quisiéramos exhibir un segmento de la primera entrevista que sostuvimos con Clark. Allí, pudimos documentar un segmento especialmente ilustrativo de las maneras en las que los tres tipos de trenzas podrían estar relacionadas:

Segmento 40.

Clark - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): Me gustaría partir preguntándote si podías hacer una breve*
2	*presentación tuya. Tu nombre, tu edad, tu carrera y luego… si pudieras*
3	*definirte como profesor. ¿Qué características crees que tienes como profesor?*
4	*Clark: Ya, bueno, mi nombre es Clark, tengo veinticuatro años y estoy*
5	*actualmente cursando mi último semestre en una universidad privada de la*
6	*Región Metropolitana. Al cabo ya de estos casi cinco años, siento que he*
7	*descubierto hartas cosas sobre mí, por decirlo así. Sobre mi estilo de*
8	*enseñanza, sobre todo. Me considero una persona introvertida, como*
9	*persona, pero al momento de estar frente a los alumnos, en la sala de clase,*
10	*como que mi personalidad cambia y paso a ser más extrovertido de lo que*
11	*soy en la vida normal. Sobre todo, si estoy con niños. Niños de primero o*

segundo ciclo, con ellos se me hace mucho más fácil todo. Como relacionarme con ellos, ayudarlos, lo que ellos me pidan. En realidad, trato de adaptarme al contexto o las circunstancias. Y me gusta esa sensación de poder hacer un cambio, de poder afectar las vidas para bien de esos alumnos.

Investigador(a): Y por ejemplo esta característica tuya de ser más introvertido, pero en clase extrovertido, ¿recuerdas alguna situación o algún evento que haya sido relevante en el que te hayas podido reconocer de esa forma? ¿O que te hayan dicho que te comportaste de esa forma?

Clark: Claro. Una de las primeras veces fue, no sé si en mi segunda o tercera práctica, pero fue que mi profesora que en ese entonces era Alexia, me fue a visitar… y yo tenía que hacer mi clase, mi actividad. Y ella estaba acostumbrada a verme dentro de la sala de clase de la universidad, pero no sabía cómo era yo en la escuela. Entonces, yo, así personalmente, no lo había notado hasta ese momento, pero después ella en la retroalimentación me dijo así como: '¿sabes qué? Tu actividad salió súper bien'. Y abiertamente me dijo: 'te explayas y te desenvuelves de una manera muy natural, muy fácil, dentro de la sala de clase con los niños eres muy extrovertido'. Entonces que ella me dijera eso, y yo lo había vivido en ese momento, me hizo conectar con lo anterior y sacar como conclusión: 'claro, soy un profesor extrovertido'.

En este segmento, Clark se reconoce a sí mismo como un docente extrovertido (líneas 30-31, "*me hizo conectar con lo anterior y sacar como conclusión: 'claro, soy un profesor extrovertido'*"). Este reconocimiento es el producto de múltiples y variadas situaciones que son narradas de maneras más o menos abstractas. Primero, es posible identificar una trenza que cohesiona hebras y tramas que hacen alusión a una situación específica (líneas 21-25, "*Una de las primeras veces fue, no sé si en mi segunda o tercera práctica, pero fue que mi profesora que en ese entonces era Alexia, me fue a visitar… y yo tenía que hacer mi clase, mi actividad. Y ella estaba acostumbrada a verme dentro de la sala de clase de la universidad, pero no sabía cómo era yo en la escuela*"). Segundo, dicha trenza es conectada por Clark con otra trenza cohesionadora (líneas 25-29, "*Entonces, yo, así personalmente, no lo había notado hasta ese momento, pero después ella en la retroalimentación me dijo así como: '¿sabes qué? Tu actividad salió súper bien'. Y abiertamente me dijo: 'te explayas y te desenvuelves de una manera muy natural, muy fácil, dentro de la sala de clase con los niños eres muy extrovertido'*"), a través de la reconfiguración de todo el fragmento en una trenza acordonada conectora (líneas 29-30, "*Entonces que ella me dijera eso, y yo lo había vivido en ese momento, me hizo conectar con lo anterior*"). Tercero, Clark enuncia trenzas acordonadas descontextualizadas que abstraen la trenza conectora (líneas 6-8, "*Al cabo ya de estos casi cinco años, siento que he*

descubierto hartas cosas sobre mí, por decirlo así. Sobre mi estilo de enseñanza, sobre todo"; líneas 11-14, "*Sobre todo, si estoy con niños. Niños de primero o segundo ciclo, con ellos se me hace mucho más fácil todo. Como relacionarme con ellos, ayudarlos, lo que ellos me pidan. En realidad, trato de adaptarme al contexto o las circunstancias*"). Y, cuarto, Clark admite que su reconocimiento como un docente extrovertido es una consecuencia de todas estas hebras, tramas y trenzas entretejidas entre sí (líneas 30-31, "*Entonces que ella me dijera eso, y yo lo había vivido en ese momento, me hizo conectar todas las cosas y sacar como conclusión: 'claro, soy un profesor extrovertido'*").

Si bien seleccionamos este segmento ya que permite observar con claridad el continuo de contextualización que hipotetizamos anteriormente, no es menos cierto que también permite ilustrar las dos posibles direcciones en las que las personas podrían moverse dentro de él. Por una parte, en el segmento se observa cómo Clark hilvana, primero, una trenza en la que se reconoce como un tipo particular de docente (líneas 8-11, "*Me considero una persona introvertida, como persona, pero al momento de estar frente a los alumnos, en la sala de clase, como que mi personalidad cambia y paso a ser más extrovertido de lo que soy en la vida normal*") y, segundo, una trenza en la que se entrelazan tramas y hebras que hacen referencia a situaciones de carácter abstracto (líneas 11-16, "*Sobre todo, si estoy con niños. Niños de primero o segundo ciclo, con ellos se me hace mucho más fácil todo. Como relacionarme con ellos, ayudarlos, lo que ellos me pidan. En realidad, trato de adaptarme al contexto o las circunstancias. Y me gusta esa sensación de poder hacer un cambio, de poder afectar las vidas para bien de esos alumnos*"). Es decir, se observa que el reconocimiento inicial como docente se va contextualizando a medida que se entreteje con experiencias que justifican dicho reconocimiento.

Y, por otra parte, el segmento también ilustra cómo Clark (re)co-construye significados que materializan el mismo movimiento, pero en la dirección opuesta. Después de la pregunta de la persona que condujo la entrevista, Clark empieza a hilvanar dos trenzas que cohesionan hebras y tramas que hacen alusión a situaciones específicas (líneas 21-25, "*Una de las primeras veces fue, no sé si en mi segunda o tercera práctica, pero fue que mi profesora que en ese entonces*

era Alexia, me fue a visitar… y yo tenía que hacer mi clase, mi actividad. Y ella estaba acostumbrada a verme dentro de la sala de clase de la universidad, pero no sabía cómo era yo en la escuela"; líneas 25-29, "*Entonces, yo, así personalmente, no lo había notado hasta ese momento, pero después ella en la retroalimentación me dijo así como: '¿sabes qué? Tu actividad salió súper bien'. Y abiertamente me dijo: 'te explayas y te desenvuelves de una manera muy natural, muy fácil, dentro de la sala de clase con los niños eres muy extrovertido'*"). Crear la conexión entre estas trenzas (líneas 29-30, "*Entonces que ella me dijera eso, y yo lo había vivido en ese momento, me hizo conectar con lo anterior*") le permitió a Clark reconocerse como un docente extrovertido (líneas 30-31, "*Entonces que ella me dijera eso, y yo lo había vivido en ese momento, me hizo conectar todas las cosas y sacar como conclusión: 'claro, soy un profesor extrovertido'*"). En este sentido, es posible observar cómo sus experiencias se fueron descontextualizando hasta que su identidad se conformó como una producción separada de los referentes contextuales previos.

Probablemente, el punto más problemático de esta propuesta es que, tal y como ha sido descrita hasta este punto, es difícil imaginar que la manera abstracta y descontextualizada en la que Clark se reconoce a sí mismo como docente pueda ser, en última instancia, una experiencia subjetiva de aprendizaje de naturaleza eminentemente abstracta. Sin embargo, pudimos documentar algunos casos en los que esta equivalencia fue (re)co-construida de manera explícita. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 41.

Mimi - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Ya, para empezar, me gustaría que te presentaras*
2	*brevemente. Que dijeras tu nombre, tu edad… y luego, si pudieras definirte*
3	*como profesora. O sea, ¿cuáles son tus características como profesora?*
4	*¿Cómo te ves a ti misma? ¿Cómo te definirías tú como profesora?*
5	*Mimi: Ya, eh… Mi nombre es Mimi, voy a cumplir veintitrés años en dos días*
6	*más, y como profesora… Igual creo que recién el año pasado, y a principios*
7	*del año pasado, empecé a descubrir las características que tengo como*
8	*profesora. Y las descubrí a medida que fui viviendo cosas. Por ejemplo, creo*
9	*que yo intento ser bien cercana con mis alumnos, porque en mi última*
10	*práctica solamente estuve con adolescentes. Y creo que es más fácil ser más*
11	*cercana con adolescentes. Entonces siempre antes de empezar intentaba*

12 *saber cómo estaban, si les pasaba algo, y todo eso. Y algo que empecé a*
13 *implementar en esa clase era, aparte del contenido en sí, tener momentos*
14 *donde nosotros pudiéramos conversar. Salirnos de la rutina. Porque los*
15 *colegios en los que estuve eran colegios vulnerables, en los que creo que era*
16 *necesario tener esos momentos con ellos. Entonces, como que en realidad*
17 *eso, yo soy una profesora cercana, y eso es porque en mis clases en esa*
18 *práctica y en las otras traté de ser de esa forma y me salió bien. No sé si eso*
19 *responde tu pregunta.*
20 *Investigador(a): Sí, sí, claro. ¿Y tú crees que siempre has sido así? ¿O más*
21 *bien es algo que has ido aprendiendo con esta práctica y las anteriores, a lo*
22 *largo del tiempo?*
23 *Mimi: Como te decía, yo soy así porque en la última práctica intenté ser así y*
24 *me resultó bien. Pero quería intentarlo porque ha sido algo que he ido*
25 *pensando más en el camino. Porque partí mis primeras prácticas con niños*
26 *súper pequeños. La primera vez que estuve en una sala, era un curso con*
27 *cuarenta y cinco niños de tercero básico, y no sabía qué hacer. Cómo tratar*
28 *con ellos… y ellos gritaban, corrían, me hablaban, y yo intentaba ponerme*
29 *pesada… y después pensé que ser pesada con niños de tercero básico no*
30 *funcionaba. Y me pasó en otras prácticas. Así que, ahora que ya he pasado*
31 *por casi todos los contextos y por todos los niveles, me he ido dando cuenta*
32 *de que quería cambiar y ser más cercana. Y lo soy, independiente de todo.*
33 *Entonces, ha sido como un camino súper largo para llegar a lo que sé ahora,*
34 *y más largo para llegar a lo que hago ahora.*

En este segmento, es posible observar cómo Mimi se reconoce a sí misma como una profesora cercana con su alumnado (líneas 8-9, "*Por ejemplo, creo que yo intento ser bien cercana con mis alumnos*"). Este reconocimiento propio parece ser el producto del proceso (re)co-constructivo en el que Mimi se involucra al materializar sus experiencias subjetivas de aprendizaje (e.g. líneas 8-14, "*en mi última práctica solamente estuve con adolescentes. Y creo que es más fácil ser más cercana con adolescentes. Entonces siempre antes de empezar intentaba saber cómo estaban, si les pasaba algo, y todo eso. Y algo que empecé a implementar en esa clase era, aparte del contenido en sí, tener momentos donde nosotros pudiéramos conversar. Salirnos de la rutina*"). Ahora bien, lo que nos gustaría destacar de este segmento es que en él Mimi señala, de manera explícita, dos cosas. Primero, señala que una de sus experiencias subjetivas de aprendizaje le permitió reconocerse como una docente cercana (líneas 23-25, "*Como te decía, yo soy así porque en la última práctica intenté ser así y me resultó bien. Pero quería intentarlo porque ha sido algo que he ido pensando más en el camino*"). Y, segundo, también señala que las vivencias que tuvo en otras situaciones le permitieron seguir reconociéndose de esta manera a lo largo del tiempo, independiente del contexto (líneas 32-34, "*Así que, ahora que ya he pasado por*

casi todos los contextos y por todos los niveles, me he ido dando cuenta de que quería cambiar y ser más cercana. Y lo soy, independiente de todo").

En este sentido, no sería absurdo inferir que la participación en múltiples y variados contextos de actividad le permitiría a cada futuro docente no sólo reconocerse de una determinada manera, sino ir contrastando dicho reconocimiento a medida que pasa el tiempo. Este contraste permitiría que el reconocimiento propio como un determinado tipo de docente se mantenga anclado a unas determinadas coordenadas espaciotemporales o, por el contrario, que se vaya volviendo más abstracto e independiente de esas coordenadas.

En cualquier caso, nos gustaría destacar un aspecto esencial de los mecanismos de contextualización y abstracción que pudimos identificar. Nuestros análisis nos permitieron advertir que en las entrevistas estos mecanismos estuvieron estrechamente relacionados con el despliegue de determinadas acciones por parte de los entrevistadores y las entrevistadoras de nuestro equipo de investigación. Efectivamente, los mecanismos de contextualización y abstracción fueron promovidos durante las interacciones con los entrevistadores y las entrevistadoras.

Retomemos, por un momento, los dos segmentos que utilizamos para ejemplificar los mecanismos discursivos de contextualización y abstracción (ver segmentos 40 y 41). En el primer segmento, es posible observar que la manera en la que Clark (re)co-construye su narración es consecuencia de la naturaleza de la primera pregunta que le formula el entrevistador o la entrevistadora (línea 3; "*¿Qué características crees que tienes como profesor?*"). Esta pregunta condujo a Clark a (re)co-construir de manera abstracta su reconocimiento propio como docente. Asimismo, también es posible observar que Clark intentó contextualizar su reconocimiento propio después de oír la segunda pregunta del entrevistador o entrevistadora (líneas 17-20, "*Y por ejemplo esta característica tuya de ser más introvertido, pero en clase extrovertido, ¿recuerdas alguna situación o algún evento que haya sido relevante en el que te hayas podido reconocer de esa forma? ¿O que te hayan dicho que te comportaste de esa forma?*"). Al parecer, esta segunda pregunta le invitó a contextualizar su reconocimiento propio.

En la misma línea, en el segundo segmento también es posible observar el despliegue de determinadas acciones que promovieron la contextualización y la abstracción. Durante la entrevista, el entrevistador o entrevistadora le formuló a Mimi preguntas que tenían la intención de invitarla a (re)co-construir su identidad profesional docente de manera más contextualizada (líneas 20-22, "*Sí, sí, claro. ¿Y tú crees que siempre has sido así? ¿O más bien es algo que has ido aprendiendo con esta práctica y las anteriores, a lo largo del tiempo?*") o abstracta (líneas 2-4, "*y luego, si pudieras definirte como profesora. O sea, ¿cuáles son tus características como profesora? ¿Cómo te ves a ti misma? ¿Cómo te definirías tú como profesora*?"). Como respuesta, Mimi comienza a entretejer su discurso a partir del despliegue de los mecanismos de contextualización y abstracción.

En conclusión, los mecanismos discursivos de contextualización y abstracción fueron utilizados con frecuencia por los futuros profesores y las futuras profesoras durante las entrevistas que sostuvieron con nuestro equipo de investigación. Sin embargo, en momentos puntuales las personas que condujeron las entrevistas facilitaron el despliegue de estos mecanismos a partir de preguntas y comentarios determinados. Tomando como referencia las ideas de James Wertsch (1985, p. 39), decidimos caracterizar estas preguntas y comentarios como "desafíos semióticos".

El análisis que llevamos a cabo de las actividades (re)co-constructivas en las que los entrevistadores y entrevistadoras entablaron diálogos con los futuros profesores y las futuras profesoras nos permitió identificar algunos tipos específicos de desafíos semióticos. En lo que respecta a los desafíos que buscaban aumentar el grado de contextualización, pudimos documentar cuatro tipos específicos: (a) pedirles a los futuros profesores o a las futuras profesoras que identifiquen la existencia de diferencias en determinados aspectos del reconocimiento propio (e.g., en la segunda entrevista de Ásya, el entrevistador o entrevistadora preguntó: "*En ese sentido, ¿cómo se vive esto en tus diferentes prácticas, y en lo que tú conoces? ¿Hay diferencias? ¿No hay diferencias?*"); (b) pedirles ejemplos a los futuros profesores o a las futuras profesoras de algo que

han dicho en términos abstractos (e.g., en la tercera entrevista con Clark, el entrevistador o la entrevistadora preguntó: "*¿Me podrías dar un ejemplo de esa situación o esos momentos en los que pudiste reconocer como un profesor cercano?*"); (c) pedirles a los futuros profesores o a las futuras profesoras que especifiquen un poco más una situación que han vivenciado (e.g., en la tercera entrevista con Ásya, el entrevistador o la entrevistadora preguntó: "*¿Y cuál es la que más recuerdas de todas esas experiencias? ¿Cuál es la que más te ha gustado de todas las que has hecho? ¿Y qué hiciste ahí? ¿Por qué te gustó? ¿Cómo fue un poco ese momento?*"); y (d) pedirles a los futuros profesores o a las futuras profesoras que especifiquen un poco más uno o varios aspectos de una situación que han vivenciado (e.g., en la primera entrevista con Ágata, el entrevistador o la entrevistadora preguntó: "*Y además en un colegio como ése me imagino que igual tenías un montón de recursos, ¿no? ¿Qué recursos eran? ¿Cómo se utilizaban?*").

Por su parte, en lo que respecta a los desafíos que buscaban aumentar el grado de abstracción pudimos identificar tres tipos. A nuestro parecer, todos estuvieron estrechamente vinculados de alguna u otra manera con la conformación de la identidad. Estos desafíos fueron: (a) solicitarles a los futuros profesores o a las futuras profesoras que elaboren algún tipo de conexión de continuidad o discontinuidad entre sus propias características (e.g., en la primera entrevista con Ray, el entrevistador o la entrevistadora preguntó: "*Ya, oye, y ya habiendo pasado un semestre entero haciendo clases… ¿cuál es la diferencia que ves tú entre esa manera de ser cuando estás con otro en el aula y la manera de ser cuando estás cien por ciento como profesor, solo? ¿Cómo es ese salto?*"); (b) solicitarles a los futuros profesores o a las futuras profesoras que saquen una conclusión sobre sí mismas después de haber (re)co-construido una experiencia subjetiva de aprendizaje (e.g., en la segunda entrevista con Florence, el entrevistador o la entrevistadora preguntó: "*¿Y qué conclusión sacarías, o como te definirías que has sido tu como profesora después de este tiempo como profesora que has tenido? ¿Cómo crees que te ven los estudiantes? ¿Cómo ha sido un poco ese sentirte profesora*?"); y (c) apelar a la funcionalidad de una característica propia aprendida tras participar en una situación determinada (e.g., en la primera entrevista con Octavio, el entrevistador o la entrevistadora

preguntó: "*Y en ese sentido, ¿qué cosas piensas que, por ejemplo, de las prácticas, sí te van a servir para definirte a ti mismo como profesor, para ser el profesor que eres hoy día? ¿Qué piensas que seguirás usando más adelante?*").

En definitiva, nuestros resultados nos permiten hipotetizar que los mecanismos discursivos de contextualización y descontextualización les permitirían a los futuros profesores y a las futuras profesoras (re)co-construir hebras y tramas de diferente complejidad y con diferentes niveles de abstracción. En otras palabras, gracias a los mecanismos de contextualización y descontextualización el futuro profesorado sería capaz de transformar significados anclados a referentes situacionales específicos en significados completamente abstractos, y viceversa. Asimismo, nuestros resultados también nos permiten hipotetizar que estos mecanismos pueden ser promovidos en mayor o menor medida por quienes asumen el papel de interlocutores en las actividades (re)co-constructivas. En última instancia, los procesos discursivos que promueven los desafíos semióticos de contextualización y abstracción, y que las personas asumen o dejan pasar al momento de (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje, explicarían cómo se va conformando la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz.

Además de la contextualización y la abstracción, nuestros análisis nos permitieron entrever otro mecanismo semiótico, el "encuadre", que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizaron al momento de implicarse en la conformación o el desarrollo de sus identidades profesionales. En pocas palabras, el encuadre se caracterizaría por permitir la materialización de una secuencia de hebras y tramas específicas que reduciría la cantidad de opciones posibles que tendría cada persona para reconocerse a sí misma como docente. En otras palabras, como consecuencia del despliegue de este mecanismo los futuros profesores y las futuras profesoras organizarían el trenzado de ciertas hebras y tramas, materializando así un espacio semiótico, o encuadre, que justificaría la conformación de una determinada característica propia como docente.

Para explicar con un mayor grado de detalle este mecanismo, hemos tomado como ejemplo el siguiente segmento perteneciente a la primera entrevista que sostuvimos con Florence:

Segmento 42.

Florence - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y cómo te definirías tu como profesora, después de ese*
2	*recorrido que has hecho? ¿Qué características piensas que tienes como*
3	*profesora?*
4	*Florence: Eh… yo creo que lo que más temía antes de mi práctica, por decirlo*
5	*así, era como no creer en los alumnos. Porque me di cuenta de que había*
6	*muchos profesores que daban por sentado que los estudiantes no iban a ir a*
7	*la universidad. Entonces creo que, no sé cómo decirlo, me daba rabia. Así*
8	*que estuve todo el semestre con la idea de implementar ejercicios PSU.*
9	*Porque los chicos no iban al preuniversitario porque no tenían recursos.*
10	*Como el liceo es técnico no se piensa que los estudiantes van a ir a la*
11	*universidad, y de los veintitrés, sólo una iba a preuniversitario. Y se lo*
12	*pagaba ella trabajando… Entonces, tuve que tratar de implementar en ese*
13	*sentido. Conseguirme material PSU por otros lados… porque nunca habían*
14	*leído una pregunta PSU. Entonces es como… lo que hice ahí me hizo que no*
15	*sólo creyera en mis estudiantes ahí, sino que yo misma intento ser así*
16	*siempre desde entonces. Por ejemplo, en esta práctica el tema de la PSU me*
17	*importaba, era una de las cosas que más me importaba implementar. Y lo di*
18	*todo. Así que ahí aprendí a tener fe en los estudiantes, ésa sería mi*
19	*característica.*

Parece ser relativamente fácil advertir la utilización del "encuadre" en este segmento. Por una parte, es posible observar cómo Florence hilvana, entre otras cosas, tres trenzas diferentes. Primero, es posible vislumbrar una trenza en la que se articulan hebras y tramas que hacen alusión a la creencia de Florence de que era importante creer en los alumnos (líneas 4-7, "*Eh… yo creo que lo que más temía antes de mi práctica, por decirlo así, era como no creer en los alumnos. Porque me di cuenta de que había muchos profesores que daban por sentado que los estudiantes no iban a ir a la universidad. Entonces creo que, no sé cómo decirlo, me daba rabia*"). Segundo, es posible vislumbrar una trenza en la que se articulan hebras y tramas que hacen referencia a una situación que ella vivió durante su última práctica profesional (líneas 7-14, "*Así que estuve todo el semestre con la idea de implementar ejercicios PSU. Porque los chicos no iban al preuniversitario porque no tenían recursos. Como el liceo es técnico no se*

piensa que los estudiantes van a ir a la universidad, y de los veintitrés, sólo una iba a preuniversitario. Y se lo pagaba ella trabajando… Entonces, tuve que tratar de implementar en ese sentido. Conseguirme material PSU por otros lados… porque nunca habían leído una pregunta PSU"). Y, tercero, es posible vislumbrar una trenza que articula hebras y tramas que hacen alusión a su reconocimiento propio como docente (líneas 18-19, "*Así que ahí aprendí a tener fe en los estudiantes, ésa sería mi característica*"). Aquí, la clave parece radicar en la función de pivote que Florence le atribuye a la segunda trenza, que es (re)co-construida con la finalidad de justificar la emergencia de un nuevo reconocimiento propio como docente. En este sentido, Florence organizó a través de su discurso unas circunstancias concretas que crearon las condiciones propicias, o encuadre, para que su ideal respecto a la profesión se convirtiese en un reconocimiento propio como una docente que tiene fe en su alumnado.

Conviene señalar que también pudimos documentar numerosos casos en los que las circunstancias, debidamente ordenadas no pivotaron la conformación inicial del reconocimiento propio, sino su propia transformación o desarrollo. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 43.

Mimi - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y cuál fue ese punto de inflexión en el que dijiste: 'aquí soy*
2	*profesora'? ¿Esa situación precisa en la que dijiste: 'aquí hago esto y soy*
3	*profesora, o no lo hago y no seré profesora'?*
4	*Mimi: Mira, yo tuve una primera vez en la que me quedé sola. Ese día,*
5	*cuando pregunté dónde estaba la profesora guía, y si iba a venir a la clase,*
6	*me dijeron que no, que, nada. Y ahí me di cuenta que lo iba a tener que*
7	*hacer yo. No tenía nada preparado, por supuesto. Y entonces ahí fue como:*
8	*'ya, tengo que improvisar, y si sale, genial'. Y lo hice y pensaba que si no*
9	*resultaba, iba a tener que buscar otra forma. Pero lo bueno fue que*
10	*funcionó. Yo igual estuve como súper asustada. No sabía si acercarme a*
11	*ellos, qué hacer… no sabía qué estaba bien y qué estaba mal de mi actitud*
12	*frente a ellos. Entonces era como… tenían que hacer una guía, que era lo*
13	*único que me habían pasado en el colegio. Pero la guía también era como sin*
14	*sentido con nada previo, ni nada, como que no sé… Y bueno, fue la*
15	*inspectora como a supervisarme, y ella les dijo: 'bájate de la silla, siéntate'.*
16	*Entonces, yo estaba así como: 'ya, pero a mí no me molesta que estén*
17	*haciendo esto, porque están trabajando'. Entonces, cuando ella se iba, yo me*
18	*acercaba a los alumnos y les decía qué hacer, hasta dónde avanzar. Y ahí me*

di cuenta de que eso es lo que tenía que hacer. No había vuelta atrás. No sé, me acuerdo de ese día y había como un caos al principio... Yo no tenía ni idea de qué hacer, nadie me había dicho nada, pero al pasar el rato fue como que me di cuenta que todo funcionaba. Que lo que estaba haciendo parecía estar bien. Que no estaba tan mal como había creído en un principio. Al principio, yo siempre era como muy insegura, como que todo lo que hacía estaba mal, como que los estudiantes no estaban aprendiendo nada. Y cuando empecé a tener este momento en el que yo era la profesora y era la única que estaba ahí, ahí fue cuando pude darme cuenta que estaba haciendo las cosas bien, que los niños se llevaban bien conmigo y que querían aprender. Eso de sentir que los niños querían aprender, aunque fuera lo más básico, fue suficiente para mí. Como que ahí me di cuenta de que no importaba la inspectora, porque yo ya estaba siendo muy segura de mí misma. Creía que lo habíamos hecho hasta ahí, estaba bien, independiente de lo que dijera ella.

En este caso, también es posible observar cómo Mimi se reconoce como un tipo determinado de docente a partir de la ordenación de tres trenzas entretejidas. En la primera trenza, Mimi articula hebras y tramas que aluden a una situación que debió afrontar durante su práctica profesional (líneas 4-10, "*Mira, yo tuve una primera vez en la que me quedé sola. Ese día, cuando pregunté dónde estaba la profesora guía, y si iba a venir a la clase, me dijeron que no, que, nada. Y ahí me di cuenta que lo iba a tener que hacer yo. No tenía nada preparado, por supuesto. Y entonces ahí fue como: 'ya, tengo que improvisar, y si sale, genial'. Y lo hice y pensaba que si no resultaba, iba a tener que buscar otra forma. Pero lo bueno fue que funcionó. Yo igual estuve como súper asustada*"). En la segunda trenza, articula hebras y tramas en las que señala que antes de la situación se reconocía a sí misma como una docente insegura (líneas 23-25, "*Al principio, yo siempre era como muy insegura, como que todo lo que hacía estaba mal, como que los estudiantes no estaban aprendiendo nada*"). Y, en la tercera trenza, Mimi también articula hebras y tramas en las que señala que después de la situación que debió afrontar su reconocimiento propio cambió (líneas 25-31, "*Y cuando empecé a tener este momento en el que yo era la profesora y era la única que estaba ahí, ahí fue cuando pude darme cuenta que estaba haciendo las cosas bien, que los niños se llevaban bien conmigo y que querían aprender. Eso de sentir que los niños querían aprender, aunque fuera lo más básico, fue suficiente para mí. Como que ahí me di cuenta de que no importaba la inspectora, porque yo ya estaba siendo muy segura de mí misma*"). Ahora bien, a diferencia de lo que pudimos observar en el caso anterior aquí la trenza que es (re)co-construida con la función de pivotar no facilita la conformación de un reconocimiento, sino

que más bien facilita para la transformación de éste. En efecto, Mimi organizó a través de su discurso unas circunstancias concretas que crearon un encuadre propicio para que la inseguridad se transformara en seguridad.

Lógicamente, al igual que la contextualización y la abstracción el encuadre también parece depender del despliegue de ciertos desafíos semióticos por parte de quienes asumen el papel de interlocutor durante la actividad (re)co-constructiva. En el caso puntual de las entrevistas semiestructuradas que les aplicamos a los futuros profesores y a las futuras profesoras que participaron en nuestra investigación, fuimos capaces de documentar dos tipos distintos desafíos semióticos. A continuación, es posible observar un segmento que los ejemplifica:

Segmento 44.

Ásya - Entrevista 2

Línea

Investigador: ¿Te acuerdas de ese momento en el que hiciste como ese clic, y dijiste: '¡Oh! Aquí parece que me toca ser la profesora'?
Ásya: Sí, fue realmente así.
Investigador: ¿Cómo fue?
Ásya: Resulta que yo ya estaba interviniendo mucho en las clases de mi práctica, pero siempre tiene que haber una persona que sea un profesional de educación, aunque no sea mi profesor... cualquier persona. Un inspector, quien sea. Y resulta que un día mi profesor se enfermó. Mira, había como todo un protocolo de cosas que uno... o sea, de cómo hacer las cosas cuando un profesor se enferma. Entonces yo le hablé a mi supervisora, y me dijo: 'no te puedes quedar sola, no. Te puedes perjudicar a ti misma, porque le puede pasar algo a un niño. Habla con la coordinadora'. Así que yo fui a hablar con todos los profesores de inglés del colegio, y me dijeron: 'tú irás sola no más porque no hay nadie que te pueda acompañar'. Y yo no podía dejar... en mi rol de profesora no podía simplemente no ir a la sala. Porque no pueden quedar los niños solos. Es muy peligroso. O sea, imagínate que pasa algo y no hay nadie. Y eso. Y yo era muy eficaz...
Investigador(a): ¿Y qué pasó? ¿Podrías contarme más detalles de lo que pasó?
Ásya: Sí, Porque fui, y ahí como que me puse como en un rol de profesora bien rígida. Como demasiado conductista como profesora. Pero era porque yo tenía mucho miedo. Imagínate sí dos estudiantes se paran, empiezan a pelear y les pasa algo... Entonces yo estaba como: '¡Siéntense ahí, no se paren!'. Demasiado bruja. Di vuelta toda mi clase, la hice directo en el pizarrón, como saliera no más... Igual resultó, pero con esos contratiempos. Y al día siguiente fue lo mismo, y la supervisora me dijo: '¡¿Pero por qué entraste sola si alguien te tiene que acompañar!?'. Y yo como: '¡no hay nadie acá a quien le pueda preguntar!'. Así que fue así toda esa semana.
Investigador(a): ¿Y eso te permitió ver algo diferente sobre ti misma, sobre la manera en la que te ves como profesora?

30 *Ásya: ¡Sí! Claro. Porque salí como muy fortalecida. Porque después de eso, yo*
31 *dije: 'me da lo mismo todo, pásenme cualquier curso', ¿sabes? Al final, igual*
32 *aprendí mucho y ahí logré descubrirme como una profesora eficaz.*

Entre otras cosas, en este segmento es posible observar tres trenzas distintas. En primer lugar, es posible observar una trenza que hace alusión a la manera en la que Ásya se reconoce a sí misma como una docente eficaz (líneas 16-17, "*Es muy peligroso. O sea, imagínate que pasa algo y no hay nadie. Y eso. Y yo era muy eficaz…*"). En segundo lugar, es posible advertir una trenza en la que Ásya hace referencia a una vivencia crítica que tuvo al afrontar una situación complicada en una de sus prácticas profesionales (líneas 5-17, "*Resulta que yo ya estaba interviniendo mucho en las clases de mi práctica, pero siempre tiene que haber una persona que sea un profesional de educación, aunque no sea mi profesor… cualquier persona. Un inspector, quien sea. Y resulta que un día mi profesor se enfermó. Mira, había como todo un protocolo de cosas que uno… o sea, de cómo hacer las cosas cuando un profesor se enferma. Entonces yo le hablé a mi supervisora, y me dijo: 'no te puedes quedar sola, no. Te puedes perjudicar a ti misma, porque le puede pasar algo a un niño. Habla con la coordinadora'. Así que yo fui a hablar con todos los profesores de inglés del colegio, y me dijeron: 'tú irás sola no más porque no hay nadie que te pueda acompañar'. Y yo no podía dejar… en mi rol de profesora no podía simplemente no ir a la sala. Porque no pueden quedar los niños solos. Es muy peligroso. O sea, imagínate que pasa algo y no hay nadie. Y eso*"). Y finalmente, en tercer lugar, también es posible observar una trenza en la que Ásya se reconoce a sí misma como una docente diferente, mucho más rígida (líneas 30-32, "*¡Sí! Claro. Porque salí como muy fortalecida. Porque después de eso, yo dije: 'me da lo mismo todo, pásenme cualquier curso', ¿sabes? Al final, igual aprendí mucho y ahí logré descubrirme como una profesora eficaz*").

Ahora bien, lo que nos llamó profundamente la atención en este segmento fue la injerencia del investigador o investigadora en la (re)co-construcción de Ásya. A diferencia de los diferentes segmentos que hemos analizado antes, en este caso la persona que condujo la entrevista formuló dos tipos de desafíos semióticos distintos que promovieron el encuadre. Por un lado, formuló una pregunta que buscó que Ásya profundizara en las circunstancias que le permitieron reconocerse

como una docente más eficaz (Línea 18, "*¿Y qué pasó? ¿Podrías contarme más detalles de lo que pasó?*"). Y, por otro lado, también formuló un comentario que buscó que Ásya (re)co-construyera una relación explícita entre la situación que vivió, por una parte, y su identidad profesional, por otra (líneas 28-29, "*¿Y eso te permitió ver algo diferente sobre ti misma, sobre la manera en la que te ves como profesora?*"). En síntesis, nuestros análisis nos permitieron advertir que los desafíos semióticos que favorecen el encuadre podrían estar vinculados con este tipo de intervenciones. Ambos serían utilizados para promover la (re)co-construcción de aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje que suministran la materia prima necesaria para la conformación o el desarrollo de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz.

Para finalizar, es importante puntualizar que los datos que produjimos muestran que los mecanismos semióticos de contextualización, abstracción y encuadre operarían en paralelo durante la (re)co-construcción de aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje que están implicadas en la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz. En efecto, y tal como se puede observar también en el segmento anterior, la danza que se genera entre los desafíos semióticos empleados por la persona que condujo la entrevista, por una parte, y la (re)co-construcción discursiva de Ásya, por otra, permitió que esta última pudiese contextualizar una característica que reconoce como propia. Al hacerlo, reafirma su reconocimiento.

En síntesis, a lo largo de estas páginas hemos podido documentar tres mecanismos semióticos, y diferentes tipos de desafíos semióticos, que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizaron durante las entrevistas que sostuvimos con ellos y ellas para entretejer hebras, tramas y trenzas. A partir de la danza discursiva que se generó entre las personas que entrevistaron y las que participaron en nuestra investigación se fueron entretejiendo múltiples y diversas experiencias subjetivas de aprendizaje vinculadas con la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz. Al documentar estos mecanismos y desafíos, buscamos aportar evidencias sobre la manera en la que se conforma y se desarrolla tanto la identidad profesional docente como la identidad de aprendiz.

4.2. Las influencias que puede ejercer la identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente

En la sección anterior caracterizamos las enunciaciones que los futuros profesores y las futuras profesoras parecen articular con más frecuencia al momento de (re)co-construir las experiencias subjetivas de aprendizaje que les permiten reconocerse a sí mismos y a sí mismas como docentes y como aprendices. Asimismo, también pudimos reconocer cómo estas enunciaciones se fueron trenzando unas con otras hasta formar dichas experiencias y, al mismo tiempo, hasta configurar tanto la identidad profesional docente como la identidad de aprendiz de cada uno de ellos y de ellas. A continuación, nos gustaría examinar de qué manera la identidad de aprendiz puede influir en la conformación inicial y en el desarrollo de la identidad profesional docente. Más específicamente, quisiéramos precisar y diferenciar algunos de los resultados que obtuvimos tras analizar cómo las trenzas que cada futuro profesor y cada futura profesora utiliza para conformar su identidad de aprendiz se entretejen con las trenzas que utilizan para conformar su identidad profesional docente.

Con la intención de avanzar en esta dirección, hemos organizado este segundo bloque de resultados en cuatro partes. A excepción de la primera parte, en la que documentamos algunos casos en los que la identidad de aprendiz fue independiente de la identidad profesional docente, en las otras presentamos casos en los que las trenzas que permiten a los futuros profesores y a las futuras profesoras conformar su identidad de aprendiz tuvieron algún tipo de relación con las trenzas que les permiten conformar su identidad profesional docente.

4.2.1. Independencia

Para comenzar, los análisis que llevamos a cabo nos permitieron identificar un conjunto numeroso de casos en los que las trenzas utilizadas por los futuros profesores y las futuras profesoras para (re)co-construir sus identidades profesionales terminaron siendo verdaderamente independientes de las trenzas que utilizaron para (re)co-construir sus identidades como aprendices. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 45.

Enrique - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): Oye, ¿y qué otra característica crees que tienes como*
2	*aprendiz? Aparte de las que ya me comentaste…*
3	*Enrique: Mmm… Por ejemplo, como que me molesta cuando las críticas no son*
4	*constructivas. Cuando te dicen que hiciste algo malo sin ningún fundamento,*
5	*eso me molesta mucho… Las críticas son constructivas cuando… Por ejemplo,*
6	*yo siempre tengo problemas con el tiempo dentro de cada actividad. Entonces,*
7	*no sé, por ejemplo, al salir de alguna clase donde mi profesor de la universidad*
8	*me estaba observando, él me comentaba como ese tema, de decir la cantidad*
9	*de minutos que había para cada actividad. Y como es constructivo ahora lo*
10	*estoy implementando en todas las clases. Porque así, en verdad, si tengo la*
11	*ayuda visual, no se me olvida. Entonces, como que ese tipo de comentarios, me*
12	*ayudan mucho.*
13	*Investigador(a): Y, ¿tú crees que esta característica que me relatas tiene*
14	*conexión con tu aprendizaje como profesor? ¿Cómo crees que se conectan*
15	*ambas cosas?*
16	*Enrique: Mira… yo siento que, en verdad, no tiene mucho que ver. En verdad*
17	*yo como profesor soy como te decía antes, mis características tienen que ver*
18	*con la preocupación y la empatía, como a lo que le está pasando al niño. Porque*
19	*siento que no hay espacio en los colegios para eso. Como que no hay espacio*
20	*para el profesor de ser preocupado y empático, porque le quita tiempo, porque*
21	*en verdad se preocupan de lo que digan los directores, y los directores lo único*
22	*que quieren son los números.*

En este segmento, Enrique (re)co-construye una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que articula una trenza sobre sí mismo como aprendiz y, posteriormente, articula una trenza sobre sí mismo como docente. En el caso de la trenza que articula sobre sí mismo como aprendiz, Enrique entrelaza una trama que hace referencia a las críticas que recibe de otras personas (líneas 3-4, "*Mmm… Por ejemplo, como que me molesta cuando las críticas no son constructivas*") con tres hebras diferentes. La primera hace referencia a una emoción negativa (líneas 4-5, "*Cuando te dicen que hiciste algo malo sin ningún fundamento, eso me molesta mucho…*"), la segunda a uno de sus docentes (líneas

6-8, "*Entonces, no sé, por ejemplo, al salir de alguna clase donde mi profesor de la universidad me estaba observando, él me comentaba como ese tema*") y la tercera a su incorporación de un nuevo recurso pedagógico (líneas 8-10, "*él me comentaba como ese tema, de decir la cantidad de minutos que había para cada actividad. Y como es constructivo ahora lo estoy implementando en todas las clases*"). Por su parte, en el caso de la trenza que Enrique articula sobre sí mismo como docente se observa un entrelazamiento entre una trama que hace referencia a su cercanía con el alumnado (líneas 16-18, "*En verdad yo como profesor soy como te decía antes, mis características tienen que ver con la preocupación y la empatía, como a lo que le está pasando al niño*"), una hebra que alude a las características de los entornos socioinstitucionales (líneas 18-20, "*Porque siento que no hay espacio en los colegios para eso. Como que no hay espacio para el profesor de ser preocupado y empático, porque le quita tiempo*") y otra hebra que alude a otros significativos (líneas 20-22, "*porque en verdad se preocupan de lo que digan los directores, y los directores lo único que quieren son los números*").

Ahora bien, la trenza que articula el reconocimiento propio de Enrique como aprendiz parece estar totalmente desvinculada de la trenza que articula su reconocimiento como docente. Y es que ante la pregunta del entrevistador (líneas 13-15, "*Y, ¿tú crees que esta característica que me relatas tiene conexión con tu aprendizaje como profesor? ¿Cómo crees que se conectan ambas cosas?*"), Enrique no sólo manifiesta explícitamente que sus características son diferentes al momento de asumir cada rol, sino que posteriormente no formula enunciaciones que (re)co-construyan información complementaria sobre las diferencias. Más bien cambia el rumbo de su discurso y comienza a articular una trenza que hace alusión a una característica totalmente diferente.

En síntesis, la independencia ocurriría cuando las trenzas que un futuro profesor o una futura profesora utiliza para (re)co-construir su identidad de aprendiz no están entrelazadas de ninguna manera con trenzas que utiliza para (re)co-construir su identidad profesional docente.

4.2.2. Convergencia

Si bien pudimos documentar bastantes situaciones en las que la identidad de aprendiz fue independiente de la identidad profesional docente, lo cierto es que nuestros análisis nos permitieron distinguir un número mucho mayor de situaciones en las que sí existió esta dependencia o influencia. Para comenzar, el primer patrón de tejido que pudimos identificar podría ser descrito como una "convergencia". La convergencia ocurriría cuando el reconocimiento propio como un determinado tipo de aprendiz es idéntico, o muy similar, al reconocimiento propio como docente. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 46.

Clark - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Cómo te definirías como aprendiz? O, mejor dicho, ¿qué*
2	*características crees que tienes como persona que aprende?*
3	*Clark: No sé, siempre me ha costado ser como... como que soy disperso, creo.*
4	*Me cuesta concentrarme, pero yo creo que igual eso depende de la persona que*
5	*tenga al frente. Porque igual hay ciertas asignaturas que pueden impartirlas*
6	*distintos profesores y no les tomo interés, pero si hay una persona que de*
7	*verdad me inspira, sí que me hace sentir que puedo aprender algo de esa*
8	*persona. Le pongo mi atención, casi al cien por ciento. Pero tengo esa tendencia*
9	*a distraerme en clase, no voluntariamente. Igual eso me pasaba más al*
10	*principio de la carrera, con el tiempo pude aprender a apreciar los momentos.*
11	*Entonces aprendí a diferenciar entre momentos que iban a ser importantes, e*
12	*información que iba a ser importante para mi carrera, y momentos e*
13	*informaciones que no lo eran.*
14	*Investigador(a): Claro.*
15	*Clark: Entonces, soy consciente, pero disperso.*
16	*Investigador(a): ¿Y tú crees que eso ha tenido algún impacto, de alguna*
17	*manera, en tu formación como profesor? ¿En la forma en que eres como*
18	*profesor? ¿O no tanto?*
19	*Clark: Sí, yo creo que sí. Porque igual también como profesor de repente soy*
20	*disperso y no pongo atención a la clase, me voy un poco... Y eso me deja un*
21	*peldaño más abajo, por decirlo así, respecto a mis compañeras que no les pasa*
22	*en sus clases. A veces, siento que no sé lo mismo que saben ellas, y que no*
23	*hago lo mismo que hacen ellas, y me siento inseguro en lo que hago como*
24	*profesor. Yo creo que entonces sí están relacionadas, pero en ese sentido.*
25	*Entrevistador(a): ¿Te acuerdas de un momento concreto en el que sentiste que*
26	*esto te estaba pasando? ¿En qué actividad concreta estabas, qué pasó?*
27	*Clark: Sí, eh... me sigue pasando, la verdad. Pero me acuerdo cuando tuvimos*
28	*la asignatura de currículum, que teníamos que empezar a planificar y a hacer*
29	*todas esas cosas en la práctica. Y hasta el día de hoy me cuesta mucho crear*

30 *objetivos y todas esas cosas; o sea, el material, como crear clases y todas esas*
31 *cosas me cuesta. Entonces no sé cómo decirlo, el planificar, hacer la*
32 *planificación, poner los objetivos, los indicadores, eso, me cuesta. Y a veces*
33 *veo compañeros que les sale como con naturalidad total, y me acuerdo de que*
34 *sí, de esa vez cuando miraba para el lado y veía que escribían y escribían y yo*
35 *no sabía ni por dónde empezar, trataba de recompensarlo en otras clases.*

En este segmento, se observa cómo Clark hilvana trenzas en las que se reconoce como docente (líneas 19-24, "*Porque igual también como profesor de repente soy disperso y no pongo atención a la clase, me voy un poco… Y eso me deja un peldaño más abajo, por decirlo así, respecto a mis compañeras que no les pasa en sus clases. A veces, siento que no sé lo mismo que saben ellas, y que no hago lo mismo que hacen ellas, y me siento inseguro en lo que hago como profesor*") y como aprendiz (líneas 3-9, "*No sé, siempre me ha costado ser como… como que soy disperso, creo. Me cuesta concentrarme, pero yo creo que igual eso depende de la persona que tenga al frente. Porque igual hay ciertas asignaturas que pueden impartirlas distintos profesores y no les tomo interés, pero si hay una persona que de verdad me inspira, sí que me hace sentir que puedo aprender algo de esa persona. Le pongo mi atención, casi al cien por ciento. Pero tengo esa tendencia a distraerme en clase, no voluntariamente*"). La trama que hace alusión al reconocimiento propio, en ambos casos, parece ser bastante similar. Tanto al caracterizarse como docente como al caracterizarse como aprendiz Clark se reconoce como alguien consciente, pero disperso. En cambio, las diferencias se observan en las hebras que hacen referencia a los aspectos situacionales. Mientras que al reconocerse como docente Clark enuncia hebras relacionadas con la planificación (líneas 31-32, "*Entonces no sé cómo decirlo, el planificar, hacer la planificación, poner los objetivos, los indicadores, eso, me cuesta*") y con otros significativos (líneas 31-35, "*Entonces no sé cómo decirlo, el planificar, hacer la planificación, poner los objetivos, los indicadores, eso, me cuesta. Y a veces veo compañeros que les sale como con naturalidad total, y me acuerdo de que sí, de esa vez cuando miraba para el lado y veía que escribían y escribían y yo no sabía ni por dónde empezar, trataba de recompensarlo en otras clases*"), al reconocerse como aprendiz enuncia hebras que hacen referencia a la naturaleza de las tareas (líneas 6-8, "*pero si hay una persona que de verdad me inspira, sí que me hace sentir que puedo aprender algo de esa persona. Le pongo mi atención, casi al cien por ciento*") y la temporalidad (líneas 9-10, "*Igual eso me*

pasaba más al principio de la carrera, con el tiempo pude aprender a apreciar los momentos").

A nuestro modo de ver, un aspecto fundamental de la convergencia es que puede tener una consecuencia de signo "positivo" o "negativo". Esto quiere decir que el producto de la convergencia puede ser considerado habilitadora o, por el contrario, inhabilitadora, dependiendo de si la característica en cuestión fortalece o desgasta la identidad profesional docente. Como ejemplo de una convergencia de signo negativo, en el segmento anterior es posible observar cómo Clark afirma que su reconocimiento propio como un docente y un aprendiz disperso tiene consecuencias más bien negativas (líneas 29-32, "*Y hasta el día de hoy me cuesta mucho crear objetivos y todas esas cosas; o sea, el material, como crear clases y todas esas cosas me cuesta. Entonces no sé cómo decirlo, el planificar, hacer la planificación, poner los objetivos, los indicadores, eso, me cuesta*").

Por contrapartida, la convergencia también podría tener un signo "positivo". Podríamos ejemplificar este tipo específico de convergencia mediante el siguiente segmento:

Segmento 47.

Ágata - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): Oye, y los espacios en los que conversas con tus compañeros*
2	*o con la gente de la escuela, ¿son frecuentes, o no tanto? ¿Qué es más útil? ¿Ir*
3	*a la clase donde reflexionan sobre las cosas o conversar con ellos fuera? O*
4	*cómo... ¿cómo sientes que tu aprendes de la experiencia de los demás?*
5	*Ágata: Hasta el año pasado teníamos talleres de práctica, y ahí conversábamos*
6	*con el profesor y hacíamos trabajos grupales, siempre grupales. Ahí teníamos,*
7	*en todos los trabajos, que compartir nuestra experiencia: 'no sabes, a mí me*
8	*pasó esto y esto en esta práctica'. Pero en todas las practicas hemos tenido,*
9	*en todos los semestres, talleres de intervenciones grupales. Y ahí es donde más*
10	*he compartido mis experiencias.*
11	*Investigador(a): Pero entonces, ¿no lo conversas en otros espacios?*
12	*Ágata: Sí, sí. O sea, es que igual hay cosas que son muy distintas aquí en esta*
13	*región en los colegios... los estudiantes tienen otra manera de reaccionar,*
14	*entonces a veces igual una queda como media choqueada, porque... no sé,*
15	*cosas muy puntuales. Entonces llegábamos a hablar estas cosas con los otros*
16	*profesores cuando nos juntábamos. Y con mis compañeros en otros espacios,*
17	*como tomando cerveza, de fiesta. O mis amigos, sí, con ellos. Típico que decían*
18	*'no saben, yo tengo una alumna que no tiene pelo... y a lo mejor tiene cáncer'.*

19 *Y ya, nosotros ahí en un café estábamos hablando, y después nos juntamos de*
20 *nuevo otra semana y en verdad no tenía cáncer, y solamente le habían cortado*
21 *el pelo porque tenía piojos... Y estaba embarazada, entonces todas esas cosas*
22 *que igual una nunca espera ver... como a una niña embarazada y rapada*
23 *porque tenía piojos... Entonces esas cosas igual uno las comparte con toda la*
24 *gente a su alrededor. Yo aprendo mucho compartiendo y escuchando con mis*
25 *compañeros en la universidad y como con los otros profesores, siendo*
26 *profesora... O no sé, a mí me tocó una práctica donde el profesor para poder*
27 *hacer callar a los estudiantes tenía un silbato, o a veces incluso ponía la escoba*
28 *en la mesa... Entonces igual en las conversaciones que tenemos entre nosotros*
29 *son más... hay más análisis. Yo ahí en la escuela soy profesora, futura*
30 *profesora y voy viendo, y aprendo de lo que veo también. Y eso lo voy*
31 *conversando. Sí. Así que esos espacios me son súper útiles.*

En este segmento, es posible observar cómo Ágata hilvana trenzas en las que se reconoce como docente y como aprendiz utilizando una misma característica. Y es que al caracterizarse como docente y como aprendiz Ágata se reconoce como alguien que observa y, a partir de dicha observación, aprende (líneas 29-31, "*Yo ahí en la escuela soy profesora, futura profesora y voy viendo, y aprendo de lo que veo también. Y eso lo voy conversando. Sí*"). Dicho esto, a diferencia del caso anterior aquí la característica parece tener un signo positivo. Ágata reconoce que la participación en múltiples y diversos espacios de conversación con diferentes personas, tanto dentro como fuera de los contextos educativos, tradicionales, le parece útil (línea 31, "*conversando. Así que esos espacios me son súper útiles*").

Ahora bien, nuestros resultados también nos permitieron identificar una variante bastante curiosa de la convergencia. En primer lugar, pudimos documentar un número considerable de experiencias subjetivas de aprendizaje en las que las hebras y tramas que les permitieron a los futuros profesores y a las futuras profesoras reconocerse como aprendices se entrelazaron con las hebras y las tramas que les permitieron reconocerse como docentes mediante la creación de una cierta continuidad de carácter temporal. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 48.

Ray - Entrevista 1

Línea

1 *Investigador(a): ¿Y hay alguna otra característica, o identidad que tú tengas*
2 *como profesor? Que tú digas: 'sí, también soy así'.*

3 *Ray: Creo que hay una característica que tengo mala ahora, que es que soy un*
4 *desordenado total. O sea yo por mí no planificaría ninguna clase e iría a la*
5 *sala a pasar lo que yo quiero. Hacer lo que sea lo mejor para el alumno y todo*
6 *eso en ese momento. Es que no me gusta planificar, me carga planificar.*
7 *Porque lo encuentro muy cuadrado, aunque creo que es necesario. Porque al*
8 *uno tiene que tener objetivos dentro del semestre y del año, y creo que*
9 *planificando es la única forma de cumplir ese objetivo.*
10 *Investigador(a): ¿Y tú crees que esas características que tienes como docente,*
11 *de alguna manera se relacionan con tu identidad como aprendiz?*
12 *Ray: Sí, o sea… Yo creo que sí. Como ser desordenado, en general, siempre*
13 *como que me ha perjudicado, incluso cuando me tocaba aprender. Entonces*
14 *no tanto en los colegios, pero sí en la universidad, o en el colegio, cuando era*
15 *más pequeño. O sea, yo soy una persona desordenada, pero que habla mucho.*
16 *Como que hablo, hablo y hablo. Siempre me gusta estudiar, y ver como la raíz*
17 *de algo, y de ahí empezar a hablar: 'fa, todo lo maravilloso de las costas'.*
18 *Entonces siempre me ha ido bien con eso, mi desorden no me ha repercutido*
19 *tanto. Pero igual yo sé en mi interior que va a llegar el momento en el que eso*
20 *va a ser necesario. Que deje de ser desordenado. Igual creo que eso es algo*
21 *que te va dando la vida. O sea, uno puede ir cambiando, se puede ir*
22 *actualizando, puede ir dejando cosas atrás, puede ir absorbiendo cosas*
23 *durante la vida. Entonces igual no me preocupa mucho como he sido y como*
24 *soy ahora, porque yo sé que en un año, dos años más o tres años más, puedo*
25 *ser diferente como profesor. A lo mejor mantener la misma raíz como soy yo,*
26 *creo que eso es importante. Ser uno mismo, y de ahí ir ganando cosas. Ir*
27 *dejando cosas atrás, como ser desordenado, que es algo que he mantenido con*
28 *los años, incluso ahora que soy profesor. O sea, que va dependiendo mucho*
29 *del contexto que uno esté.*

En este segmento, es posible observar cómo Ray reconoce ser un docente desordenado (líneas 3-5, "*Creo que hay una característica que tengo mala ahora, que es que soy un desordenado total. O sea yo por mí no planificaría ninguna clase e iría a la sala a pasar lo que yo quiero*") y, al mismo tiempo, un aprendiz desordenado (líneas 12-13, "*Sí, o sea… Yo creo que sí. Como ser desordenado, en general, siempre como que me ha perjudicado, incluso cuando me tocaba aprender*"). Ahora bien, lo llamativo aquí es que ambas trenzas emergen ancladas a diferentes marcos espaciotemporales. Efectivamente, mientras que la trenza en la que Ray se reconoce como un tipo particular de docente hace alusión a lo que le ocurre en el presente (e.g. líneas 3-4, "*Creo que hay una característica que tengo mala ahora*"), la trenza con la que se reconoce como aprendiz hace alusión principalmente al pasado (líneas 12-15, "*Como ser desordenado, en general, siempre como que me ha perjudicado, incluso cuando me tocaba aprender. Entonces no tanto en los colegios, pero sí en la universidad, o en el colegio, cuando era más pequeño*") y, más importante aún, al futuro

(líneas 23-25, "*Entonces igual no me preocupa mucho como he sido y como soy ahora, porque yo sé que en un año, dos años más o tres años más, puedo ser diferente como profesor*").

Para finalizar, nuestros análisis nos permitieron identificar bastantes casos en los que los futuros profesores y las futuras profesoras (re)co-construyeron la convergencia entre sus reconocimientos propios como aprendices y como docentes como un producto del encuadre. Al parecer, en estos casos los otros significativos juegan un papel muy importante en el logro de la convergencia en la medida en que reconocen determinadas características en los futuros profesores y las futuras profesoras, o les prestan ayudas para reconocerse a sí mismos y a sí mismas. A continuación, hemos seleccionado un segmento que ejemplifica estas ideas:

Segmento 49.

Clark - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y cómo harías este vínculo? Entre tu identidad como aprendiz,*
2	*y cómo de alguna manera, se vincula o tiene relación con tu identidad como*
3	*profesor. ¿Cómo estas características que reconoces en ti como aprendiz*
4	*influyen o tienen algún grado de resonancia con tu forma de ser como*
5	*profesor?*
6	*Clark: Yo creo que... Principalmente, yo pienso en que el estudiante este más*
7	*cómodo con sus propios medios. Entonces también me he dado cuenta dentro*
8	*de las clases que hago, o las actividades que les pido que hagan, que*
9	*involucran un cierto nivel de autogestión, por decirlo así. Donde ellos tengan*
10	*la libertad de trabajar autónomamente, o que puedan tomar sus decisiones.*
11	*Porque mi experiencia como estudiante era que yo trabajaba mejor así.*
12	*Entonces les doy a ellos como el beneficio de la duda, les doy esa oportunidad,*
13	*ya sea que la aprovechen o no. Porque ahí voy a saber identificar si trabajan*
14	*mejor así, o si prefieren que yo esté más presente en las actividades y los*
15	*ayude. Entonces yo creo que el haber aprendido a ser más independiente*
16	*cuando aprendía me dio como el conocimiento para considerar la forma en*
17	*que los estudiantes estén más cómodos en mis clases ahora que soy profesor.*
18	*Y eso me di cuenta hablando con Rose, la profesora guía. Yo una vez le dije:*
19	*'yo me acuerdo que no me gustaba, por ejemplo, que me exigieran, no sé,*
20	*veinte ejercicios de cierta cosa, porque lo encontraba monótono'. Y ella me*
21	*dijo: '¿Entonces por qué no lo haces así tú? Eso que tú sentías, quizá te puede*
22	*ayudar a considerar sus puntos de vista, sus emociones al momento de estar*
23	*dentro de la sala de clases'. Y eso me llegó igual, me hizo pensar. Y entonces*
24	*me puse a darles ese espacio en las actividades, que aprovecharan las*
25	*oportunidades como lo había hecho yo.*

En este segmento, es posible observar cómo Clark se reconoce a sí mismo como alguien que se autogestiona, ya sea en su rol de docente (líneas 6-9, "*Yo creo que… Principalmente, yo pienso en que el estudiante este más cómodo con sus propios medios. Entonces también me he dado cuenta dentro de las clases que hago, o las actividades que les pido que hagan, que involucran un cierto nivel de autogestión, por decirlo así*") o en su rol de aprendiz (línea 11, "*Porque mi experiencia como estudiante era que yo trabajaba mejor así*"). Además, también es posible observar cómo Clark reconoce que la equivalencia entre su característica como aprendiz y su característica como docente es el producto de la intervención de Rose, su profesora guía (líneas 18-23, "*Y eso me di cuenta hablando con Rose, la profesora guía. Yo una vez le dije: 'yo me acuerdo que no me gustaba, por ejemplo, que me exigieran, no sé, veinte ejercicios de cierta cosa, porque lo encontraba monótono'. Y ella me dijo: '¿Entonces por qué no lo haces así tú? Eso que tú sentías, quizá te puede ayudar a considerar sus puntos de vista, sus emociones al momento de estar dentro de la sala de clases'. Y eso me llegó igual, me hizo pensar*").

En síntesis, hasta aquí nuestros análisis nos han permitido identificar un primer patrón de entrelazamiento entre la identidad de aprendiz y la identidad profesional docente, que hemos denominado "convergencia". La convergencia ocurriría cuando las trenzas que los futuros profesores y las futuras profesoras utilizan para reconocerse a sí mismos y a sí mismas como aprendices son equivalentes, o muy similares, a las trenzas que utilizan para reconocerse como docentes. Esta convergencia puede tener un signo positivo o negativo, dependiendo de si las características convergentes les habilita o no. Además, la convergencia también puede ocurrir mediante la creación de una cierta continuidad de carácter temporal. Para finalizar, la convergencia parece estar estrechamente relacionada con el encuadre y, en particular, con el papel que juegan los otros significativos.

4.2.3. Interferencia

El segundo patrón de tejido que nos gustaría reportar podría ser descrito como una "interferencia" entre identidades (Falsafi, 2011). En los términos que hemos decidido utilizar, la interferencia ocurriría cuando una trenza articulada en torno a una característica propia como aprendiz impide o dificulta la conformación o el desarrollo de trenzas que hacen alusión a la identidad profesional docente. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 50.

Florence - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Y en ese sentido… ¿cómo crees que toda esta situación, o estas*
2	*situaciones, o el contexto en general, te han afectado tu identidad como*
3	*profesora? ¿Cómo te reconoces a ti misma como profesora? ¿O no ha tenido*
4	*tanto cambio con los últimos acontecimientos en el país y en el mundo?*
5	*Florence: Yo creo que todo esto sí tiene influencia… y me está enseñando a que*
6	*cuando sea profesora, tengo que ser… no sé. No sé cómo seré. Antes, yo estaba*
7	*aprendiendo que uno tiene que ser empático, siempre te lo dicen y uno como*
8	*estudiante lo va asumiendo… yo era una estudiante empática igual. Pero creo*
9	*que ahora, para mí, la empatía toma un significado como diferente. Es como…*
10	*como que eso me está dificultando mi adaptación a la escuela. Y entonces no*
11	*tengo que saber qué es lo que les está pasando a mis alumnos para hacer bien*
12	*mi trabajo. O sea, al revés. Simplemente me basta con saber que hay una*
13	*situación no más, con eso ya puedo entender que no, que hay cosas que no se*
14	*pueden hacer. Que hay veces que hay objetivos que uno va a querer perseguir,*
15	*pero que los va a tener que dejar para después, porque la vida te va a decir:*
16	*'¡No, ándate para tu casa y espera!'. Yo ahora no diría que soy una profesora*
17	*empática, ni mucho menos… al contrario.*
18	*Investigador(a): Que fuerte todo eso, ¿no?*
19	*Florence: Sí, bueno… Pero, así como dicen, hay cosas que uno no entiende hasta*
20	*que le pasan a uno.*

En este segmento, Florence (re)co-construye una trenza en la que se reconoce como una aprendiz empática (líneas 6-8, "*No sé cómo seré. Antes, yo estaba aprendiendo que uno tiene que ser empático, siempre te lo dicen y uno como estudiante lo va asumiendo… yo era una estudiante empática igual*"). Sin embargo, posteriormente (re)co-construye una trenza en la que se reconoce como una docente que no es empática (líneas 16-17, "*Yo ahora no diría que soy una profesora empática, ni mucho menos… al contrario*"). Y es que Florence afirma

de manera explícita que reconocerse como una aprendiz empática le ha dificultado el proceso de (re)co-construcción de su identidad profesional docente (líneas 8-12, "*Pero creo que ahora, para mí, la empatía toma un significado como diferente. Es como… como que eso me está dificultando mi adaptación a la escuela. Y entonces no tengo que saber qué es lo que les está pasando a mis alumnos para hacer bien mi trabajo*"). En este sentido, su reconocimiento como aprendiz le dificultaría la conformación o el desarrollo de su identidad profesional docente.

Quizá sea necesario aclarar que no podríamos valorar la interferencia, tal y como la hemos explicado hasta aquí, como un fenómeno que necesariamente tiene un signo negativo. Por ejemplo, aunque el reconocimiento como una aprendiz empática por parte de Florence le dificulta la conformación de una identidad profesional que vaya en la misma línea, lo cierto es que sí le permite acomodarse de manera adaptativa a las circunstancias concretas de su práctica profesional (líneas 10-16, "*Y entonces no tengo que saber qué es lo que les está pasando a mis alumnos para hacer bien mi trabajo. O sea, al revés. Simplemente me basta con saber que hay una situación no más, con eso ya puedo entender que no, que hay cosas que no se pueden hacer. Que hay veces que hay objetivos que uno va a querer perseguir, pero que los va a tener que dejar para después, porque la vida te va a decir: 'iNo, ándate para tu casa y espera!'*"). Dicho en otras palabras, gracias a este tipo particular de interferencia, que hemos denominado "protección" -para diferenciarlo de la "defensa" (Illeris, 2008)-, Florence ha podido conformar una identidad profesional docente que le permitió hacer frente de manera adaptativa al escenario complejo que debió afrontar.

De hecho, pudimos documentar una serie de casos en los que la interferencia de tipo protectora pareció inhibir la conformación de identidades profesionales inhabilitadoras. Tomemos como ejemplo el segmento que se presenta a continuación, y que fue extraído de la segunda entrevista que sostuvimos con Octavio:

Segmento 51.

Octavio - Entrevista 2

Línea

1 *Investigador(a): ¿Sientes que existe alguna diferencia entre la manera en la*
2 *que enseñas y la manera en la que aprendías? ¿Crees que había alguna*
3 *diferencia o similitud?*
4 *Octavio: Eh, yo creo que sí. Creo que hay como una distinta apreciación de lo*
5 *que significa aprender y enseñar diferentes asignaturas. Pero yo creo que por*
6 *la libertad que se le otorga a cada una. Dentro de mí misma experiencia como*
7 *alumno, que está fresca aún... a mí me desagradaba matemáticas, por*
8 *ejemplo. Porque tenía que estar sentado. Tenía que estar cien por ciento*
9 *concentrado, y cuando se borraban los ejercicios era terrible, porque el*
10 *profesor nos retaba porque no sabíamos. Entonces música, en ese sentido, es*
11 *bien relajada y abierta. Eh... Y eso no me pasa mucho como profesor. Y me di*
12 *cuenta de eso en la segunda práctica que tuve, porque la profesora de música*
13 *estaba con licencia médica y quien la reemplazó era la profesora de lenguaje.*
14 *Y ella intentó hacer uso de las horas de música para repasar ejercicios de su*
15 *disciplina. Entonces cuando llegamos la profesora les preguntó a los alumnos:*
16 *'Alumnos, ¿qué quieren? ¿horas de lenguaje... horas de música?' Y los chicos*
17 *obviamente escogieron lenguaje. Fue casi unánime. Y yo creo que fue por esa*
18 *necesidad de rendir en lenguaje y matemáticas. Entonces fue muy crítico... Y*
19 *ahí la profesora nos delegó el trabajo de sala a nosotros los practicantes, cosa*
20 *que no debió haber hecho... Pero claro, así es más difícil seguir con las ganas*
21 *de hacer cosas libres, entretenidas, que motiven. A mí me costó, y me sigue*
22 *costando, pero a la vez me permitió tener una buena relación con la profesora.*
23 *Porque si me hubiese negado, o hubiese hecho caso de lo que creía... podría*
24 *haberme peleado y todo. Y no se puede. No se debe. Mal ahí.*

En este segmento, se observa cómo Clark se reconoce a sí mismo como un docente que no tiene mucho espacio para la libertad (líneas 20-22, "*Pero claro, así es más difícil seguir con las ganas de hacer cosas libres, entretenidas, que motiven. A mí me costó, y me sigue costando*"), mientras que al mismo tiempo se reconoce como un aprendiz libre (líneas 6-11, "*Dentro de mí misma experiencia como alumno, que está fresca aún... a mí me desagradaba matemáticas, por ejemplo. Porque tenía que estar sentado. Tenía que estar cien por ciento concentrado, y cuando se borraban los ejercicios era terrible, porque el profesor nos retaba porque no sabíamos. Entonces música, en ese sentido, es bien relajada y abierta*"). En este sentido, es posible deducir que la trenza que utiliza para reconocerse como un aprendiz libre inhibe la conformación de una trenza convergente en la que se reconozca como un docente rígido. Ahora bien, Clark señala que la interferencia entre identidades tiene un signo eminentemente positivo. En efecto, Clark reconoce que gracias a la interferencia pudo evitar

conflictos con la profesora de la escuela en la que llevaba a cabo sus actividades prácticas (líneas 21-24, "*A mí me costó, y me sigue costando, pero a la vez me permitió tener una buena relación con la profesora. Porque si me hubiese negado, o hubiese hecho caso de lo que creía… podría haberme peleado y todo. Y no se puede. No se debe*").

Algo muy interesante que notamos en aquellos casos en los que pudimos rastrear la interferencia fue que ésta parecía muchísimo más "robusta" cuando el futuro profesor o la futura profesora reconocía que su característica como aprendiz era transversal a múltiples y diversos contextos de actividad. Dicho de otra manera, a los futuros profesores y a las futuras profesoras se les hizo más difícil reconocerse como un determinado tipo de docente cuando el reconocimiento propio como aprendiz que interfería era, al mismo tiempo, un reconocimiento sostenido en otros lugares y momentos no educativos. Ejemplifiquemos esta idea con el siguiente segmento:

Segmento 52.

Florence - Entrevista 1

Línea	
1	*Investigador(a): En ese sentido, ¿tú cómo eres como aprendiz, como persona*
2	*que aprende? ¿Te sientes una persona que tiene facilidad? ¿O que le cuesta un*
3	*poco? ¿Cómo te ves tú como aprendiz?*
4	*Florence: Yo como aprendiz siento que soy reflexiva, y muy culposa, en serio.*
5	*Muy culposa, y siento que hay cosas que se me dan con mucha facilidad. Como*
6	*por ejemplo, cuando me dicen: 'mira, esta idea está buena, pero puedes*
7	*enriquecerla con esto y esto', yo sí lo veo y pienso: 'claro que sí, yo lo voy a*
8	*implementar sí o sí'. En eso no tengo problema. Me gusta que me vayan*
9	*diciendo cómo puedo mejorar lo que hago, porque yo no veo desde afuera,*
10	*no… Hay cosas de las que no me voy a dar cuenta, y que si me las pueden*
11	*decir, mejor. Pero también hay cosas que me cuestan mucho. Por ejemplo,*
12	*muchas personas me han intentado enseñar su manera de planificar la vida.*
13	*No sólo las clases, sino la vida. A ellos les resulta más fácil. Pero yo a la vida*
14	*le digo: 'sí, sí, entiendo, entiendo', y ahora voy a hacer lo mío. Y me meto a lo*
15	*mío… y no. No me sale, no me nace, yo quiero hacerlo fácil y rápido, y no*
16	*puedo. Y me pasa lo mismo en las clases. Y me da culpa, soy culposa. Intento*
17	*ser una profesora que planifica… y me cuesta muchísimo. Entonces*
18	*obviamente eso me dificulta mucho más ser profesora.*
19	*Investigador(a): Pero entonces de alguna manera estas características tuyas*
20	*como aprendiz, también son las que te ayudan también a ser determinado tipo*
21	*de profesora, ¿no?*
22	*Florence: Es que me pasa en muchas cosas. Igual yo trato de ser muy*
23	*observadora, por ejemplo, y en sí soy detallista, pero soy mucho más detallista*

24 *con las cosas concretas. Y siento que el desempeño de uno como profesora, se*
25 *puede ver concretado en demasiadas cosas. Como que lo concreto de nuestra*
26 *enseñanza vendría siendo el aprendizaje de nuestros alumnos, y muchas veces*
27 *este aprendizaje queda demostrado en forma concreta, incluso en las pruebas*
28 *cuando todos dicen que no se ve. Pero hay muchos que en las pruebas hacen*
29 *una cosa especial, algo diferente, y siendo que han hecho el mismo ejercicio*
30 *en clase un millón de veces, hacen algo diferente. Entonces en la vida sí, soy*
31 *detallista, y me cuesta menos cuando me dicen en concreto: 'arregla esto,*
32 *agrega esto, esto te puede funcionar, revísalo'. Sí, pero luego en las clases, soy*
33 *demasiado detallista y me atraso, no planifico… es mi punto débil total, total.*
34 *Me cuesta tanto, tanto.*

En este segmento, es posible observar cómo Florence se reconoce a sí misma como una aprendiz reflexiva y culposa (líneas 4-5, "*Yo como aprendiz siento que soy reflexiva, y muy culposa, en serio. Muy culposa, y siento que hay cosas que se me dan con mucha facilidad*"), como una aprendiz mala para planificar (líneas 11-17, "*Pero también hay cosas que me cuestan mucho. Por ejemplo, muchas personas me han intentado enseñar su manera de planificar la vida. No sólo las clases, sino la vida. A ellos les resulta más fácil. Pero yo a la vida le digo: 'sí, sí, entiendo, entiendo', y ahora voy a hacer lo mío. Y me meto a lo mío… y no. No me sale, no me nace, yo quiero hacerlo fácil y rápido, y no puedo*") y como una aprendiz a muy detallista (líneas 22-24, "*Es que me pasa en muchas cosas. Igual yo trato de ser muy observadora, por ejemplo, y en sí soy detallista, pero soy mucho más detallista con las cosas concretas*"). Estrechamente vinculado con estas características, también es posible observar cómo Florence se reconoce a sí misma como una docente a la que le cuesta planificar (líneas 16-18, "*Y me pasa lo mismo en las clases. Y me da culpa, soy culposa. Intento ser una profesora que planifica… y me cuesta muchísimo. Entonces obviamente eso me dificulta mucho más ser profesora*"), por una parte, y que es demasiado detallista, por otra (líneas 24-30, "*Y siento que el desempeño de uno como profesora, se puede ver concretado en demasiadas cosas. Como que lo concreto de nuestra enseñanza vendría siendo el aprendizaje de nuestros alumnos, y muchas veces este aprendizaje queda demostrado en forma concreta, incluso en las pruebas cuando todos dicen que no se ve. Pero hay muchos que en las pruebas hacen una cosa especial, algo diferente, y siendo que han hecho el mismo ejercicio en clase un millón de veces, hacen algo diferente*"). Dicho esto, lo que nos llama la atención de este segmento es que Florence reconoce que ser una aprendiz poco planificadora y detallista, y paralelamente reconocerse como una persona que

generalmente es así en otros espacios y momentos de su vida, hace que su reconocimiento propio como una docente poco planificadora sea más difícil (líneas 30-34, "*Entonces en la vida sí, soy detallista, y me cuesta menos cuando me dicen en concreto: 'arregla esto, agrega esto, esto te puede funcionar, revísalo'. Sí, pero luego en las clases, soy demasiado detallista y me atraso, no planifico... es mi punto débil total, total. Me cuesta tanto, tanto*"). Así, la interferencia sería todavía más robusta que en los otros casos hemos podido revisar previamente.

Otro aspecto interesante que se puede puntualizar con apoyo del segmento en el que se exhibe la narración de Florence es que la interferencia parece ser un fenómeno bastante frecuente y que estaría estrechamente relacionado con (re)co-construcciones discursivas identitarias más bien complejas. Esto quiere decir que las (re)co-construcciones en las que los futuros profesores y las futuras profesoras trenzaron interferencias fueron particularmente frecuentes en las entrevistas que sostuvimos con nuestros participantes y nuestras participantes. Y, al mismo tiempo, también quiere decir que en estas (re)co-construcciones nos fue posible observar numerosas tramas y hebras variopintas en lo que respecta a las características identitarias aludidas. Sólo a modo de ejemplo, notemos cómo Florence se reconoce en pocas líneas como una persona reflexiva, a la que le cuesta planificar su vida y sus clases, culposa y detallista.

Desde nuestra perspectiva, esta diversidad de reconocimientos propios que pueden entrelazarse unos con otros, e interferirse unos con otros, es esperable si se tiene en cuenta la naturaleza dialéctica de las posiciones con voz involucradas en la conformación y el desarrollo de la identidad (Haye & Larraín , 2011). Después de todo, las personas se reconocen a sí mismas de maneras tan diversas como diversas son las posiciones que asumen y en las que otros les asignan durante su participación en múltiples y diversas prácticas socioculturales a lo largo de la vida. Estas diferencias entre posiciones con voz gatillarían con mayor frecuencia la interferencia entre identidades. Y, por consiguiente, aumentarían las probabilidades de que se conformen o desarrollen las identidades.

Probablemente, un último aspecto interesante que se puede comentar sobre la interferencia es que su (re)co-construcción parece representar un contexto discursivo especialmente propicio para la negociación de uno o varios reconocimientos propios. Y es que pudimos documentar bastantes segmentos en los que la intervención del entrevistador o la entrevistadora les permitió a los futuros profesores y las futuras profesoras advertir un posible cambio en su reconocimiento propio como docente. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 53.

Octavio - Entrevista 3

Línea

Investigador(a): ¿Y tú cómo piensas que podrías llevar eso, esa forma de aprender tuya, a hacer clases? ¿O no se relaciona mucho a esa forma de aprender con la forma de enseñar que tienes?
Octavio: A ver. Mi forma de enseñar, por lo general, es opuesta a mi manera de aprender. Porque como te dije yo aprendo muy desde la libertad, desde lo que me gusta. Y en las prácticas he tenido que ser mucho más cuadrado, guiarme por lo que me dicen un poco. Entonces ha sido como opuesto.
Investigador(a): Pero también me decías antes que habías tenido experiencias más liberadoras, más como tú eres ¿no?
Octavio: Sí.
Investigador(a): ¿Me la contarías con más detalles?
Octavio: Sí. En la última clase que tuve, que tenía que ver con que ellos pudieran reconocer los estilos musicales... Pero no que ellos dijeran: 'esta canción es de jazz, esta canción es de reggae y esta canción esto', sino que yo ponerles una canción que abarcara muchos estilos para que ellos dijeran: '¡oh! Esta canción tiene mucho de esto, de esto y de esto'. Entonces, por ejemplo, yo ahí, recuerdo que les puse una canción de Twenty One Pilots. Cosa que ellos tuvieran cierta cercanía, y les dije: 'ya, ¿qué estilos de música ven aquí?'. Y me dijeron: 'yo encuentro que un poco de pop'... Ya, lo más fácil. Luego: 'tiene rap en una parte'. 'Un poco de música clásica, el piano va a destiempo... tiene reggae'. Y después de eso, se dieron cuenta del todo: 'sí, en realidad tiene muchos estilos musicales acá'. Bueno, yo los anoté todos y empecé a hablar del origen de cada uno de los estilos. Mi idea era ocupar eso para que ellos puedan darse cuenta de la interculturalidad. Porque en este momento a Chile están llegando muchos extranjeros de otros países, como nunca ha pasado. Colombianos, venezolanos, haitianos... entonces hay mucho ese recelo de: 'ay, yo soy chileno'. Como que hay gente, no todos, como que miran un poco menos a los extranjeros que vienen. Entonces, inclusive desde esta música, logré que ellos tuvieran cierta... como tocarles el corazón, cierta fibra. Que se preocuparan de los demás. Entonces de esta forma, los hice a ellos pensar, los hice participar, pero también me preocupé de entregarles lo que yo siento, y enseñar más allá de la música, enseñar valores, no sé si me explico.
Investigador(a): Sí, eso te iba a preguntar. O sea, tú crees que esa actividad

34 *por ejemplo igual te ha permitido ser un poco más libre, ¿no? Porque antes me*
35 *decías que esa característica tuya de ser más cuadrado y rígido… y lo que me*
36 *cuentas como que tiene como un valor diferente, o que puede entregar cosas*
37 *distintas…*
38 *Octavio: Sí, es verdad. O sea, me preocupo mucho de la participación de los*
39 *alumnos en lo que estoy enseñando. Eso sí. Entonces si bien soy un poco más*
40 *cuadrado como profesor, y más libre como aprendiz, me preocupo de los*
41 *estudiantes. Y eso va más allá. Por ejemplo, cuando se les hace tocar, entonces*
42 *sí o sí tienen que formar parte de un grupo. Y ahí igual yo los ayudo a ayudarse*
43 *entre sí, porque si alguien logra aprenderse su parte rápido no puede quedarse*
44 *con: 'ay, ya lo aprendí', no. Si es un trabajo grupal, tengo que ayudar a mi*
45 *compañero. Entonces yo me preocupo que todos lo hagan. Esa sería una cosa*
46 *que ahora pienso que va más allá de lo que te decía antes.*

En este segmento, es posible observar cómo Octavio vuelve a reconocerse a sí mismo como un aprendiz libre (líneas 5-6, "*Porque como te dije yo aprendo muy desde la libertad, desde lo que me gusta*") y como un docente más "cuadrado" (líneas 6-7, "*Y en las prácticas he tenido que ser mucho más cuadrado, guiarme por lo que me dicen un poco*"). Asimismo, también es posible observar cómo su reconocimiento como aprendiz interfiere en su reconocimiento como docente (línea 7, "*Entonces ha sido como opuesto*"). Curiosamente, a diferencia del segmento que analizamos antes aquí es posible observar intervenciones del entrevistador o entrevistadora que parecen tener la intención de ofrecerle a Octavio la oportunidad de transformar su reconocimiento propio (e.g. líneas 33-37, "*Sí, eso te iba a preguntar. O sea, tú crees que esa actividad por ejemplo igual te ha permitido ser un poco más libre, ¿no? Porque antes me decías que esa característica tuya de ser más cuadrado y rígido… y lo que me cuentas como que tiene como un valor diferente, o que puede entregar cosas distintas…*"). Efectivamente, la conducción de la entrevista orienta el diálogo para que se generen las condiciones suficientes para que el propio Octavio pueda reconocerse a sí mismo como un docente preocupado por la participación (líneas 38-41, "*Sí, es verdad. O sea, me preocupo mucho de la participación de los alumnos en lo que estoy enseñando. Eso sí. Entonces si bien soy un poco más cuadrado como profesor, y más libre como aprendiz, me preocupo de los estudiantes. Y eso va más allá*"). Como consecuencia de esta orientación del diálogo, Octavio consigue redescribir su reconocimiento propio, enriqueciéndolo, es decir, recubriéndolo de un significado extra nuevo.

En síntesis, los análisis que llevamos a cabo nos permitieron documentar un patrón particularmente frecuente de influencia de la identidad de aprendiz sobre la identidad profesional docente. Este patrón, que denominamos “interferencia”, ocurriría cuando una trenza articulada en torno a una característica propia como aprendiz impide o dificulta la conformación o el desarrollo de trenzas que hacen alusión a una identidad profesional docente habilitadora. Paralelamente, también pudimos documentar un tipo de influencia muy similar y que denominamos “protección”. A diferencia de la interferencia, la protección permitiría inhibir la conformación de identidades profesionales inhabilitadoras. Si bien la interferencia puede llegar a tener consecuencias negativas para la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente, lo cierto es que también puede llegar a tener un enorme potencial educativo. Con ayudas sistemáticas, ajustadas y progresivas por parte de interlocutores o interlocutoras, las interferencias podrían llegar a convertirse en excelentes puntos de partida para el enriquecimiento de las identidades involucradas. A continuación, quisiéramos explorar con un mayor grado de detalle este tipo de influencia.

4.2.4. Estimulación

Para terminar, nos gustaría reportar un tercer tipo de influencia que puede ejercer la identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente. En concreto, quisiéramos reportar los resultados que obtuvimos tras analizar cómo las trenzas que hacen alusión a características propias que las personas reconocen sobre sí mismas como aprendices pueden llegar a estimular o potenciar el despliegue de trenzas que hacen referencia a características propias que reconocen sobre sí mismas como docentes. Para ejemplificar este tipo de influencia hemos seleccionado un segmento de la segunda entrevista que sostuvimos con Enrique:

Segmento 54.

Enrique - Entrevista 2

Línea

1 *Investigador(a): Ya. Para comenzar, me gustaría volver a preguntarte algunas*
2 *cosas que te pregunté la vez pasada. Entonces, me gustaría que partiéramos*
3 *igual que la primera vez. Si te pudieras definir como profesor, si pudieras*
4 *comentar cuáles son las características que tienes como profesor... ¿cuáles*
5 *serían?*
6 *Enrique: Ya, ¡no me acuerdo lo que te dije! Pero a ver. Como profesor, ¿sabes?*
7 *Que llevo tanto tiempo fuera de la sala de clases que a uno se le olvida. Pero*
8 *creo que soy estricto, pero no estricto como pesado, sino que trato de llegar*
9 *bien serio al principio. Cosa de que me respeten, porque como igual soy joven*
10 *tienden a pasarse un poco para la punta. Entonces ya, soy como demasiado*
11 *estricto al principio, pero luego empiezo a conocerlos un poco más a ellos y ahí*
12 *agarramos confianza. Hasta que me agarren cariño y ahí me relajo un poco.*
13 *Y así me respetan. Además, yo soy cercano con los niños. No los reto mucho,*
14 *no les grito, me preocupo de conocerlos. Me preocupo de saber cómo es cada*
15 *uno de ellos personalmente, de cómo están, de tratar de ir más allá de la*
16 *relación entre profesor y alumno. Me preocupo de saber cómo están y qué*
17 *saben los alumnos a los que les quiero enseñar, porque si no no tiene mucho*
18 *sentido que yo llegue y presente contenidos, o esas cosas.*
19 *Investigador(a): ¿Y te acuerdas de aquel momento en el que te diste cuenta por*
20 *primera vez que eras de esta manera? ¿O que estas características eran*
21 *relevantes para ti?*
22 *Enrique: Sí. O sea... En mis primeras prácticas, como íbamos poquito tiempo,*
23 *igual me daba miedo y me ponía inseguro. Y nunca he sido una persona*
24 *insegura, menos cuando se trata de aprender cosas, y tenía que aprender a*
25 *través de mi experiencia. Pero eran las primeras prácticas, y por lo general*
26 *tenía alumnos de media. Entonces me asustaba un poco y trataba de pasar*
27 *piola... Pero ahí mi profesor guía me dijo que tenía que ser más como era yo,*
28 *como más seguro. Que si llevaba eso a mi sala podía encontrar una manera*
29 *que me acomodara. Y lo intenté, en una de las primeras prácticas, casi al final.*
30 *Y mi profesor guía me vio. Y me destacó eso, me dijo que me desenvolví súper*
31 *bien. Y yo igual me di cuenta que así funcionaba mejor, que si llegaba como al*
32 *principio, así como con miedo, asustado, qué sé yo, nunca me iban a respetar*
33 *y me iban a ver como un practicante. Nunca como un profesor. En cambio,*
34 *creo que gracias a Dios sí me llegaron a ver como un profesor más que como*
35 *un practicante. Y como el profesor que soy, estricto pero cercano.*

En este segmento es posible observar cómo la identidad de aprendiz de Enrique estimuló la conformación de su identidad profesional docente. En la narración, Enrique se reconoce a sí mismo como un aprendiz más bien seguro (líneas 23-25, "*Y nunca he sido una persona insegura, menos cuando se trata de aprender cosas, y tenía que aprender a través de mi experiencia*"). Dicho reconocimiento propio es utilizado por su profesor guía como un punto de apoyo para la reflexión (líneas 27-28, "*Pero ahí mi profesor guía me dijo que tenía que ser más como*

era yo, como más seguro"). A través de la reflexión, Enrique (re)co-construye una situación en la que pudo desplegar acciones que afirmaron su identidad como aprendiz (líneas 29-33, "*Y lo intenté, en una de las primeras prácticas, casi al final. Y mi profesor guía me vio. Y me destacó eso, me dijo que me desenvolví súper bien. Y yo igual me di cuenta que así funcionaba mejor, que si llegaba como al principio, así como con miedo, asustado, qué sé yo, nunca me iban a respetar y me iban a ver como un practicante. Nunca como un profesor*"). Como consecuencia, consigue que dicho reconocimiento le facilite su reconocimiento propio como un docente estricto, pero cercano (líneas 33-35, "*En cambio, creo que gracias a Dios sí me llegaron a ver como un profesor más que como un practicante. Y como el profesor que soy, estricto pero cercano*"). En síntesis, la estimulación parece operar cuando una característica propia como aprendiz se utiliza como parte de las trenzas que se articulan hasta configurar el encuadre discursivo que explica y dirige la conformación o el desarrollo de la identidad profesional docente.

Un detalle importante sobre la estimulación, tal y como la hemos caracterizado en los dos párrafos previos, es que al parecer estaría relacionada con características propias que las personas reconocen sobre sí mismas como aprendices y que pueden tener un signo positivo o negativo. O, lo que es lo mismo, que pueden ser consideradas habilitadoras o inhabilitadoras. En el primer caso, que involucra características de signo positivo como la que observamos en el segmento anterior (ver segmento 54), el reconocimiento propio como aprendiz permitiría que un reconocimiento propio como docente diferente, pero del mismo signo, se conforme o desarrolle. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 55.

Octavio - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y tú sientes que, en ese sentido, ser músico te ha ayudado a*
2	*convertirte en un tipo concreto de profesor? ¿O es más bien independiente?*
3	*Octavio: A ver… es que siento que igual ayuda que me vean siendo un aprendiz*
4	*autónomo en la música. Como que: 'el profesor nos enseña música porque él*
5	*vive la música, porque aprende por su pasión por la música', una cosa así.*
6	*Entonces igual, en ese sentido, me ha ayudado a plantearme la forma en la*
7	*que enseño, porque… por ejemplo, muchas de las cosas que enseño yo no las*
8	*aprendí en la universidad, sino que las aprendí por mi propia cuenta. Por leer*

9 *mucho, por tener esas ganas de seguir aprendiendo cosas nuevas. Entonces*
10 *esa manera de aprender a mí me ha servido para imaginarme como un*
11 *profesor apasionado, alguien a quien le apasiona mucho la música, y no se*
12 *queda con lo que está dado. Entonces de esa forma siento que me ha moldeado*
13 *la forma en la que soy profesor, o voy a ser profesor.*
14 *Investigador(a): ¿Podrías contarme alguna experiencia o alguna situación en*
15 *la que hayas vivido esto, o te haya servido ser un determinado tipo de aprendiz*
16 *para tu clase?*
17 *Octavio: ¿Cómo aprendiz en mi clase? No entiendo.*
18 *Investigador(a): Como que si tu yo de aprendiz, que está relacionado como*
19 *decías con este yo músico, también. Como persona que aprende, en general.*
20 *Entonces, ¿sientes que este yo aprendiz también está relacionado con la*
21 *manera en la que enseñas? ¿Cómo?*
22 *Octavio: Ah, claro, sí, como te decía. Siento que yo como aprendiz, me ayuda*
23 *mucho en el área de profesor. Por ejemplo, como te digo, no soy el que más*
24 *sabe de música, pero siento que cuando yo iba a una clase yo tenía que*
25 *aprender por mi cuenta lo que vi en la clase. Entonces, cuando yo llego a mi*
26 *clase con mis alumnos, estoy diciéndoles todo el tiempo a los niños: 'miren,*
27 *esto es lo que yo aprendí. Ustedes pueden aprender lo mismo que yo aprendí.*
28 *De hecho, ustedes, todo lo que yo les enseño, pueden buscar más allá y más*
29 *información en internet o me pueden dar acotaciones. Porque hay cosas que*
30 *yo no sé, y cosas que ustedes sí saben, y me pueden ayudar'. Entonces, como*
31 *que, de esa forma, me he moldeado como profesor. Tampoco se da siempre*
32 *que los alumnos sepan ir más allá, pero a medida que uno va generando ese*
33 *ambiente se va dando. Y, por otra parte, yo como músico, igual me ha*
34 *ayudado, porque por ejemplo yo ahora he intentado aprender a grabar la*
35 *música. Entonces tuve que ver qué necesitaba, y compré lo que me faltaba.*
36 *Después tuve que aprender a instalar lo que compré, qué programas me*
37 *servían para grabar, y toda esta cosa. Y no es que hice un curso. No sé, es más*
38 *como yo preguntar, llamar a amigos, y averiguar. Entonces en esa área yo*
39 *también sigo aprendiendo cosas nuevas, en el área de la música, que después*
40 *les puedo enseñar a mis estudiantes. Yo les puedo decir: 'yo busqué, yo estaba*
41 *donde estás tú ahora'. Como yo no me puedo quedar estancado con lo que sé,*
42 *creo que uno aprende a que como profesor tu estudiante tampoco puede.*

En este caso, Octavio se reconoce a sí mismo como un aprendiz autónomo e implicado (líneas 3-5, "*A ver… es que siento que igual ayuda que me vean siendo un aprendiz autónomo en la música. Como que: 'el profesor nos enseña música porque él vive la música, porque aprende por su pasión por la música', una cosa así*"). En su opinión, esta característica le ha permitido ir construyendo una determinada manera de reconocerse como docente (líneas 9-13, "*Entonces esa manera de aprender a mí me ha servido para imaginarme como un profesor apasionado, alguien a quien le apasiona mucho la música, y no se queda con lo que está dado. Entonces de esa forma siento que me ha moldeado la forma en la que soy profesor, o voy a ser profesor*"). En concreto, le ha permitido reconocerse

como un docente apasionado. Ahora bien, igual que en el caso anterior aquí el reconocimiento propio de Octavio como aprendiz se convertiría en un elemento fundamental de su encuadre narrativo. Al ser (re)co-construido de esta manera, y en conjunto con los demás elementos, este reconocimiento propio como aprendiz se contextualizaría y se convertiría en una de las materias primas con las que puede conformar un reconocimiento propio como docente.

A modo de paréntesis, nos gustaría añadir que en este segmento también es posible apreciar cómo Octavio señala que no sólo su reconocimiento propio como aprendiz estuvo involucrado en la conformación y el desarrollo de su identidad profesional. Al mismo tiempo, también estuvo involucrado su reconocimiento propio como músico (líneas 33-40, "*Y, por otra parte, yo como músico, igual me ha ayudado, porque por ejemplo yo ahora he intentado aprender a grabar la música. Entonces tuve que ver qué necesitaba, y compré lo que me faltaba. Después tuve que aprender a instalar lo que compré, qué programas me servían para grabar, y toda esta cosa. Y no es que hice un curso. No sé, es más como yo preguntar, llamar a amigos, y averiguar. Entonces en esa área yo también sigo aprendiendo cosas nuevas, en el área de la música, que después les puedo enseñar a mis estudiantes*"). Al parecer, este reconocimiento personal de naturaleza no académica amplificaría la estimulación. El reconocimiento propio como docente conseguido por cada futuro profesor o futura profesora sería más intenso y más estable en términos temporales a medida que los reconocimientos propios implicados en el encuadre (re)co-constructivo son más generalizados y más transversales a múltiples y diversos contextos de actividad.

Como dijimos antes de este paréntesis, al parecer la estimulación estaría relacionada con características propias que las personas reconocen sobre sí mismas como aprendices de signo positivo o negativo. En este segundo caso en particular, nos fue posible vislumbrar que el reconocimiento propio como aprendiz permitiría que se conforme o desarrolle un reconocimiento propio como docente diferente, pero del mismo signo. Con la intención de ejemplificar esta idea seleccionamos un segmento de la tercera entrevista que sostuvimos con Ásya:

Segmento 56.

Ásya - Entrevista 3

Línea

Investigador(a): Y también me decías que había una diferencia con los estudiantes, ¿no? Que los estudiantes también eran un poco diferentes a los que habías tenido anteriormente...

Ásya: Ah claro, porque por ejemplo en el colegio del que yo venía, toda la clase, todo, era en inglés, y la clase de inglés obviamente también. Y acá tuve que volver mucho a ser como... a recordar cómo hacer una clase de inglés en español. Usar mucho español no es la idea porque... si estas en una clase de inglés, la idea es usar mucho el inglés. Aunque uno se demore, ¿sabes? Y eran cuarenta y cinco alumnos, entonces como que me vi obligada, bueno, no me vi obligada, pero sí abusé un poco de hacer como traducción simultánea y eso tampoco está bien.

Investigador(a): Y hacer las cosas de esa manera, en ese colegio y adecuarte... ¿tuvo algún impacto en ti, en tu forma de hacer clases? ¿Cómo pensabas que iba a ser después?

Ásya: Sí, de todas maneras, porque yo siempre... siento que yo soy como muy dulce con los alumnos. Nunca he sido una profesora bruja, ¿sabes? Pero ahora me pasó que eran muchos niños... eran muchos niños. Y como que me vi obligada a ser creativa, a cambiar mi forma de hacer clases, como que me tuve que poner mucho más estricta. Mucho más como... tuve que usar mucho más conductismo, ¿sabes? Mi profesora guía usaba mucho como 'happy face' o 'sad face'. Y yo no esperaba llegar a usar esa cuestión. Y la tuve que usar porque no, no... yo creo que me faltaban herramientas para poder hacerlo mejor y caí en eso. Que no creo que esté mal usarlo, pero usarlo mucho sí está mal. Y caí en eso...

Investigador(a): Suena como: 'mira, caí en las drogas'...

Ásya: Es que para mí fue así. Para mí fue muy fuerte. Algo que nunca quise usar... porque en la universidad siempre me dijeron que no estaba... que no estaba mal usarlo, pero que no había que abusar tampoco. Y... nada. Mira, yo en la universidad era una persona súper dispersa, como buena para todo un poco, pero para nada de verdad. Y eso a veces era malo porque no me podía focalizar en una sola cosa, y me retaban harto por eso los profesores. Y en esta práctica como que vi qué nada me resultaba, ¿sabes? Entonces igual es como... como la mega experiencia. Así que cambiar... cambiar en realidad era parte de lo que yo era. Hacer cosas diferentes. Entonces aquí eso me ayudó a resolver mejor la situación. Tomé eso y lo usé para cambiar yo.

Investigador: Y eso te hizo sentir mejor, ¿o no?

Ásya: Sí... sí. Sí, porque igual yo siento que yo al menos me estoy construyendo como profesora, y no sé cómo voy a hacer de aquí a cinco años más cuando esté trabajando. Pero... no me gustaría ser así. Como la típica vieja pesada, ¿sabes? No... ¡No! Así que poder ir cambiando como profesora es algo que antes era malo, porque era muy dispersa, pero ahora me ayuda porque puedo ir viendo en cada situación. Sí, me hizo sentir bien.

En este segmento, es posible observar cómo una característica propia como aprendiz de signo negativo que ha sido (re)co-construida por Ásya parece

estimular la conformación o el desarrollo de su identidad profesional docente. En particular, Ásya se reconoce a sí misma como una aprendiz dispersa (líneas 28-31, "*Y… nada. Mira, yo en la universidad era una persona súper dispersa, como buena para todo un poco, pero para nada de verdad. Y eso a veces era malo porque no me podía focalizar en una sola cosa, y me retaban harto por eso los profesores*"). Al parecer, reconocerse de esta manera le facilita reconocerse como una docente creativa, que ha podido adaptarse a diferentes situaciones y que puede ser reconocida de diferentes maneras (líneas 15-23, "*Sí, de todas maneras, porque yo siempre… siento que yo soy como muy dulce con los alumnos. Nunca he sido una profesora bruja, ¿sabes? Pero ahora me pasó que eran muchos niños… eran muchos niños. Y como que me vi obligada a ser creativa, a cambiar mi forma de hacer clases, como que me tuve que poner mucho más estricta. Mucho más como… tuve que usar mucho más conductismo, ¿sabes? Mi profesora guía usaba mucho como 'happy face' o 'sad face'. Y yo no esperaba llegar a usar esa cuestión. Y la tuve que usar porque no, no… yo creo que me faltaban herramientas para poder hacerlo mejor y caí en eso. Que no creo que esté mal usarlo, pero usarlo mucho sí está mal. Y caí en eso…*"). En definitiva, el reconocimiento propio de Ásya como aprendiz también se convierte en este caso en un elemento importante dentro del encuadre narrativo de la experiencia subjetiva de aprendizaje (re)co-construida. Así, se contextualiza y pasa a ser una de las múltiples y diversas materias primas con las que Ásya puede desarrollar su reconocimiento propio como docente.

Ahora bien, nos llamó profundamente la atención que en la mayor parte de las ocasiones el encuadre específico que cada futuro profesor y cada futura profesora articuló al momento de entretejer una influencia de tipo estimulación involucró un conjunto definido de trenzas. En primer lugar, involucró trenzas relacionadas con actividades prácticas que se llevaron a cabo en las escuelas, y en las que hubo interacciones significativas con otro docente y, a la vez, con uno o varios estudiantes. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

Segmento 57.

Enrique- Entrevista 2

Línea

1 *Investigador(a): Ya, a ver, partamos por lo que nos convoca. En esta segunda*
2 *entrevista, me gustaría reforzar en algunos aspectos de la entrevista anterior.*
3 *Y, además, me gustaría focalizarla más en la descripción que haces de ti*
4 *mismo como profesor. Entonces, a lo mejor, podríamos partir por ahí. Podrías*
5 *comentarme cuáles son las características que sientes que son más definitorias*
6 *de ti como profesor. Las que tu dirías: 'mira, así soy yo'.*
7 *Enrique: Yo creo que, desde este lugar de profesor, sería como más que nada,*
8 *el profesor cercano. Como que, si a los niños les da miedo preguntar a*
9 *otros profesores, vienen a mí y me preguntan a mí. Y eso es porque yo cuando*
10 *era estudiante me encantaba relacionarme con los profesores que me daban*
11 *la oportunidad. Los encontraba súper geniales. Entonces eso me ayudó a ser*
12 *un profesor que es estricto, pero cercano, al interior de la sala. Como que he*
13 *visto mis videos, y no sé, como que cuando algo les sale mal a los alumnos,*
14 *siempre me miran así como: 'ayuda'. Eh... pero, eso sí, sería más que nada en*
15 *la última práctica. Porque en las otras como que sí era mucha más autoridad.*
16 *Igual nunca tanto como otros profesores, pero como que sentía mucha más*
17 *autoridad dentro de las salas, podía hacer otras cosas. Pero en este momento,*
18 *sería como el profesor cercano, como el profesor joven. Como que los alumnos*
19 *y las alumnas se atreven a bromear conmigo y con los otros profesores no.*
20 *Investigador(a): ¿Y te acuerdas de ese primer momento en que tú te reconociste*
21 *de esa manera? ¿Te acuerdas la situación en la que sentiste que eras de esa*
22 *forma?*
23 *Enrique: ¿Así como que yo no tenía autoridad?*
24 *Investigador(a): No. O sea, como que tú eras el profesor cercano como por*
25 *primera vez.*
26 *Enrique: Ah... A ver... Yo creo que fue en un colegio que estaba en San Ramón,*
27 *haciendo mi práctica, donde la profesora... Creo que te dije, la profesora era*
28 *así como que insultaba a los niños frente a los demás, como que en verdad los*
29 *trataba mal...*
30 *Investigador(a): ¿El colegio de María Isabel?*
31 *Enrique: ¡Sí, ella! Qué buena memoria. Sí, el colegio de María Isabel. Como que*
32 *en un momento se notó mucho la diferencia entre cómo los niños me trataron*
33 *a mí y cómo trataron a la otra profesora. Como que a la otra profesora en*
34 *verdad no la tomaron en cuenta, como que les dio lo mismo si hablaban dentro*
35 *de la sala. En cambio, cuando yo hice mi parte de la clase, uno de los alumnos*
36 *dijo: 'oye, cállense, el profesor está hablando'. Y eso fue porque yo como era*
37 *un estudiante cercano siempre, quería que ellos fueran así conmigo, y les*
38 *había preparado igual. Entonces como que se notó que me respetaban más por*
39 *el hecho de ser el profesor buena onda. Y me hizo sentir súper bien, como que*
40 *mi enfoque era el adecuado.*

En este segmento, es posible observar cómo el reconocimiento propio de Enrique como un aprendiz cercano (líneas 36-38, "*Y eso fue porque yo como era un estudiante cercano siempre, quería que ellos fueran así conmigo, y les había preparado igual*") estimula la conformación y el desarrollo de su identidad

profesional docente. En concreto, estimula que Enrique se reconozca a sí mismo como un docente estricto, pero cercano (líneas 7-9, "*Yo creo que, desde este lugar de profesor, sería como más que nada, el profesor cercano. Como que, si a los niños les da miedo preguntar a otros profesores, vienen a mí y me preguntan a mí*"). La estimulación, en este caso, ocurre a través de un encuadre en el que es posible apreciar dos trenzas diferentes. Por un lado, es posible apreciar una trenza en la que Enrique reconoce que los alumnos lo prefirieron por sobre la profesora a través de un ventriloquismo (líneas 31-36, "*Como que en un momento se notó mucho la diferencia entre cómo los niños me trataron a mí y cómo trataron a la otra profesora. Como que a la otra profesora en verdad no la tomaron en cuenta, como que les dio lo mismo si hablaban dentro de la sala. En cambio, cuando yo hice mi parte de la clase, uno de los alumnos dijo: 'oye, cállense, el profesor está hablando'*"). Y, por otro lado, Enrique también trenza hebras y tramas que le permiten materializar una emoción positiva (líneas 39-40, "*Y me hizo sentir súper bien, como que mi enfoque era el adecuado*"). Estas trenzas, sumadas a su reconocimiento propio como aprendiz, articulan un encuadre que incitó a Enrique a conformar una identidad profesional docente particular.

En segundo lugar, los encuadres articulados con más frecuencia por los futuros profesores y las futuras profesoras al momento de materializar una influencia de tipo estimulación también involucraron emociones, tanto de signo positivo como de signo negativo. En la gran mayoría de los casos, estas emociones tuvieron un efecto amplificador sobre los efectos de la estimulación. A modo de ejemplo del primer caso, es decir, de la implicación de emociones de signo positivo, hemos seleccionado un segmento de la segunda entrevista sostenida con Ray:

Segmento 58.

Ray - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Y te acuerdas de algún momento en el que hayas podido*
2	*poner eso en práctica, o que te haya resultado ser de esta forma?*
3	*Ray: Sí, yo creo que en el colegio en Lampa. Creo que ahí me resultó, o traté*
4	*de hacer lo mejor posible, porque ahí estuve un buen tiempo sin profesor. El*
5	*profesor no estuvo porque estuvo enfermo, entonces me tuve que hacer yo*
6	*cargo de la clase. Y me acuerdo que yo llego, y él me avisa en la mañana, así*

7 *siete y media de la mañana: 'no voy a ir clases'. No había nada preparado...*
8 *Investigador(a): Oh...*
9 *Ray: ¡Fuerte! Y llegó y otra profesora de inglés y me pasa una guía. Y me dice:*
10 *'toma, aquí tienes todas las guías para todo el día, ¿ya? Para que les hagas la*
11 *guía de inglés a los estudiantes'. Entonces yo le dije: 'no', o sea, no le dije que*
12 *no a la profesora, no le dije: 'no, no lo voy a hacer'. Sino que me lleve las guías*
13 *para la sala y dije: 'ya, su profesor está enfermo, así que yo voy a hacer clases*
14 *hoy día. Así que vamos a hacer esto'. Y en ese momento empecé... ya empecé*
15 *a hacer la clase, como yo quería. Con interacción. Hicimos juegos en inglés,*
16 *empezamos a ver lo que habíamos quedado en la clase pasada, que fue muy*
17 *productiva, y llegó un momento también que obviamente se empezó como a*
18 *descontrolar. Porque obviamente como no ven al profesor jefe, al profesor*
19 *como normal para ellos, también se empiezan como a descontrolar un poco.*
20 *Igual a mí me pasaba eso cuando era estudiante, que me descontrolaba cuando*
21 *era el momento de aprender algo y no estaba mi profesor, el de siempre. Pero*
22 *eso me ayudó igual, porque me ayudó a saber qué tipo de profesor soy y qué*
23 *cosas les pasan a los estudiantes, qué sienten cuando pasan cosas así. Y ahí*
24 *les hice un comentario, algo como: 'a ver, estudiantes, está bien que el profesor*
25 *no esté, pero acá yo soy el profesor. Y obviamente acá queremos divertirnos y*
26 *pasarla bien, y qué mejor que pasarla bien aprendiendo, y ustedes saben que*
27 *conmigo la van a pasar bien. Así que nada, todos tienen que contribuir al*
28 *aprendizaje, contribuir a pasarla bien, así que no quiero ninguna falta de*
29 *respeto. Vamos a hacer la clase lo más dinámica y diferente posible, y que la*
30 *pasemos bien'. Y los estudiantes entendieron eso, y fue una clase muy*
31 *didáctica. Que me acuerdo que quedé muy feliz después de esa clase, y también*
32 *me acuerdo que a esa clase me acompañó el profesor de filosofía. Porque al*
33 *final igual tiene que estar como un profesor ahí. Y el profe, así feliz, me dijo:*
34 *'oye lo hiciste súper bien, todo, cómo llevaste la clase'. Y me felicitó por el*
35 *objetivo de la clase, y por el comportamiento de los estudiantes, y por lo que*
36 *se logró al final. Que al final siempre el objetivo es crear como esa relación*
37 *que uno tiene que tener como profesor con los estudiantes. Más que pasar el*
38 *verbo 'to be', para mí siempre, siempre, eso es lo primordial. O sea, para mí*
39 *lo primero va a ser siempre crear la conexión con los estudiantes, y después*
40 *ver lo otro.*

Aquí, también es posible apreciar cómo Ray reconoce que su identidad de aprendiz estimula la conformación y el desarrollo de su identidad profesional docente. Más específicamente, Ray se reconoce como un aprendiz descontrolado (líneas 20-21, "*Igual a mí me pasaba eso cuando era estudiante, que me descontrolaba cuando era el momento de aprender algo y no estaba mi profesor, el de siempre*"). E, inmediatamente después, afirma que dicho reconocimiento le ha estimulado para reconocerse a sí mismo como un docente cercano con su alumnado (líneas 36-40, "*Que al final siempre el objetivo es crear como esa relación que uno tiene que tener como profesor con los estudiantes. Más que pasar el verbo 'to be', para mí siempre, siempre, eso es lo primordial.*

O sea, para mí lo primero va a ser siempre crear la conexión con los estudiantes, y después ver lo otro"). Sin embargo, la clave de este segmento es que Ray advierte que el encuadre específico que le estimula a reconocerse como un tipo determinado de docente no sólo estuvo vinculado con su reconocimiento propio como aprendiz o con la interacción significativa que entabló con el docente de filosofía (líneas 31-36, "*y también me acuerdo que a esa clase me acompañó el profesor de filosofía. Porque al final igual tiene que estar como un profesor ahí. Y el profe, así feliz, me dijo: 'oye lo hiciste súper bien, todo, cómo llevaste la clase'. Y me felicitó por el objetivo de la clase, y por el comportamiento de los estudiantes, y por lo que se logró al final*"), por una parte, y con varios de sus estudiantes, por otra (líneas 12-19, "*Sino que me lleve las guías para la sala y dije: 'ya, su profesor está enfermo, así que yo voy a hacer clases hoy día. Así que vamos a hacer esto'. Y en ese momento empecé... ya empecé a hacer la clase, como yo quería. Con interacción. Hicimos juegos en inglés, empezamos a ver lo que habíamos quedado en la clase pasada, que fue muy productiva, y llegó un momento también que obviamente se empezó como a descontrolar. Porque obviamente como no ven al profesor jefe, al profesor como normal para ellos, también se empiezan como a descontrolar un poco*"). También estuvo relacionado de manera directa con la experimentación de una emoción de signo positivo (línea 31, "*Que me acuerdo que quedé muy feliz después de esa clase, y también*").

En realidad, observamos un tipo de encuadre muy similar en aquellos casos en los que documentamos la implicación explícita de emociones negativas. A modo de ejemplo, analicemos el siguiente segmento:

Segmento 59.

Ágata - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Y si pudieras comentarme, por el contrario, una clase que en*
2	*todo este proceso no te haya gustado tanto, o que quizá haya salido menos*
3	*bien de lo que te gustaría y que recuerdes con especial claridad. ¿Qué me*
4	*dirías?*
5	*Ágata: O sea... hubo un día en que el Internet me falló mucho, mucho, mucho.*
6	*Y tuve que entrar a Zoom como cinco veces durante la misma clase. Eso lo*
7	*recuerdo muy bien. No me estaban supervisando, pero sí me acuerdo que al*
8	*final la profesora tuvo que terminar las clases por mí. Era una clase que yo*

9 *estaba haciendo, y los niños avisan cuando a uno se le cae, o cuando uno se*
10 *va. Y la profesora tuvo que hacer la clase por mí. Así que sí, la recuerdo muy*
11 *bien. Pero bueno, son cosas que pasan en verdad. Y la profesora… Yo le dije:*
12 *'profesora, ¿sabe? Tengo muy mal internet'. Le dije que yo me frustro mucho*
13 *cuando algo de mi trabajo como profesora no me resulta, eso es así siempre.*
14 *Entonces al final quería puro llorar… No, no me daba para entrar a la clase y*
15 *toda la cosa, y la profesora me dijo: 'pero no te preocupes, que es parte de.*
16 *Tienes que aprender, no te frustres, es el internet. No es cosa tuya. Sí son cosas*
17 *que pasan'. Y ahí ya se me pasó. Siento que esa clase fue la peor.*
18 *Investigador(a): ¿Y cómo te sentiste después de esa clase? O… ¿cómo fue como*
19 *la emoción, o la reacción emocional, que tuviste? ¿Lo hablaste con alguien?*
20 *Ágata: Quería puro llorar, quería puro llorar. No, yo le dije a mi profesora que*
21º *me perdonara, que por favor no, no… Es que no sabía qué hacer. Pero el*
22 *internet me estaba fallando mucho. Y me dijo: 'no, no te preocupes, si mira,*
23 *yo por suerte siempre guardo los trabajos. O sea, descargo las presentaciones*
24 *y todo, por si pasa esto'. Y claro, tenía todo el material de la clase. Así que ella*
25 *hizo la clase por mí. Así que ahí lo pudimos solucionar, y todo, así que no hubo*
26 *ningún problema. Pero yo igual quería puro llorar, porque yo tenía todo*
27 *planificado y todo. Soy una profesora muy planificada. Porque obviamente un*
28 *profesor… uno espera que la clase salga perfecta.*
29 *Investigador(a): ¿Y qué lecciones, o qué aprendizaje, te ha dejado eso? ¿Como*
30 *qué cosas sientes que has aprendido, por un lado, como en general, y, por otro,*
31 *como sobre ti misma como profesora?*
32 *Ágata: Lo que he aprendido es que uno siempre va aprendiendo y que las*
33 *planificaciones pueden ser más abiertas. Sobre todo, en este nuevo formato*
34 *online, como en esta nueva experiencia de clases. Uno siempre va aprendiendo,*
35 *pero ahora uno además aprende como a vivir el día a día. Por suerte, yo igual*
36 *me consideraba una aprendiz como súper tecnológica, y también he aprendido*
37 *muchas herramientas durante la universidad. O sea, yo dije: 'iah! Clases*
38 *online, igual yo puedo acomodarme harto, no se me va a hacer difícil*
39 *planificar'. Entonces ser alguien muy tecnológica en la universidad me ha*
40 *ayudado a aprender nuevas formas de planificar las clases y de ser docente.*
41 *La verdad igual he aprendido a ser más planificada, pero como distinta*
42 *planificación. Y eso es lo que he aprendido en este periodo.*

En este segmento se puede apreciar que Ágata se reconoce a sí misma como una aprendiz tecnológica y competente (líneas 35-39, "*Por suerte, yo igual me consideraba una aprendiz como súper tecnológica, y también he aprendido muchas herramientas durante la universidad. O sea, yo dije: 'iah! Clases online, igual yo puedo acomodarme harto, no se me va a hacer difícil planificar'*"), y que dicho reconocimiento estimula la conformación y el desarrollo de su reconocimiento propio como una docente planificada (líneas 27-28, "*Soy una profesora muy planificada. Porque obviamente un profesor… uno espera que la clase salga perfecta*"). Igual que en el caso anterior, en este caso la estimulación parece ocurrir a través de un encuadre en el que es posible apreciar dos conjuntos

de hebras y tramas entrelazadas. Por una parte, parece existir una trenza en la que Ágata interactúa con su profesora (líneas 20-26, "*Quería puro llorar, quería puro llorar. No, yo le dije a mi profesora que me perdonara, que por favor no, no… Es que no sabía qué hacer. Pero el internet me estaba fallando mucho. Y me dijo: 'no, no te preocupes, si mira, yo por suerte siempre guardo los trabajos. O sea, descargo las presentaciones y todo, por si pasa esto'. Y claro, tenía todo el material de la clase. Así que ella hizo la clase por mí. Así que ahí lo pudimos solucionar, y todo, así que no hubo ningún problema*") y con sus estudiantes (líneas 7-10, "*No me estaban supervisando, pero sí me acuerdo que al final la profesora tuvo que terminar las clases por mí. Era una clase que yo estaba haciendo, y los niños avisan cuando a uno se le cae, o cuando uno se va*"). Por otra parte, Ágata también materializa una trenza que hace alusión a una emoción negativa (e.g. líneas 14-17, "*Entonces al final quería puro llorar… No, no me daba para entrar a la clase y toda la cosa, y la profesora me dijo: 'pero no te preocupes, que es parte de. Tienes que aprender, no te frustres, es el internet. No es cosa tuya. Sí son cosas que pasan'. Y ahí ya se me pasó. Siento que esa clase fue la peor*").

En definitiva, nuestros análisis nos permitieron identificar un tipo particular de influencia que denominamos "estimulación", y que consistiría en la utilización por parte del futuro profesorado de una característica propia como aprendiz -de signo positivo, o negativo- en la (re)co-construcción de un encuadre que facilitaría la conformación o el desarrollo de la identidad profesional docente. Con frecuencia, la estimulación ocurriría cuando los futuros profesores y las futuras profesoras trenzan hebras y tramas que hacen alusión a sus características propias como aprendices, a las interacciones significativas con docentes y estudiantes y a sus emociones. En conjunto, estas trenzas permitirían la articulación de un encuadre que le daría espacio y dirección a la conformación y/o al desarrollo de la identidad profesional docente.

4.3. Aspectos longitudinales de la influencia que ejerce la identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de la profesional docente

En el último bloque de resultados quisiéramos explicar con un mayor grado de detalle algunos hallazgos relacionados con la naturaleza longitudinal de la presente tesis doctoral. En concreto, nos gustaría explicar cómo la influencia que puede llegar a tener la identidad de aprendiz sobre la identidad profesional docente puede ir cambiando con el paso del tiempo. En otras palabras, nos gustaría ilustrar cómo el reconocimiento propio como aprendiz no sólo se entreteje con el reconocimiento propio como docente en un momento determinado, sino que también puede ir -y de hecho, va- haciéndolo a lo largo del último año de formación universitaria.

Para facilitar la lectura, hemos organizado este bloque en dos partes. En la primera parte documentamos de qué manera, y hasta qué punto, la influencia que puede llegar a tener la identidad de aprendiz sobre la identidad profesional docente puede ir difuminándose con el paso del tiempo hasta desaparecer. Y, en la segunda parte, documentamos cómo la relación entre la identidad de aprendiz y la identidad profesional docente puede tomar la dirección opuesta, es decir, cómo puede irse sosteniendo y reforzando.

4.3.1. Movimientos de difuminado

A medida que fuimos analizando las entrevistas, pudimos notar ciertos cambios en la manera en la que algunas personas que participaron en nuestra investigación explicaron la influencia que había tenido su reconocimiento propio como aprendiz en la conformación o el desarrollo de su reconocimiento propio como docente. En particular, advertimos algunos casos en los que primero la influencia fue (re)co-construida como una estimulación, pero después, a medida

que pasó el tiempo fue (re)co-construida como otro tipo de influencia. A estos cambios los denominamos “movimientos de difuminado”.

Nuestros análisis nos permitieron categorizar los movimientos de difuminado en dos tipos. En primer lugar, identificamos casos en los que la influencia fue (re)co-construida como una estimulación, pero después, a medida que pasó el tiempo fue (re)co-construida como una interferencia. En la mayoría de estos casos, el movimiento de difuminado estuvo encuadrado por una situación que involucró principalmente emociones negativas. Para ejemplificar este tipo de movimiento de difuminado hemos seleccionado dos segmentos de entrevistas que sostuvimos con Octavio. Mientras que en el primer segmento Octavio señala que su reconocimiento propio como un aprendiz que aprende con mayor facilidad participando en actividades prácticas estimula la conformación de su reconocimiento propio como un docente que promueve una enseñanza interactiva, en el segundo segmento dicha influencia se transforma en una interferencia.

Segmento 60.

Octavio - Entrevista 2

Línea

Investigador(a): ¿Te acuerdas como de alguna situación, o de algún evento, o de alguna cosa en concreto, que haya pasado y en la que tu hayas dicho: ‘eso me marcó’? Siguiendo esta idea de que tú no eres, como profesor, el dueño de la sabiduría o, mejor dicho, de que hay otras formas de entregar la sabiduría que no son tradicionales, sino que son diferentes. ¿Cómo ese evento te hace definirte de esa manera como profesor?

Octavio: Mira, a mí como que… no es que relacione tanto las cosas, pero sí hay un profesor en la universidad que tiene una forma de enseñar que promueve que todos participemos. Que es el profesor de currículum educacional. Él como que nos instaba a que nosotros comentáramos su clase, diéramos aportes, y todo eso. Y el hecho de que haya un profesor en la universidad que nos inste continuamente a eso también me da paso como a verificar que ésa también es una buena forma de hacer clases. Como que me da una validación, por así decirlo…

Investigador(a): Claro. ¿Y tú interactuabas mucho con él? O sea, ¿participabas más en las clases, te motivaba más o no tanto? O en verdad era solo la imagen, o la figura…

Octavio: Es que yo sí participaba harto, hablaba harto en su clase. Lo escuchaba activamente… No fue un profesor que me haya marcado tanto, porque él es un buen profesor, pero no es como estos genios que te hacen explotar la cabeza y que tú digas: ‘¡qué interesante esto que dijo!’. Pero sí que

22 *era un buen profesor, y hacía que todos aportáramos cosas. Entonces lo que*
23 *me gustaba de él era que su clase era como cuando yo era alumno, que si el*
24 *profesor no hubiese permitido la participación como un tipo de relación*
25 *entonces muchas veces ciertas cosas que mis compañeros tenían que decir se*
26 *hubiesen quedado en la boca. Entonces yo hablaba harto y participaba, y él*
27 *me daba ese espacio, y eso me hizo pensar que yo quiero ser como ese*
28 *profesor.*

En este primer segmento, se puede observar cómo Octavio se reconoce a sí mismo como un aprendiz que aprende más y mejor a través de una participación activa (líneas 22-27, "*Entonces lo que me gustaba de él era que su clase era como cuando yo era alumno, que si el profesor no hubiese permitido la participación como un tipo de relación entonces muchas veces ciertas cosas que mis compañeros tenían que decir se hubiesen quedado en la boca. Entonces yo hablaba harto y participaba, y él me daba ese espacio*"). Y, al mismo tiempo, también es posible observar cómo se reconoce a sí mismo como un docente que promueve el aprendizaje a través de la interacción (líneas 11-14, "*Y el hecho de que haya un profesor en la universidad que nos inste continuamente a eso también me da paso como a verificar que ésa también es una buena forma de hacer clases. Como que me da una validación, por así decirlo…*"). Ahora bien, la clave en este segmento es que es posible apreciar que el reconocimiento propio como aprendiz de Octavio estimula el desarrollo de su reconocimiento propio como docente (líneas 26-28, "*Entonces yo hablaba harto y participaba, y él me daba ese espacio, y eso me hizo pensar que yo quiero ser como ese profesor.*").

A continuación, es posible observar el segundo segmento:

Segmento 61.

Octavio - Entrevista 3

Línea
1 *Investigador(a): ¿En qué tipo de situaciones tú crees que aprendes más? Porque*
2 *de repente hay situaciones en las que es más fácil aprender, otras en las que*
3 *es más difícil…*
4 *Octavio: Mira, yo aprendo más cuando estoy realmente interesado en lo que*
5 *me están enseñando. Es que se me nota mucho. Por ejemplo, acá estudiamos*
6 *armonía, teoría musical… Y yo estudio, pero al hacer el trabajo lo veo muy en*
7 *papel. Entonces yo, claro, me sé todas las reglas de memoria, me sé cómo*
8 *hacer el arreglo. Todo súper bien. Pero a mí no me apasiona el papel, a mí me*
9 *apasiona más como ir a grano, como ir y tocar, como participar, así aprendo*
10 *yo.*

11 *Investigador(a): Claro. Eso me habías dicho antes, ¿no? ¿Y sientes que esa*
12 *manera de ser como alumno te ha ayudado a ser como profesor?*
13 *Octavio: Puede ser. A ver. Hace unas semanas, en una asignatura, por ejemplo,*
14 *nos pidieron que hagamos una adaptación de una canción popular para que*
15 *la toque un curso en la escuela, y yo lo encontré súper entretenido. Porque no*
16 *me pidieron nada en teoría, sino que me dijeron: 'hazlo'. Entonces, en ese*
17 *sentido, me sentí como muy atraído. Pero es diferente cuando te hacen pasar*
18 *directo a tocar con los estudiantes. Porque tiene que ver con gustos igual.*
19 *Porque si a ti te gusta el jazz, para ti es como... ¡estás disfrutando! En cambio,*
20 *los estudiantes no son muy fanáticos de la música popular. Entonces, me*
21 *pedían mucho que les ayudara con el coro y con las guitarras. Tenía que*
22 *preocuparme con cada uno de la forma en la que se canta la canción, de la*
23 *forma de respirar, la impostación de voz, de tener una afinación buena entre*
24 *un cantante y otro... Y también a mí me costaba como incorporar las guitarras*
25 *de todos. Porque tenía que explicarles a todos que no se pueden mover con*
26 *puros acordes con séptima, o acordes con novena. Y claro, cuando todos*
27 *quieren participar eso cuesta mucho. Entonces yo igual lo pasé mal, sufrí,*
28 *porque no podía preocuparme mucho de todos, era imposible. Entonces ahí,*
29 *igual entendí que como profesor si quiero que salga bien, no tengo que dejarlos*
30 *participar tanto. Que tiene que ser más controlado, más dirigido. Y eso igual*
31 *ha cambiado en mí.*

En este segundo segmento, Octavio también se reconoce a sí mismo como un aprendiz que participa con frecuencia (líneas 4-10, "*Mira, yo aprendo más cuando estoy realmente interesado en lo que me están enseñando. Es que se me nota mucho. Por ejemplo, acá estudiamos armonía, teoría musical... Y yo estudio, pero al hacer el trabajo lo veo muy en papel. Entonces yo, claro, me sé todas las reglas de memoria, me sé cómo hacer el arreglo. Todo súper bien. Pero a mí no me apasiona el papel, a mí me apasiona más como ir a grano, como ir y tocar, como participar, así aprendo yo*") y como un docente preocupado por enseñar de manera interactiva (líneas 28-30, "*Entonces ahí, igual entendí que como profesor si quiero que salga bien, no tengo que dejarlos participar tanto. Que tiene que ser más controlado, más dirigido*"). Sin embargo, la influencia que parece ejercer el reconocimiento propio como aprendiz sobre el reconocimiento propio como docente es diferente al que analizamos en el segmento anterior. Efectivamente, en este caso la influencia se ha convertido en una interferencia. Esto quiere decir que el reconocimiento propio como aprendiz de Octavio parece estar interfiriendo sobre el desarrollo de su reconocimiento propio como docente (líneas 30-31, "*Y eso igual ha cambiado en mí*").

Probablemente, lo que más nos llama la atención de esta difuminación es que parece haber sido gatillada por este último evento vivenciado por Octavio algunas semanas antes de la tercera entrevista (líneas 13-28, "*Hace unas semanas, en una asignatura, por ejemplo, nos pidieron que hagamos una adaptación de una canción popular para que la toque un curso en la escuela, y yo lo encontré súper entretenido. Porque no me pidieron nada en teoría, sino que me dijeron: 'hazlo'. Entonces, en ese sentido, me sentí como muy atraído. Pero es diferente cuando te hacen pasar directo a tocar con los estudiantes. Porque tiene que ver con gustos igual. Porque si a ti te gusta el jazz, para ti es como… ¡estás disfrutando! En cambio, los estudiantes no son muy fanáticos de la música popular. Entonces, me pedían mucho que les ayudara con el coro y con las guitarras. Tenía que preocuparme con cada uno de la forma en la que se canta la canción, de la forma de respirar, la impostación de voz, de tener una afinación buena entre un cantante y otro… Y también a mí me costaba como incorporar las guitarras de todos. Porque tenía que explicarles a todos que no se pueden mover con puros acordes con séptima, o acordes con novena. Y claro, cuando todos quieren participar eso cuesta mucho. Entonces yo igual lo pasé mal, sufrí, porque no podía preocuparme mucho de todos, era imposible*"). Este evento está compuesto por a lo menos cuatro trenzas diferentes. Primero, es posible vislumbrar una trenza que hace referencia a un tipo de actividad particular (líneas 13-15, "*Hace unas semanas, en una asignatura, por ejemplo, nos pidieron que hagamos una adaptación de una canción popular para que la toque un curso en la escuela, y yo lo encontré súper entretenido*"). Segundo, es posible vislumbrar una trenza que hace referencia a una emoción positiva (líneas 16-17, "*Entonces, en ese sentido, me sentí como muy atraído*"). Tercero, es posible vislumbrar una trenza que hace alusión a determinadas actuaciones pedagógicas (líneas 20-26, "*Entonces, me pedían mucho que les ayudara con el coro y con las guitarras. Tenía que preocuparme con cada uno de la forma en la que se canta la canción, de la forma de respirar, la impostación de voz, de tener una afinación buena entre un cantante y otro… Y también a mí me costaba como incorporar las guitarras de todos. Porque tenía que explicarles a todos que no se pueden mover con puros acordes con séptima, o acordes con novena*"). Y, cuarto, es posible vislumbrar una trenza que hace referencia a una emoción negativa (líneas 27-28,

"*Entonces yo igual lo pasé mal, sufrí, porque no podía preocuparme mucho de todos, era imposible*").

En definitiva, nuestros análisis nos permiten inferir que este tipo particular de vivencias, caracterizadas la mayor parte del tiempo por actividades, actuaciones pedagógicas y emociones principalmente negativas, serían clave para que la influencia que puede llegar a ejercer el reconocimiento propio como aprendiz sobre el reconocimiento propio como docente pueda transformarse a medida que transcurre el tiempo.

Ahora bien, en lo que respecta al segundo tipo de movimiento de difuminado, pudimos reconocer casos en los que la influencia fue (re)co-construida como una estimulación, pero después, a medida que pasó el tiempo fue (re)co-construida como una relación de independencia. En estos casos, el movimiento de difuminado también involucró con frecuencia vivencias permeadas por emociones de signo negativo. Tomemos como ejemplos de este tipo de movimientos de difuminado dos segmentos de entrevistas que sostuvimos con Clark. Por un lado, en el primer segmento Clark señala que su reconocimiento propio como aprendiz estimula el desarrollo de su reconocimiento propio como docente. Por el otro lado, en el segundo segmento afirma que su reconocimiento propio como aprendiz se convirtió en algo independiente de su reconocimiento propio como docente.

Segmento 62.

Clark - Entrevista 2

Línea	
1	*Investigador(a): Me gustaría que vayamos retomando algunas cosas de las que*
2	*ya hemos hablado antes. ¿Cómo te definirías hoy día como profesor? ¿Qué*
3	*características crees que tienes, o qué características reconoces en ti como*
4	*profesor ahora que ya estás listo para entrar en el mundo laboral?*
5	*Clark: Mira, ahora ya he tenido que ser como más autónomo, y ver por mí*
6	*mismo. Ya no, por ejemplo, planificar basado en que me van a evaluar en la*
7	*universidad. Soy más independiente en ese sentido. Me he dado cuenta de que*
8	*a pesar de que, por ejemplo, no tengo que hacer una planificación en las clases*
9	*que tengo que impartir, porque es un curso de conversación, yo igual planifico*
10	*las clases, busco actividades. Como que mi estado ideal es conocer bien a mis*
11	*alumnos para poder como hacer las clases lo más amenas y, no sé entretenidas*
12	*posibles. Para que quieran como voluntariamente estar en las clases, y*

13 *participen. Entonces soy… me gusta como ensuciarme las manos, por así*
14 *decirlo, y lograr lo que me pongo como meta, que en este caso es que los*
15 *estudiantes participen y yo notar que sirven los métodos que estoy usando.*
16 *Investigador(a): ¿Y te acuerdas de situaciones o momentos en los que has*
17 *aprendido a ser de esta manera? ¿O en que has aprendido cómo estas*
18 *características te definen.*
19 *Clark: Yo creo que sí. Por ejemplo, he tenido que oficiar de intérprete en*
20 *algunas reuniones, o cosas así. Ahí, uno igual está como de cierta forma*
21 *enseñando, y si bien ese rubro es súper diferente al área de pedagogía, igual*
22 *se requiere planificar. Entonces ahí me ayudó que yo en general aprendo súper*
23 *bien cuando tengo que interiorizarme en ciertos contenidos, o en ciertas áreas*
24 *nuevas. Entonces ahí yo no estaba al cien por ciento preparado para*
25 *interpretar, no sé, en el área médica por ejemplo. Pero en el momento en el*
26 *que me tocó hacerlo no entré en pánico ni nada, sino que logré llevar las cosas*
27 *hacia dentro de una zona de confort mía y pude terminar la reunión sin*
28 *problemas. Entonces ahí también pude aprender mejor que soy alguien a quien*
29 *le gusta planificar, y que para planificar es bueno interiorizarme. Así, puedo*
30 *estar cómoda.*

En este primer segmento, se puede observar cómo Clark se reconoce a sí mismo como alguien que afronta los desafíos novedosos de manera adecuada (líneas 22-24, "*Entonces ahí me ayudó que yo en general aprendo súper bien cuando tengo que interiorizarme en ciertos contenidos, o en ciertas áreas nuevas*"). Y, al mismo tiempo, también es posible observar cómo se reconoce a sí mismo como un docente que planifica de manera más autónoma y que se preocupa de las características de las personas con las que interactuará en la clase (líneas 5-7, "*Mira, ahora ya he tenido que ser como más autónomo, y ver por mí mismo. Ya no, por ejemplo, planificar basado en que me van a evaluar en la universidad. Soy más independiente en ese sentido*"). Más allá de esto, la clave aquí es que el reconocimiento propio como aprendiz de Clark estimula el desarrollo de su reconocimiento propio como docente (líneas 24-30, "*Entonces ahí yo no estaba al cien por ciento preparado para interpretar, no sé, en el área médica por ejemplo. Pero en el momento en el que me tocó hacerlo no entré en pánico ni nada, sino que logré llevar las cosas hacia dentro de una zona de confort mía y pude terminar la reunión sin problemas. Entonces ahí también pude aprender mejor que soy alguien a quien le gusta planificar, y que para planificar es bueno interiorizarme. Así, puedo*
estar cómoda").

Comparemos todo esto con la información que aparecen en el segundo segmento, que extrajimos de la tercera entrevista que sostuvimos con Clark:

Segmento 63.

Clark - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): ¿Qué otra situación, o qué otro evento, que te acuerdes, va*
2	*en esa dirección?*
3	*Clark: No sabría así como en este momento. Como en esa dirección… Bueno,*
4	*antes de que explotara la pandemia, yo estuve considerando… o sea, no*
5	*considerando, sino que haciendo gestiones, para ver si podía trabajar dentro*
6	*de la universidad como profesora de inglés general. Y como soy yo, antes de*
7	*nada en mi cabeza ya estaba planificando, iba imaginando cómo iba a*
8	*adaptarme a un grupo de estudiantes que de partida iban a estar casi a mi*
9	*mismo nivel. Porque era con estudiantes de universidad, de la misma edad, y*
10	*más o menos el ambiente en sí es el mismo. Me enfoqué en pensar que quizás*
11	*me iba a enfrentar a situaciones como… no con los alumnos, pero con los*
12	*administrativos, que quizás iban a ser complicadas. Entonces tenía que estar*
13	*preparada para cualquier inconveniente que surgiera, que me pidieran… No*
14	*sé, que mis actividades fueran de cierto tipo, o que fueran más consistentes,*
15	*cosas de ese tipo. Entonces yo siempre me preparo para cualquier situación*
16	*que vaya a ser especial, y así yo podía tener todo planificado.*
17	*Investigador(a): Claro.*
18	*Clark: Pero en ese caso sí hubo algo ahí que me quitó… que me bajó los ánimos,*
19	*no se cómo decirlo de otra forma. Y fue que, por ejemplo, cuando empecé con*
20	*las gestiones noté que había profesores en la universidad que tenían*
21	*notoriamente preferencia con ciertos alumnos. Que si podían recomendarte*
22	*para este trabajo, para un colegio o para algo, elegían a sus favoritos o a sus*
23	*favoritas. Entonces habían posibilidades para los trabajos y los colegios que*
24	*quizás a mí me parecían súper buenos, y me hubiera gustado mucho tener la*
25	*oportunidad, pero nunca fui realmente considerada dentro de los candidatos.*
26	*Solo le daban la posibilidad a los estudiantes con los que tenían mejor relación,*
27	*o más afinidad, no sé. Y eso a pesar de que yo soy como una aprendiz que*
28	*responde bien ante los desafíos desconocidos, y todos igual me lo decían.*
29	*Entonces a partir de eso como que me di cuenta que eso da lo mismo, que al*
30	*final no va a depender solo de los méritos, sino que va a depender de las*
31	*relaciones interpersonales que pueda tener la persona con el que está cargo*
32	*de asignar las oportunidades. O de que alguien te recomiende… y eso tuvo*
33	*como un impacto relativamente negativo en mí. No es que me desanimó por*
34	*completo pero sí fue un poco frustrante porque sentí que estaba perdiendo*
35	*posibilidades y que mi futuro como profesor igual no dependía de mí o de lo*
36	*que aprendiera, sino de otras cosas*

En este segundo segmento, Clark también se reconoce a sí mismo como un aprendiz que afronta los retos nuevos con herramientas pertinentes (líneas 27-28, "*Y eso a pesar de que yo soy como una aprendiz que responde bien ante los*

desafíos desconocidos, y todos igual me lo decían") y como un docente que planifica teniendo en consideración las características de su alumnado (líneas 3-16, "*Bueno, antes de que explotara la pandemia, yo estuve considerando… o sea, no considerando, sino que haciendo gestiones, para ver si podía trabajar dentro de la universidad como profesora de inglés general. Y como soy yo, antes de nada en mi cabeza ya estaba planificando, iba imaginando cómo iba a adaptarme a un grupo de estudiantes que de partida iban a estar casi a mi mismo nivel. Porque era con estudiantes de universidad, de la misma edad, y más o menos el ambiente en sí es el mismo. Me enfoqué en pensar que quizás me iba a enfrentar a situaciones como… no con los alumnos, pero con los administrativos, que quizás iban a ser complicadas. Entonces tenía que estar preparada para cualquier inconveniente que surgiera, que me pidieran… No sé, que mis actividades fueran de cierto tipo, o que fueran más consistentes, cosas de ese tipo. Entonces yo siempre me preparo para cualquier situación que vaya a ser especial, y así yo podía tener todo planificado*"). A pesar de la similitud entre los reconocimientos propios expresados en este segmento, por una parte, y los reconocimientos propios expresados en el segmento anterior, por otra, resulta particularmente llamativo que la influencia que parece ejercer de manera específica el reconocimiento propio como aprendiz sobre el reconocimiento propio como docente es radicalmente diferente al que analizamos antes. En este caso, la influencia se ha convertido en una independencia. Esto significa que el reconocimiento propio como aprendiz de Clark parece haberse desanudado de su reconocimiento propio como docente (líneas 29-33, "*Entonces a partir de eso como que me di cuenta que eso da lo mismo, que al final no va a depender solo de los méritos, sino que va a depender de las relaciones interpersonales que pueda tener la persona con el que está cargo de asignar las oportunidades. O de que alguien te recomiende… y eso tuvo como un impacto relativamente negativo en mí*").

En esta línea, la difuminación parece haber sido gatillada por el mismo tipo de evento que comentamos al analizar los segmentos extraídos de las entrevistas de Octavio. En otras palabras, Clark también articula una experiencia subjetiva de aprendizaje que involucra trenzas que hacen referencia a otros significativos (líneas 19-21, "*por ejemplo, cuando empecé con las gestiones noté que había*

profesores en la universidad que tenían notoriamente preferencia con ciertos alumnos"), a las características particulares de los contextos socioinstitucionales (líneas 23-27, "*Entonces habían posibilidades para los trabajos y los colegios que quizás a mí me parecían súper buenos, y me hubiera gustado mucho tener la oportunidad, pero nunca fui realmente considerada dentro de los candidatos. Solo le daban la posibilidad a los estudiantes con los que tenían mejor relación, o más afinidad, no sé*") y a emociones negativas (líneas 32-35, "*O de que alguien te recomiende… y eso tuvo como un impacto relativamente negativo en mí. No es que me desanimó por completo pero sí fue un poco frustrante porque sentí que estaba perdiendo posibilidades*"). En conjunto, todas estas trenzas articulan una experiencia subjetiva de aprendizaje en la que Clark reconoce que cambió la influencia que podía ejercer su identidad de aprendiz sobre su identidad profesional docente.

En definitiva, logramos identificar dos movimientos de difuminado distintos. Ambos parecen ocurrir cuando un futuro profesor o una futura profesora (re)co-construye una vivencia negativa que le fuerza a desanudar y reanudar las trenzas con las que entretejía previamente las relaciones entre su reconocimiento propio como aprendiz y su reconocimiento propio como docente. En un caso, la estimulación pasa a convertirse en una interferencia, mientras que en el otro pasa a convertirse en independencia entre identidades.

4.3.2. Movimientos de potenciación

Además de los movimientos de difuminado, también fuimos capaces de reconocer otro tipo de movimientos que caracterizamos como "movimientos de potenciación". Los movimientos de potenciación ocurrirían cuando un futuro profesor o una futura profesora ha (re)co-construido la influencia que ha tenido su identidad de aprendiz en la conformación o el desarrollo de su identidad profesional docente como una independencia o como una interferencia, primero, y como una estimulación, después. A continuación, nos gustaría explicar este hallazgo con un mayor grado de profundidad.

Para comenzar, pudimos notar que en algunos casos los movimientos de potenciación se limitaron a transformar en estimulación la influencia que el reconocimiento propio como aprendiz de un futuro profesor y una futura profesora había ejercido previamente sobre su reconocimiento propio como docente. Para ejemplificar estos movimientos, hemos seleccionado dos segmentos de entrevistas que sostuvimos con Ray. Por un lado, en el primer segmento Ray señala que su reconocimiento propio como aprendiz es independiente de su reconocimiento propio como docente. Por su parte, en el segundo segmento afirma que su reconocimiento propio como aprendiz no sólo no es independiente, sino que estimula su reconocimiento propio como docente.

Segmento 64.

Ray - Entrevista 1

Línea

Investigador(a): Recuperando un poco lo mismo que estabas comentando antes, ¿cómo te definirías como profesor? ¿Cuáles serían como tus características?

Ray: Bueno, yo diría que soy como un profesor a todo terreno, en el sentido de que siempre voy a estar aceptando los desafíos, y tratando que esos desafíos nunca me derriben. Siempre quiero ir para adelante, y ser un profesor cercano con los estudiantes. Con los alumnos. Y estar con ellos en todo el proceso. No ser solamente un profesor que les enseña el contenido y se va, sino ser alguien que sepa de la vida de sus estudiantes. Que sepa la de los papás también. Ser alguien que tenga una relación estrecha con los padres, porque al tener como esa relación con los padres más estrecha, uno puede saber la situación que viven los alumnos día a día.

Investigador(a): ¿Y te acuerdas cuándo aprendiste eso? ¿En qué situaciones o en qué eventos te fuiste dando cuenta de que eras ese tipo de profesor?

Ray: Creo que igual eso fue como un camino largo y que se fue pavimentando durante toda mi vida. O sea, uno se da cuenta, yo creo que igual toda la gente se da cuenta, por ejemplo, en el colegio. Ahí ya te das cuenta cuáles para ti fueron tus mejores profesores, y cuáles no. Yo siempre me fijé en los que fueron más cercanos conmigo, los que no solo llegaron ahí a darme el contenido de historia, de ciencia, de física, sino que también se preocuparon por mí, que sabían mi interés. Porque yo también siempre fui un estudiante muy independiente, pero enamorado de mis profesores. Como que me fijaba mucho en eso. Entonces al final las mías son cualidades que yo siempre he rescatado de eso, de los profesores que tuve en el colegio y que a uno igual le gustaría replicar en el futuro.

En este primer segmento, es posible apreciar cómo Ray describe la influencia que tiene su identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de su

identidad profesional docente. En concreto, Ray se define a sí mismo como un aprendiz independiente (líneas 18, 25, "*Yo siempre me fijé en los que fueron más cercanos conmigo, los que no solo llegaron ahí a darme el contenido de historia, de ciencia, de física, sino que también se preocuparon por mí, que sabían mi interés. Porque yo también siempre fui un estudiante muy independiente, pero enamorado de mis profesores. Como que me fijaba mucho en eso. Entonces al final las mías son cualidades que yo siempre he rescatado de eso, de los profesores que tuve en el colegio y que a uno igual le gustaría replicar en el futuro*"). Y, al mismo tiempo, también se define como un docente cercano y consciente de sí mismo (líneas 4-12, "*Bueno, yo diría que soy como un profesor a todo terreno, en el sentido de que siempre voy a estar aceptando los desafíos, y tratando que esos desafíos nunca me derriben. Siempre quiero ir para adelante, y ser un profesor cercano con los estudiantes. Con los alumnos. Y estar con ellos en todo el proceso. No ser solamente un profesor que les enseña el contenido y se va, sino ser alguien que sepa de la vida de sus estudiantes. Que sepa la de los papás también. Ser alguien que tenga una relación estrecha con los padres, porque al tener como esa relación con los padres más estrecha, uno puede saber la situación que viven los alumnos día a día*"). Ahora bien, Ray no reconoce ningún tipo de vínculo entre su reconocimiento propio como aprendiz y su reconocimiento propio como docente. Esto parece ser diametralmente opuesto a lo que se puede observar en el segundo segmento.

A continuación, es posible observar el segundo segmento.

Segmento 65.

Ray - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): Y ahora, como profesor, como docente, como persona que*
2	*enseña, ¿cómo te definirías? ¿Cómo te caracterizarías? ¿Qué características*
3	*crees que tienes como docente?*
4	*Ray: Por ejemplo, desde que soy consciente de mí como profesor, he ido*
5	*madurando y me he ido dando cuenta de qué es lo mejor para mí, de mis*
6	*tiempos y de quién soy. Entonces obviamente eso he intentado plasmarlo en*
7	*esta carrera, y después en la práctica. Al final, uno como profesor siempre va*
8	*a ir aprendiendo, porque al final los estudiantes van evolucionando, el contexto*
9	*va evolucionando y uno también tiene que evolucionar como profesor. Entonces*
10	*siempre ir como aprendiendo. Y así más concreto, yo creo que en general el*
11	*tema como ser de ser cercano con ellos, con los estudiantes, y no ser terco ni*

12 *tampoco cerrado de mente. Uno se da cuenta de eso como en las prácticas, de*
13 *que a lo mejor lo que uno cree que es lo mejor para los estudiantes no es lo*
14 *mejor, y te das cuenta de eso cuando haces tu clase y tienes que decir: 'oye,*
15 *¿saben? Me equivoqué. Ustedes ayúdenme, hagámoslo juntos'. Y yo de siempre,*
16 *o sea, de chico, obviamente no me iba muy bien en el colegio. Era súper*
17 *independiente. Pero después te das cuenta, cuando uno entra a la*
18 *universidad... Yo fui primero a prevención de riesgo, luego a ingeniería en*
19 *prevención... Entonces, con eso, creo que eso igual va de la mano con la*
20 *madurez que uno tenga. Uno va como madurando, y te das cuenta de qué es*
21 *lo mejor para ti.*
22 *Investigador(a): Oye, ¿y tú sientes que estas cosas están relacionadas*
23 *entonces? Que seas de una manera como profesor, y que seas de otra como*
24 *estudiante?*
25 *Ray: Mira, la última vez que hablamos igual pensé harto sobre esto que te voy*
26 *a decir. Yo como docente soy muy cercano con mis alumnos. Y me ha ayudado*
27 *mucho para ser de esa manera que yo soy muy independiente como para*
28 *aprender. O sea, estoy como todo el rato, cuando tengo que estudiar... sé*
29 *cuáles son mis tiempos de jugar en el computador. Sé cuáles son mis tiempos*
30 *que tengo para perder, pero también sé el tiempo que necesito para hacer las*
31 *cosas. Sé cómo estudiar, soy consciente. Entonces como que ahí, como en esos*
32 *momentos que uno tiene, yo me planteo bien cómo lo que uno hace y cómo lo*
33 *quiere hacer. Por eso como que uno va aprendiendo, porque al final uno tiene*
34 *como su idea en la cabeza y va con esa idea hasta el final, no importa lo que*
35 *te digan. Entonces para mí eso ha sido súper importante para darme cuenta*
36 *de que me gustan las cosas movidas, innovadoras, diferentes. Las cosas como*
37 *más entretenidas, más cercanas. Que podamos disfrutar juntos, reírnos,*
38 *aprender bien.*

En este segmento, Ray vuelve a reconocerse a sí mismo como un aprendiz independiente (líneas 15-17, "*Y yo de siempre, o sea, de chico, obviamente no me iba muy bien en el colegio. Era súper independiente*") y como un docente cercano (líneas 10-15, "*Y así más concreto, yo creo que en general el tema como ser de ser cercano con ellos, con los estudiantes, y no ser terco ni tampoco cerrado de mente. Uno se da cuenta de eso como en las prácticas, de que a lo mejor lo que uno cree que es lo mejor para los estudiantes no es lo mejor, y te das cuenta de eso cuando haces tu clase y tienes que decir: 'oye, ¿saben? Me equivoqué. Ustedes ayúdenme, hagámoslo juntos'*") y que va madurando (líneas 4-10, "*Por ejemplo, desde que soy consciente de mí como profesor, he ido madurando y me he ido dando cuenta de qué es lo mejor para mí, de mis tiempos y de quién soy. Entonces obviamente eso he intentado plasmarlo en esta carrera, y después en la práctica. Al final, uno como profesor siempre va a ir aprendiendo, porque al final los estudiantes van evolucionando, el contexto va evolucionando y uno también tiene que evolucionar como profesor. Entonces siempre ir como*

aprendiendo"). Sin embargo, a diferencia de lo que se podía observar en el segmento anterior, en este caso la relación entre ambos reconocimientos propios es diferente. Efectivamente, Ray reconoce que tras reflexionarlo pudo darse cuenta de que su identidad de aprendiz potenciaba la conformación y el desarrollo de su identidad profesional docente (líneas 25-38, "*Mira, la última vez que hablamos igual pensé harto sobre esto que te voy a decir. Yo como docente soy muy cercano con mis alumnos. Y me ha ayudado mucho para ser de esa manera que yo soy muy independiente como para aprender. O sea, estoy como todo el rato, cuando tengo que estudiar… sé cuáles son mis tiempos de jugar en el computador. Sé cuáles son mis tiempos que tengo para perder, pero también sé el tiempo que necesito para hacer las cosas. Sé cómo estudiar, soy consciente. Entonces como que ahí, como en esos momentos que uno tiene, yo me planteo bien cómo lo que uno hace y cómo lo quiere hacer. Por eso como que uno va aprendiendo, porque al final uno tiene como su idea en la cabeza y va con esa idea hasta el final, no importa lo que te digan. Entonces para mí eso ha sido súper importante para darme cuenta de que me gustan las cosas movidas, innovadoras, diferentes. Las cosas como más entretenidas, más cercanas. Que podamos disfrutar juntos, reírnos, aprender bien*"). En síntesis, la influencia que ejerció la identidad de aprendiz de Ray sobre la conformación y el desarrollo de su identidad profesional docente pasó de ser una independencia implícita a ser una estimulación explícita. Este movimiento de potenciación permitió que un aspecto que Ray no consideró pertinente en un primer momento al (re)co-construir su identidad profesional, posteriormente sí lo fue.

Ahora bien, lo cierto es que también pudimos notar que en otros casos los movimientos de potenciación no se limitaron a transformar en estimulación la influencia que el reconocimiento propio como aprendiz de un futuro profesor y una futura profesora había ejercido previamente sobre su reconocimiento propio como docente. Además, también permitieron que cada futuro profesor y cada futura profesora añadiera nuevos significados sobre sí mismo a su repertorio previo. Tomemos, como ejemplo, dos segmentos de entrevistas que sostuvimos con Ágata. A continuación, es posible observar el primer segmento:

Segmento 66.

Ágata - Entrevista 2

Línea

Investigador(a): En este sentido, ¿tú te reconoces como una profesora estricta, o sea, tú dices: 'yo como profesora soy alguien que tiene las cosas bajo control y avanza rápido?

Ágata: Sí.

Investigador(a): ¿Y te acuerdas cuando fue la primera vez que sentiste eso? La primera vez que pensaste: 'soy una profesora así'?

Ágata: Sí, me acuerdo, fue en la práctica pasada. No la de la clase de los romanos, la siguiente. Cuando tuve que intervenir en una discusión de unas estudiantes. Fue en la escuela, en la práctica del liceo en Calera. Ahí tuve que estar como en un consejo de curso de los niños. Era el último semestre y después de eso dije: 'ah, sí, esto es lo mío. No me equivoqué... soy profesora'. Mira, lo que pasa es que los estudiantes discutían mucho en el consejo de curso, y habían grupos muy marcados. Y estaban discutiendo por el tema de la fiesta de cuarto medio. Por ese motivo peleaban todas las semanas. El tema era cómo juntaban dinero. Entonces, hubo un momento, un día, en una discusión en la que yo estaba sola, sin el profesor. Porque a veces yo llegaba a ese colegio y me decían: 'no, el profesor no vino. El profesor fue a Santiago, a una reunión'. Y me dejaban material... no me avisaban antes, entonces yo no tenía nada planificado de antes. No podía planificar nada. Pero bueno. El tema es que ese día los estudiantes ya habían peleado antes. Y bueno, estábamos en consejo de curso y en un momento se formaron dos grupos que estaban peleando. Y ahí tuve que intervenir. Yo creo que fue la primera vez que como que alcé la voz.

Investigador(a): ¿En serio? ¿Y qué les dijiste?

Ágata: Es que el tema concreto fue que no respetaron a la presidenta de curso. Entonces ahí yo les dije que no había respeto, que cómo iban a llegar a una solución si ni siquiera se escuchaban entre ellos. Sólo estaban gritando. Y ahí todos me miraron. Yo no sé si estuve gritando o no, pero yo creo que más o menos. Y desde ese momento, por lo menos en mi clase nunca más vi una discusión de ese tipo. Incluso todos decían después: 'gracias, profesora, si no hubiera sido por usted hubiéramos seguido peleando hasta salir de clases ese día'. Y ahí, yo creo que en ese momento supe que también era una profesora estricta. A ver, yo igual ya me sentía profesora, pero nunca me había sentido de esa manera. Porque es fuerte ver cómo los estudiantes te obedecen, por decirlo así. Nunca me había tocado a mí retarlos. Y ahí yo igual, yo pensé: 'yo nunca más voy a retar así a mis alumnos' Entonces me vi en esa situación y me di cuenta que yo sí era capaz como de enfrentarme a ese tipo de cosas. Y me pasaron a ver como a una profesora. Igual hubo un cambio importante ahí. Porque uno cree que es lo mismo, pero en esta práctica en particular hubo un periodo donde me veían como una practicante. Pero después de la pelea me empezaron a ver como... como profesora. Entonces después cuando yo me quedé a cargo, yo soy una buena estudiante, hago caso, entonces empecé a hacer las cosas que me decía la profesora supervisora. Y a medida que las fui haciendo, ellos se dieron cuenta de que yo empezaba a hacer el trabajo que tenía planificado, a hacer guías, a hacer la clase. Y se dieron cuenta de mí, digamos. Así que por eso yo creo que también el paro por el estallido social me costó tanto. Como que igual ya tenía ganado ese espacio.

En este segmento, Ágata se reconoce a sí misma como una aprendiz buena y obediente (líneas 41-43, "*Entonces después cuando yo me quedé a cargo, yo soy una buena estudiante, hago caso, entonces empecé a hacer las cosas que me decía la profesora supervisora*"). Al mismo tiempo, también se reconoce como una docente estricta (líneas 25-33, "*Es que el tema concreto fue que no respetaron a la presidenta de curso. Entonces ahí yo les dije que no había respeto, que cómo iban a llegar a una solución si ni siquiera se escuchaban entre ellos. Sólo estaban gritando. Y ahí todos me miraron. Yo no sé si estuve gritando o no, pero yo creo que más o menos. Y desde ese momento, por lo menos en mi clase nunca más vi una discusión de ese tipo. Incluso todos decían después: 'gracias, profesora, si no hubiera sido por usted hubiéramos seguido peleando hasta salir de clases ese día'. Y ahí, yo creo que en ese momento supe que también era una profesora estricta*"). Ahora bien, el reconocimiento propio de Ágata como aprendiz no parece tener influencia alguna sobre su reconocimiento propio como docente. Y es que ni en este segmento, ni a lo largo de las dos primeras entrevistas, se pudo observar enunciaciones que indicaran ningún tipo de influencia.

La situación de independencia que pudimos apreciar en el primer segmento contrasta fuertemente con lo que se puede observar en el segundo segmento:

Segmento 67.

Ágata - Entrevista 3

Línea	
1	*Investigador(a): O sea, me imagino que en otro colegio sería distinto, ¿no? Que*
2	*no todo depende de incentivos...*
3	*Ágata: Por lo menos donde yo estudié, igual dependía de la voluntad del*
4	*profesor. Me acuerdo que, en tercero medio, varios de mis compañeros estaban*
5	*por repetir. Pero si tú le llevabas chocolates a la profesora, ella te hacía la*
6	*prueba especial. Yo no, porque yo era una buena estudiante. Siempre hacía lo*
7	*que me decían, bien obediente. Pero sí, a ese nivel la profesora... Mal, igual,*
8	*porque nadie regula eso.*
9	*Investigador(a): Ya, pero entonces, en esta práctica que me cuentas, entonces,*
10	*la profesora daba muchos incentivos, ¿no?*
11	*Ágata: Sí, igual que en el colegio. Yo entiendo que igual las profesoras no se*
12	*hacían mucho conflicto si las notas complicaban o no a un alumno para*
13	*aprobar. Pero en este caso me tocó esta profesora que era muy buena, y no*
14	*sé. Ella les decía: 'tú, si en la próxima prueba te sacas un cinco, yo te borro el*

15 *primer dos ocho, y con otra actividad subimos esa nota'. ¿Sabes? Porque ella*
16 *entendía que, para los estudiantes, las notas en verdad importaban mucho,*
17 *porque era un colegio público, entonces ellos necesitaban las notas para*
18 *mantener las becas. Entonces ella lo veía más por ese lado.*
19 *Investigador(a): Y eso te parecía bien a ti, ¿no?*
20 *Ágata: Sí, claro. Igual bien. Porque yo era una súper buena estudiante, una*
21 *estudiante obediente, y eso igual me ha permitido también entender lo que*
22 *hacen mis profesoras guías desde ahí. Me ha permitido entender que yo puedo*
23 *aprender de ellas esas cosas, y por ejemplo, a ser como estricta o responsable.*
24 *Incluso a ser alguien que planifica bien, que es cercana, que es innovadora*
25 *también… no sé. Entonces yo lo vi en ella, el tema de arreglar las notas, y*
26 *tampoco era con trampas o amaños, era más que ella les hacía actividades*
27 *para después subir las notas. Entonces eso yo lo aprendí y me ayudó a ser*
28 *mejor profesora, una profesora más estricta y coherente igual.*

En la misma línea del primer segmento, se puede observar cómo Ágata se reconoce a sí misma como una aprendiz obediente y buena (e.g. líneas 6-7, "*Yo no, porque yo era una buena estudiante. Siempre hacía lo que me decían, bien obediente*"), mientras al mismo tiempo también se reconoce a sí misma como una docente estricta (líneas 25-28, "*Entonces yo lo vi en ella, el tema de arreglar las notas, y tampoco era con trampas o amaños, era más que ella les hacía actividades para después subir las notas. Entonces eso yo lo aprendí y me ayudó a ser mejor profesora, una profesora más estricta y coherente igual*"). Dicho esto, a diferencia de lo que vimos en dicho segmento, aquí sí es posible vislumbrar cómo el reconocimiento propio como aprendiz de Ágata estimula la conformación y el desarrollo de su identidad profesional docente. Efectivamente, en este segmento extraído de la tercera entrevista que sostuvimos con ella, Ágata reconoce que ser una aprendiz buena le ha ayudado a reconocerse como una profesora más coherente. Y no sólo eso. Además, también es posible vislumbrar cómo Ágata también se reconoce de otras maneras, todas vinculadas entre sí (líneas 20-25, "*Sí, claro. Igual bien. Porque yo era una súper buena estudiante, una estudiante obediente, y eso igual me ha permitido también entender lo que hacen mis profesoras guías desde ahí. Me ha permitido entender que yo puedo aprender de ellas esas cosas, y por ejemplo, a ser como estricta o responsable. Incluso a ser alguien que planifica bien, que es cercana, que es innovadora también… no sé*"). A modo de síntesis, en ambos segmentos es posible observar un tipo particular de movimiento de potenciación. Este tipo se caracterizaría porque no sólo transforma una influencia de independencia o de interferencia en

una estimulación, sino que además les permite a los futuros profesores y a las futuras profesoras entretejer múltiples y diversos reconocimientos propios.

Vale la pena añadir que, en el caso de ambos tipos de movimientos de potenciación, también pudimos apreciar el papel fundamental que jugó la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje que transformaron el tipo de influencia de una identidad sobre otra. Sin embargo, a diferencia de las experiencias que pudimos distinguir en el caso de los movimientos de difuminado, aquí las experiencias no presentaron ninguna característica específica en particular. Como se puede observar en los segmentos que hemos podido revisar hasta este punto, las trenzas involucradas han hecho referencia a aspectos tan diferentes como ciertas características socioinstitucionales de los contextos escolares, la vivencia de emociones positivas y negativas, o la presencia de otros significativos, por nombrar algunos.

Antes de dar por finalizado este bloque de resultados, nos gustaría hacer hincapié en un aspecto que, desde nuestro punto de vista, es fundamental. Y es que los movimientos de potenciación -y, aunque quizá sea más difícil imaginarlo, también los movimientos de difuminado- usualmente llegan a ser inspirados por lo que ocurre en ciertas actividades cotidianas en las que participan los futuros profesores y las futuras profesoras durante su formación. Esto es lo que hemos podido documentar en este bloque. Sin embargo, lo cierto es que estos movimientos también podrían ser inspirados en otras actividades explícitamente diseñadas con el fin de (re)co-construir significados sobre uno mismo y sobre el mundo. Por ejemplo, en el caso particular de esta investigación quienes condujeron las entrevistas semiestructuradas pudieron ayudar, cuando se presentó la oportunidad, a los futuros profesores y a las futuras profesoras que participaron a poner en marcha movimientos de potenciación.

A modo de ejemplo, quisiéramos presentar un breve segmento que extrajimos de la tercera entrevista con Mimi:

Segmento 68.

Mimi - Entrevista 3

Línea

Investigador(a): Y ya para ir cerrando, ¿cómo piensas que se proyecta este trabajo que hemos venido haciendo juntos, hacia delante? ¿Qué desafíos piensas que te va a tocar enfrentar ahora que eres un poco más consciente de cómo eres como profesora?

Mimi: No sé. Es como extraño pensar en lo que va a pasar. Como que, no sé, siento que... lo imagino, y no me puedo imaginar nada, siento que todo lo que me pueda tocar mañana va a ser muy al azar. Como que no quiero esperar nada, porque siento que cualquier cosa que haga va a cambiar dependiendo de donde llegue a estar. Creo que lo primero que me gustaría es mantener este espacio de reflexión, o una terapia psicológica, o algo, porque creo que tengo que aceptar que no me va a tocar lo que yo quiero que me toque, y que necesito un espacio en el que poder encontrarme a mí misma una y otra vez. Como que ya me saqué esa idea de que voy a trabajar en el lugar perfecto, y que todo va a ser buenísimo, y que voy a pasarla muy bien. Como que siento que me puede pasar cualquier cosa el día de mañana, dentro de la sala me puede tocar algo que sea en realidad lo que sí quiero, o me puede tocar algo donde se va a hacer más difícil. Como que siento que ése ha sido mi primer paso: asumir que cualquier cosa puede pasar y que es bueno que no me pase cuando estoy sola.

Investigador(a): ¿En verdad sientes que estos espacios te ayudan? ¿Por qué piensas eso? ¿Qué te hace sentir que estos espacios pueden serte útiles como profesora?

Mimi: Es que como que estoy en esto de que se acabó la universidad. Se acabó todo lo que me tenían que enseñar dentro de estos cuatro años de universidad, pero la verdad es que esto no se acaba aquí. Creo que me gusta verlo de esa manera. Como que todo lo que estoy aprendiendo, y lo que aprendí, puede cambiar, que puedo aprender más cosas, y me gusta verlo de esa manera, como saber que puedo seguir mejorando. Y... no sé, como que este año igual he aprendido muchísimo y estos espacios han servido para darme cuenta de esto. Como que conversar contigo ha sido muy útil. Porque no sé, quizá sean las preguntas incisivas, o quizá los comentarios sobre cómo me veo en una determinada situación, no sé. Tampoco es como que hablemos siempre, como con la gente cercana, mis amigos o la familia, sino que es cada cierto tiempo, entonces veo el cambio entre un momento y otro. Y al final, no sé, creo que estoy en esto de aprender para siempre, de seguir investigando, seguir leyendo, seguir pensando en cómo puedo mejorar para ser mejor como profesora. O, no sé, no sé si mejor como profesora, pero sí mejor en lo que hago. Y teniendo estas conversaciones es más fácil darse cuenta de lo que uno puede aprender. Además, como que lo veo y pienso que no sé que va a pasarme mañana, quizás termino trabajando en un lugar donde yo pueda ser yo, y sea más sencillo, o tal vez me va a tocar en un lugar que sea más difícil y voy a tener que tener toda esta reflexión de nuevo. La reflexión de cómo poder hacerlo, de tener que reinventarme y llevar lo que yo quiero dentro de la sala de clase y que funcione. Y eso siempre es mejor no hacerlo sola. Igual como que eso me emociona un poco, como que es como... ya, al menos, sé que tiene que ser parte de lo que hago, y por eso creo que me gusta tanto lo que hago, porque no es de uno, es de todo un grupo que se mueve.

El contenido de este segmento nos permite ejemplificar dos conclusiones que pudimos extraer después de analizar todos los casos con los que trabajamos. Por una parte, en este segmento es posible apreciar cómo las entrevistas fueron reconocidas por quienes participaron en ellas como instancias útiles que, en un sentido u otro, les permitieron negociar una y otra vez sus identidades y las potenciales relaciones entre éstas. En efecto, Mimi reconoce que le gustaría seguir reuniéndose con los entrevistadores y entrevistadoras (líneas 9-18, "*Creo que lo primero que me gustaría es mantener este espacio de reflexión, o una terapia psicológica, o algo, porque creo que tengo que aceptar que no me va a tocar lo que yo quiero que me toque, y que necesito un espacio en el que poder encontrarme a mí misma una y otra vez. Como que ya me saqué esa idea de que voy a trabajar en el lugar perfecto, y que todo va a ser buenísimo, y que voy a pasarla muy bien. Como que siento que me puede pasar cualquier cosa el día de mañana, dentro de la sala me puede tocar algo que sea en realidad lo que sí quiero, o me puede tocar algo donde se va a hacer más difícil. Como que siento que ése ha sido mi primer paso: asumir que cualquier cosa puede pasar y que es bueno que no me pase cuando estoy sola*"). Por otra parte, en el segmento también se puede apreciar el papel fundamental que parecen jugar las ayudas recibidas en dichas instancias por parte de los entrevistadores y las entrevistadoras. Al parecer, estas ayudas son las que gatillarían los procesos reflexivos que promueven la negociación de las identidades y de las relaciones entre éstas. Mimi sugiere, con mucha especificidad, que son algunas preguntas específicas relacionadas con la conformación y el desarrollo de la identidad, y algunos comentarios que le permiten posicionarse de una determinada manera al interior de una situación (líneas 29-33, "*Como que conversar contigo ha sido muy útil. Porque no sé, quizá sean las preguntas incisivas, o quizá los comentarios sobre cómo me veo en una determinada situación, no sé. Tampoco es como que hablemos siempre, como con la gente cercana, mis amigos o la familia, sino que es cada cierto tiempo, entonces veo el cambio entre un momento y otro*")

La importancia de este hallazgo radica en que nos invita a imaginar actividades diseñadas con la finalidad explícita de inspirar movimientos de potenciación. Efectivamente, no sería absurdo hipotetizar que las actividades de este tipo

podrían llegar a tener una enorme importancia en la formación inicial docente si se diseñan adecuadamente y se incluyen de manera pertinente en los planes formativos.

En síntesis, en este bloque de resultados hemos podido identificar cómo el reconocimiento propio como aprendiz no sólo influye sobre el reconocimiento propio como docente en un momento determinado, sino que lo hace a lo largo del tiempo. Pudimos documentar dos tipos de movimientos longitudinales. Por una parte, identificamos movimientos de difuminado, que se caracterizaron por la transformación de una influencia de tipo estimulación en influencias de tipo interferencia o independencia. Y, por otra parte, identificamos movimientos de difuminado, que se caracterizaron por la transformación de la influencia en el sentido contrario. Además, nuestros análisis nos permitieron documentar casos en los que los movimientos de potenciación fueron inspirados por quienes condujimos las entrevistas semiestructuradas. Al parecer, ciertas enunciaciones sirvieron como hitos que permitieron a los futuros profesores y a las futuras profesoras (re)co-construir la influencia que había podido ejercer en el pasado su identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de su identidad profesional.

Capítulo 5.

Discusiones

En esta tesis doctoral nos propusimos explorar la influencia de la identidad de aprendiz en la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente. Más específicamente, hipotetizamos que esta influencia podía asumir tres configuraciones distintas, y pusimos a prueba esta hipótesis mediante el análisis de un conjunto amplio de experiencias subjetivas de aprendizaje formuladas por estudiantes de último año de diferentes carreras de pedagogía. Nuestros análisis nos permitieron perfilar mejor dichas configuraciones y, al mismo tiempo, también nos permitieron afinar y enriquecer nuestra propuesta. De hecho, los resultados que obtuvimos no sólo nos permitieron reflexionar sobre las relaciones que pueden existir -y que, de hecho, existen- entre la identidad de aprendiz y la identidad profesional docente, sino que también nos permitieron reflexionar sobre una serie de temas más específicos que están relacionados con los procesos que permiten que cada persona vaya entrelazando y entretejiendo las hebras y tramas que componen sus identidades durante la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje. En este sentido, aunque los resultados que hemos obtenido en este trabajo nos han permitido sacar algunas conclusiones preliminares sobre la influencia que tiene la identidad de aprendiz en la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente, lo cierto es que también nos han permitido ir más allá. En efecto, estamos convencidos de que nuestros resultados también nos permiten participar en una serie de discusiones más específicas que siguen abiertas en la actualidad en el campo de la investigación psicoeducativa.

Hemos decidido organizar este capítulo de la siguiente manera. En primer lugar, valoramos y explicamos en detalle hasta qué punto nuestros resultados son coherentes o incoherentes con otras investigaciones académicas publicadas previamente en nuestras comunidades de referencia, y con las ideas que han sido

formuladas allí por quienes comparten una orientación sociocultural. En segundo lugar, queremos sintetizar las aportaciones y limitaciones más importantes de este trabajo de investigación doctoral, de cara a poder proyectar hacia el futuro una serie de líneas de trabajo.

5.1. La metáfora del tejido identitario: hebras y tramas que se trenzan y entretejen durante la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje

Para comenzar, los resultados que hemos obtenido tras analizar la información que (re)co-construimos con quienes entrevistamos nos permiten concluir que los vínculos entre la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz son variados y complejos. Para comenzar, que estos vínculos sean variados y complejos es algo lógico si se tiene en cuenta la propia estructura de los elementos que conforman ambas identidades, es decir, si se tiene en cuenta la naturaleza dialéctica y dialógica de las posiciones con voz, tanto hebras como tramas, que las personas enuncian cuando se reconocen a sí mismas como docentes y como aprendices (Larrain & Haye, 2012). En efecto, la enunciación de una posición con voz materializa la valoración más o menos compleja que una persona formula en un momento específico sobre cualquier aspecto relevante de sí misma y del mundo que le rodea. Por lo tanto, puede llegar a materializar, en potencia, un conjunto infinito de aspectos desde un conjunto infinito de puntos de vista. Consecuentemente, las relaciones entre las posiciones con voz también pueden llegar a ser infinitas.

Ahora bien, aunque las posiciones con voz que los futuros profesores y las futuras profesoras enuncian pueden llegar a ser infinitas y, a su vez, pueden llegar a tener diferentes niveles de complejidad, lo cierto es que existen algunas que parecen repetirse con más frecuencia que otras. Es el caso, por ejemplo, de ciertas hebras y tramas que hacen referencia a características socioinstitucionales e históricas de las escuelas y sus entornos, a la cercanía con el alumnado, a la reflexión, al despliegue de emociones o a determinadas características personales, sólo por

nombrar algunas. Desde el punto de vista que hemos asumido esto era esperable, ya que los futuros profesores y las futuras profesoras no participan en un conjunto infinito de prácticas socioculturales, sino en una constelación bien definida de éstas (Lave, 1988; Rogoff, 1993). Sin embargo, no deja de ser llamativo, puesto que evidencia que dicha constelación efectivamente parece conseguir su propósito. Es decir, efectivamente parece permitirles a las personas ir apropiándose de manera paulatina y situada de ciertas competencias específicas, así como también de ciertos discursos sociales necesarios para reconocerse y ser reconocidas como aprendices y docentes.

Desde nuestra perspectiva, uno de los conjuntos de hebras y tramas más relevantes que pudimos documentar en este trabajo se caracterizó por hacer alusión a otros significativos. En este sentido, es posible destacar que la gran mayoría de las experiencias subjetivas de aprendizaje que han sido claves para la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente de quienes participaron en la presente tesis doctoral involucraron la participación de otros agentes educativos como, por ejemplo, el alumnado y el profesorado en las escuelas, o los compañeros y los docentes en la universidad. Este resultado es particularmente coherente con un grupo importante de investigaciones que previamente han subrayado que las acciones y los discursos de los otros significativos juegan un papel clave en la cualidad y la dirección que asumen los procesos de construcción y desarrollo de la identidad de un futuro profesor o una futura profesora (e.g. Campos et al., 2015; Engel & Coll, 2021).

En estrecha relación con lo anterior, nuestros resultados nos invitan a precisar que existen personas que están presentes en contextos no educativos y que igualmente asumen papeles significativos para los futuros profesores y las futuras profesoras. Por ejemplo, parece ser que en ciertas circunstancias los familiares más cercanos y las amistades pueden llegar a convertirse en otros significativos valiosos para la negociación identitaria. Estos resultados apoyan los argumentos de quienes señalan que es importante para la formación del profesorado crear continuidades entre los contextos educativos en los que participan, por un lado, y los demás contextos no educativos, por otro (e.g. Day, 2011). Si bien todavía no se observa una tendencia demasiado marcada a incorporar en las investigaciones

este tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje que son clave para la emergencia y el desarrollo de la identidad, pero que tienen referentes situacionales anclados a actividades no educativas, pensamos que nuestros resultados permiten seguir avanzando en esta dirección.

Ahora bien, dentro del variado abanico de hebras y tramas que pudimos documentar a lo largo de este trabajo, probablemente aquellas que más nos llamaron la atención fueron los ventriloquismos (Cooren & Sandler, 2014; Holquist & Liapunov, 1981). La materialización de este tipo de enunciaciones durante la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje parece haberle permitido a los futuros profesores y a las futuras profesoras posicionarse a sí mismos y a sí mismas como consecuencia del acto de posicionar a otros. En términos más teóricos, parece ser que a través de los ventriloquismos los futuros profesores y las futuras profesoras podrían "tomar prestadas", o "alquilar", las diferentes posiciones con voz que son enunciadas en una actividad puntual por otra persona y/o han sido enunciadas en algún punto de las relaciones con otros (Wertsch, 1993). En este sentido, la importancia de este este hallazgo radica en su utilidad práctica. Probablemente, crear situaciones que aumenten las probabilidades de cada persona de enunciar ventriloquismos podría llegar a sería una manera adecuada de promover la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente.

Paralelamente, nuestros análisis también nos permitieron documentar otro conjunto de enunciaciones llamativas. A través de estas enunciaciones, los futuros profesores y las futuras profesoras no sólo se reconocieron a sí mismos y a sí mismas como profesionales competentes para actuar de manera consciente ante las situaciones dilemáticas que debían afrontar, sino que también (re)co-construyeron acciones que materializaron dichos reconocimientos en la práctica. Hallazgos de esta naturaleza han sido publicados previamente en otras publicaciones que exploran de manera específica la agencia del profesorado (e.g. Biesta & Tedder, 2007). Promover la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje que incluyan este tipo de enunciaciones podría ayudar a los futuros profesores y a las futuras profesoras a reflexionar más y mejor, a

innovar sus prácticas, y a comprometerse con el aprendizaje de su alumnado en las escuelas (Søreide, 2006; Lasky, 2005).

Siguiendo esta lógica, tanto los ventriloquismos como las enunciaciones de agencia que documentamos fueron enunciados durante la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje o, lo que sería lo mismo, durante el entrelazamiento "cohesionador" y "acordonante" de hebras y tramas. De hecho, no pudimos documentar casos de ventriloquismos aislados de otras enunciaciones. Por lo tanto, no sería absurdo hipotetizar que la enunciación de ventriloquismos y de la agencia por parte de una persona estaría estrechamente relacionada con el despliegue de experiencias subjetivas de aprendizaje, tanto contextualizadas como abstractas, en las que puede reconocerse de una determinada manera. Dicho de otra manera, la naturaleza dialéctica y dialógica propia de hebras y tramas se materializaría en conjunto con otras hebras y tramas que van componiendo trenzas, o construcciones discursivas, cada vez más complejas. Estas trenzas cohesionadoras y acordonadas permitirían a las personas materializar en un plano semiótico sus transacciones con el mundo que les rodea, e incluirse a sí mismas en dicho plano. En nuestra opinión, a esto se refería Hegel cuando afirmó que el "*espíritu es un hueso*" (Žižek, 1985, p. 208).

Vale la pena señalar que pudimos documentar que las hebras y las tramas, incluso en el caso de aquellas que hacían referencia a reconocimientos propios, parecen operar a través de los mecanismos de abstracción y contextualización (Wertsch, 1993). A nuestro modo de ver, esto es fundamental. Y es que ambos mecanismos permitirían que las hebras y las tramas que enuncian las personas se vayan entrelazando y entretejiendo, por un lado, o desanudando, por otro. En última instancia, gracias al despliegue de estos mecanismos las hebras y tramas podrían entrelazarse hasta componer experiencias subjetivas de aprendizaje. Y, a su vez, gracias a estos mecanismos las experiencias subjetivas de aprendizaje podrían sucederse unas a otras, conectarse, abstraerse y descontextualizarse hasta permitir la conformación inicial, y posteriormente el desarrollo, de las identidades.

No obstante, conviene tener en consideración que según la información que pudimos analizar la abstracción y la contextualización no operarían de manera aislada. Por el contrario, ambos mecanismos estarían estrechamente relacionados con la configuración de lo que antes denominamos como "encuadres". Estos encuadres serían conjuntos específicos de trenzas que los futuros profesores y las futuras profesoras (re)co-construirían ordenadamente con la intención de explicar cómo se reduce poco a poco la cantidad de opciones posibles que tienen al momento de reconocerse como docentes o como aprendices. Por consiguiente, permitirían explicar al menos preliminarmente las diferencias cualitativas que es posible observar entre los múltiples y variados reconocimientos propios que asumen las personas.

En nuestra opinión, estos tres mecanismos -abstracción, contextualización y encuadre- ofrecerían una mejor explicación que la metáfora de la sedimentación o "thickening" (Wortham, 2004a) a la incógnita que planteamos en un comienzo, relacionada con la naturaleza de los procesos que permiten a las personas enunciar posiciones con voz sobre sí mismas más o menos estables en términos temporales. La repetición y la continuidad de la danza que parece generarse durante la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje entre hebras y tramas que hacen referencia al reconocimiento propio permitiría que éstas se vayan estabilizando. Como consecuencia, podrían generarse posiciones con voz "privilegiadas".

Ahora bien, tanto la abstracción y la contextualización, por una parte, como el encuadre, por otro, pueden ser particularmente útiles desde un punto de vista práctico. Si anteriormente comentamos que sería deseable crear situaciones que aumenten las probabilidades que tiene futuro profesor y cada futura profesora de (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje que incluyan ventriloquismos y enunciaciones vinculadas con la agencia, aquí podríamos añadir que también es deseable ayudarles a ser conscientes de su uso de estos mecanismos. Mejorar la capacidad de cada uno y cada una para abstraer o contextualizar sus experiencias subjetivas, y para (re)co-construir encuadres, tendría un efecto similar. Y es que estamos convencidos de que promoverlos facilitaría la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente.

Para finalizar, en lo que respecta a la pregunta central que nos hemos planteado en este trabajo de investigación doctoral nuestros análisis nos invitan a sacar dos conclusiones centrales. Por un lado, la primera conclusión es que efectivamente la identidad de aprendiz puede llegar a influir sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente. Las hebras y tramas que articulan la identidad de aprendiz de un futuro profesor o una futura profesora parecen relacionarse con las hebras y tramas que configuran la identidad profesional docente, y dicha relación puede concretarse en una interferencia, una convergencia o una estimulación.

Por otro lado, la segunda conclusión que pudimos sacar es que la influencia de la identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente puede variar y, de hecho, varía, a medida que transcurre el tiempo. En particular, pudimos documentar movimientos en los que la influencia podía comenzar a difuminarse o, por el contrario, ser potenciada dependiendo de las características de las situaciones vividas. En este sentido, parece ser que gracias a la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje emergerían campos de significado conformados por hebras y tramas que se entrelazan entre sí creando trenzas que se vinculan progresivamente con la memoria (Vassilieva & Zavershneva, 2020). Esta vinculación se materializaría, con el paso del tiempo, en (re)co-construcciones que parecerían estar potenciadas o, por el contrario, difuminadas respecto del pasado.

A modo de cierre, nos gustaría señalar que nuestros análisis de todos los elementos y los mecanismos que parecen estar implicados en la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente, y de la influencia que puede llegar a ejercer la identidad de aprendiz en este proceso, pueden resultar útiles para quienes tienen un interés particular por mejorar la formación inicial del profesorado. Después de todo, representan un intento preliminar, tanto conceptual como metodológico, por pesquisar cómo un proceso de significación complejo que tiene una naturaleza social, cultural e históricamente situada puede materializar fenómenos situacionales y transituacionales al mismo tiempo.

5.2. El modelo de identidad de aprendiz revisitado

No quisiéramos dejar pasar la oportunidad de discutir hasta qué punto, y en qué sentido, nuestros resultados pueden servir para reflexionar sobre algunos supuestos subyacentes e ideas explícitas del modelo de identidad de aprendiz que ha sido formulado por Falsafi, Coll y Engel (Engel & Coll, 2021). No ponemos en duda la utilidad teórica y práctica de este modelo. En este sentido, nuestra intención aquí no es desmontarlo ni criticarlo, sino más bien repensar algunas de sus ideas a la luz de los resultados que obtuvimos con la intención de generalizar todavía más su uso.

Como no podría ser de otra manera, la primera idea sobre la que quisiéramos reflexionar se relaciona con la "interferencia" entre identidades. En su tesis doctoral, Falsafi (2011) sugirió que los sistemas de significados que cada persona utilizaría para (re)co-construir su identidad de aprendiz podrían interferirse unos a otros. De esta manera, podrían cambiar a medida que pasa el tiempo. Más específicamente, sugirió que los sistemas de significados podrían ser más o menos resistentes al cambio y, a su vez, podrían estar más o menos sedimentados, dependiendo de su nivel de elaboración narrativa.

Lógicamente, nuestros resultados profundizan en este fenómeno que Falsafi llamó "interferencia" entre identidades y ofrecen una explicación un poco más precisa. Para nosotros, los sistemas de significados -i.e. identidades- son verdaderos tejidos semióticos compuestos por posiciones con voz, tanto hebras como tramas articuladas en trenzas- que se encuentran más o menos entrelazados y entretejidos entre sí. Y los resultados que obtuvimos muestran que estas hebras y tramas pueden ser independientes, pueden ser coherentes entre sí, o pueden oponerse. Incluso pudimos documentar casos en los que estas hebras y tramas pueden estimularse unas a otras. A través de estas relaciones específicas, y de otras que puedan encontrarse en el futuro en nuevas investigaciones, se conformaría y desarrollaría la identidad de aprendiz y, al mismo tiempo, a través de estas relaciones la identidad de aprendiz influiría sobre otras identidades,

como la identidad profesional docente. Aunque preliminares, nuestros resultados nos animan a abandonar la hipótesis general de la "interferencia" entre identidades, y nos invitan a asumir por ahora la existencia de diferentes tipos de relaciones entre identidades.

De lo anterior se desprende una segunda idea que quisiéramos reflexionar. Según el modelo de identidad de aprendiz (Engel & Coll, 2021), existirían tres modalidades de construcción distintas caracterizadas por unas determinadas implicaciones educativas, coordenadas espaciotemporales y funciones. La modalidad "*en-la-actividad*" se caracterizaría por un despliegue tanto espontáneo como inducido, por ocurrir momento a momento, y por permitir la interpretación y acción en tiempo real sobre la situación que se enfrenta. Por su parte, la modalidad "*sobre-la-actividad*" se desplegaría de manera espontánea o inducida cuando una actividad de aprendizaje específica ya se ha realizado, y con la función de permitir la interpretación de la situación que se ha enfrentado. Y, finalmente, la modalidad "*a-través-de-la-actividad*" se desplegaría casi siempre de manera inducida, como consecuencia del reconocimiento de distintas experiencias de aprendizaje. En este caso, la finalidad estaría relacionada con la creación conexiones entre las experiencias. La naturaleza de nuestro trabajo, y los resultados que hemos obtenido, nos invitan a reformular estas modalidades. ¿No sería más pertinente hablar de una única modalidad de construcción y añadir, acto seguido, dos sistemas de significados vinculados entre sí que emergen de esa única modalidad?

Siguiendo esta lógica, podríamos hipotetizar que todos los procesos de significación son situados e históricamente contingentes, es decir, todos emergen en la modalidad "*en-la-actividad*". Sin embargo, pueden diferir en términos de la implicación de la memoria y otros procesos psicológicos, lo que tendría consecuencias directas sobre los productos generados. Así, mientras algunos productos se organizarían en sistemas de significados emergentes y estrictamente anclados a la situación constructiva, otros se organizarían en sistemas mucho más complejos y descontextualizados. La ventaja de esta hipótesis, anclada a los mecanismos semióticos de contextualización y abstracción, es que explicaría el que es, a nuestro modo de ver, el punto ciego de la hipótesis de la "interferencia":

¿cómo los significados construidos en una modalidad pueden pasar a formar parte de otras modalidades? En cualquier caso, todavía parece ser muy pronto para sacar conclusiones categóricas sobre este punto. Pensamos que es necesario seguir explorándolo en otros trabajos posteriores.

Detrás de las dos ideas que hemos comentado hasta aquí se encuentra la presunción de que existiría un conjunto más o menos determinado de elementos que estarían en la base de los procesos implicados en la construcción y el desarrollo de la identidad de aprendiz (Engel & Coll, 2021). También nos gustaría reflexionar sobre este supuesto, ya que nuestros resultados parecen apuntar a que más que elementos podríamos estar ante diferentes fenómenos, procesos y contenidos involucrados en la (re)co-construcción identitaria. Tomemos como ejemplo el caso de las emociones. En el modelo original (Falsafi, 2011), las emociones parecen estar representados como un elemento que está al mismo nivel de los demás. Sin embargo, nuestros resultados -y los resultados que han sido publicados en otras investigaciones previas (Clarà, 2020)- sugieren que las emociones son procesos psicológicos complejos que pueden estar involucrados en el despliegue de la significación de diferentes maneras. Por ejemplo, en varios de los casos que pudimos revisar las emociones motivaron y dirigieron, al menos hasta cierto punto, la propia significación. Y, al mismo tiempo, las emociones también se cristalizaron como el contenido de algunas de sus posiciones con voz. Esta diferencia, sutil pero fundamental, nos insta a imaginar una reorganización del modelo. En esta reorganización, cada uno de los elementos jugaría un papel específico diferente de los demás.

En nuestra opinión, una consecuencia clave de esta reestructuración es que los actos de reconocimientos dejarían de ser un componente como los demás y pasarían a ser un proceso y un producto clave dentro del modelo. Y es que coincidimos con quienes afirman que en la base del modelo de identidad de aprendiz se encuentran las experiencias subjetivas de aprendizaje (e.g. Falsafi, 2011; Engel & Coll, 2021; Membrive, 2022), pero a lo largo de este trabajo también hemos señalado y argumentado que dichas experiencias pueden ser descritas como conjuntos articulados de posiciones con voz. En los términos que propone el modelo de identidad de aprendiz, existirían posiciones con voz que

son equiparables a los actos de reconocimiento (Saballa, 2019). Por lo tanto, los actos de reconocimiento serían las verdaderas piezas clave del rompecabezas. A través de los actos de reconocimientos que las personas formulan al momento de (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje, y de los vínculos que se generan entre dichos actos y las demás posiciones con voz, se conformaría y desarrollaría tanto la identidad de aprendiz como cualquier otra identidad.

Finalmente, no quisiéramos dejar pasar la ocasión para comentar que nuestros resultados nos invitan a enfatizar el carácter competencial de la identidad de aprendiz (Engel & Coll, 2021). Al parecer, cada persona llega a significar un conjunto determinado de aspectos de la realidad dependiendo de su capacidad para desplegar este tipo de procesos y de su habituación a utilizar dicha capacidad. Además, la complejidad de la significación también parece variar si los aspectos de la realidad que son significados incluyen uno o varios reconocimientos propios. Por lo tanto, conformar y desarrollar una identidad de aprendiz, así como también cualquier otra identidad, sería una competencia que se puede desarrollar con la práctica y, particularmente, a través de las ayudas brindadas por los demás. A nuestro modo de ver, este supuesto es fundamental. No siempre se asume de manera explícita que la identidad de aprendiz es una competencia, y por eso a veces cuesta hacer explícito el invaluable aporte que hace este modelo en términos educativos.

En definitiva, las ideas que hemos comentado en este apartado pueden ser útiles para dar el puntapié inicial a una revisión más exhaustiva de algunos supuestos subyacentes e ideas del modelo de identidad de aprendiz. Nuestra propuesta conceptual y metodológica puede ofrecer algunas pistas para enriquecer el modelo. Consecuentemente, pensamos que permitiría vincular de manera preliminar los procesos de (re)co-construcción de las experiencias subjetivas de aprendizaje con la conformación inicial y el desarrollo de la identidad de aprendiz y otras identidades.

5.3. Desafíos semióticos: hacia el estudio de la actividad que promueve la conformación y el desarrollo de la identidad

Uno de los resultados que nos llamó poderosamente la atención durante el análisis fue la aparición de un conjunto de mecanismos discursivos que, siguiendo la nomenclatura que propuso James Wertsch, hemos denominado "*desafíos semióticos*" (Wertsch, 1985). Estos mecanismos fueron empleados con cierta regularidad por los investigadores y las investigadoras al momento de preguntar e intervenir en las entrevistas. En concreto, pudimos documentar dos tipos de desafíos semióticos que no previmos de manera anticipada. Por un lado, hallamos desafíos que les permitían a los entrevistadores y entrevistadoras solicitar información más contextualizada a sus interlocutores (Wiig, Silseth & Erstad, 2018). Por el otro, también hallamos desafíos orientados a la promoción de información más abstracta, generalizada y descontextualizada (Wertsch, 1993). A continuación, queremos discutir muy brevemente algunas de las ideas que hemos reflexionado alrededor de estos desafíos.

Para comenzar, hemos documentado cómo en la mayoría de los casos los desafíos semióticos que utilizó el investigador o investigadora, por una parte, y las experiencias subjetivas de aprendizaje que (re)co-construyó el o la participante, por otra, han ido "abriendo" y "cerrando" las posibilidades de intervenir del interlocutor en las secuencias discursivas, como si se entablara entre ambos o ambas una danza sumamente coordinada. En un tono metafórico similar, hemos pensado que no sería absurdo hipotetizar que cada intervención sería al mismo tiempo tanto una puerta como una llave. Por un lado, la idea de que las intervenciones durante una entrevista podrían ser descritas como "puertas" alude a que cada una parece ofrecer al interlocutor un determinado campo de posibilidades, es decir, parece definir lo que es posible y lo que no lo es dentro de un espacio conversacional determinado -e.g. cuando un investigador o una investigadora pregunta por experiencias relevantes, abre la posibilidad al entrevistado o entrevistada de (re)co-construir cierto tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje y no otro tipo de narraciones-. Por otro lado, las intervenciones también podrían ser descritas como "llaves", ya que tendrían un

efecto directo sobre el sentido y la complejidad de las respuestas del interlocutor. Probablemente, Wertsch tenía en mente estas ideas cuando, interpretando los trabajos de Bajtín, afirmó que "*la significación puede llegar a existir solo cuando dos o más voces se ponen en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante*" (Wertsch, 1993, p. 71).

En palabras menos metafóricas, documentamos cómo los desafíos semióticos parecen cumplir una función amplificadora y una función directiva. En lo que respecta a la función amplificadora, a medida que los investigadores e investigadoras utilizamos los desafíos semióticos de contextualización y abstracción logramos obtener una mayor cantidad de enunciaciones y de experiencias subjetivas de aprendizaje por parte de quienes fueron entrevistados. Dicho de otra manera, la utilización de estos mecanismos les permitió a las personas entrevistadas habitar un espacio conversacional en el que lo esperable era la (re)co-construcción de un tipo particular de experiencias. Y, si bien este hallazgo es lógico -ya que en cualquier conversación cada aporte de los y las participantes es un punto de partida para otros aportes (Bajtín, 1985)- y coherente con una orientación sociocultural, lo cierto es que igualmente nos llamó la atención. Después de todo, sin ser plenamente conscientes utilizamos estos mecanismos de manera reiterada y sistemática.

Por su parte, en lo que respecta a la función directiva de los desafíos semióticos, pudimos documentar en qué medida, y de qué manera, éstos fueron dándole a los procesos (re)co-constructivos y a los productos de la (re)co-construcción un escenario compartido para las personas involucradas. En efecto, la utilización de estos desafíos semióticos no sólo incitó a las personas entrevistadas a (re)co-construir más enunciaciones y experiencias subjetivas de aprendizaje, sino que también dirigió, al menos hasta cierto punto, la naturaleza de los contenidos que se hilaban y trenzaban. Eso sí, vale la pena precisar que esta función no siempre opera como espera el entrevistador o entrevistadora. También documentamos muchos ejemplos de interacciones en las que el entrevistador o entrevistadora utilizó un desafío semiótico y la persona entrevistada decidió no habitar ese espacio conversacional.

En este sentido, la aparición de ambos tipos de mecanismos en nuestras entrevistas nos obliga a redistribuir nuestra atención para incorporar las aportaciones de todas las personas involucradas en el proceso (re)co-constructivo, y no sólo preocuparnos por quienes fueron entrevistadas. En otras palabras, la aparición de ambos tipos de mecanismos nos obliga a conceptualizar la situación (re)co-constructiva como un ir y venir de enunciaciones que se responden unas a otras y, en conjunto, crean su propio contexto de actividad. En términos más metafóricos, cualquier situación (re)co-constructiva puede ser imaginada como una danza de carácter generativo que nunca se baila en solitario; por el contrario, se produce entre múltiples bailarines, estén o no físicamente presentes.

En definitiva, la aparición de los desafíos semióticos nos permite ser especialmente conscientes del carácter situado social, cultural e históricamente de las posiciones con voz, las experiencias subjetivas de aprendizaje y las identidades. Y, en consecuencia, también nos permite ser conscientes del enorme potencial educativo que se esconde detrás de los procesos que permiten la conformación y el desarrollo de estos fenómenos. Si tanto la naturaleza como la riqueza de las enunciaciones, las experiencias subjetivas de aprendizaje y las identidades de las personas dependen de los contextos de actividad en los que éstas participan a lo largo y ancho de sus vidas, entonces es posible brindarles ayudas ajustadas, sistemáticas y cada vez más complejas para (re)co-construirlas. Inmediatamente, surgen preguntas para futuras investigaciones: ¿Qué tipos de ayudas les sirven más a los futuros profesores y a las futuras profesoras para (re)co-construir enunciaciones, experiencias subjetivas de aprendizaje e identidades más ricas y diversas? ¿Cómo debiesen orquestarse estas ayudas? ¿Quién y cuándo debe entregar las ayudas?

Estas preguntas -y otras que pudiesen estar relacionadas- nos parecen particularmente interesantes desde un punto de vista teórico, al menos por dos motivos distintos. En primer lugar, nos parecen interesantes ya que hacen explícitas diversas relaciones que parecen existir al interior de los marcos teóricos compartidos por nuestra comunidad más cercana (e.g. Rosa & Valsiner, 2018; Coll, Marchesi & Palacios, 2014; Engeström & Sannino, 2021; González-Rey &

Patiño, 2017). Estas relaciones nos invitan a imaginar una posible expansión que aúne ambos esfuerzos conceptuales y que sea, por consiguiente, mucho más robusto. Esta expansión permitiría explorar tanto la actividad conjunta (Coll, 1996) como el despliegue de procesos (re)co-constructivos.

En segundo lugar, las preguntas que hemos planteado antes también nos parecen interesantes en la medida en que nos obligan a reflexionar sobre la pertinencia de pensar la existencia de vínculos entre marcos teóricos que, hasta ahora, han sido formulados y desarrollado de manera bastante independiente -salvo, por supuesto, contadas excepciones (e.g. Solari, 2015)-. ¿No sería útil vincular los aportes de los marcos teóricos que compartimos en nuestra comunidad, y que hemos mencionado recién, con los esfuerzos conceptuales de teorías de naturaleza dialógica? En este sentido, pensamos que el presente trabajo de tesis doctoral representa un esfuerzo en esta dirección, pero que todavía es posible ir mucho más allá. Por ejemplo, a través del estudio de las secuencias de enunciaciones que (re)co-construyen las personas durante una clase en la escuela o la universidad (e.g. Mercer, 1995) en la que se le solicita al alumnado relatar sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

En definitiva, todo lo que hemos reflexionado hasta aquí nos invita a tener en consideración el papel que juegan los diálogos, y particularmente los desafíos semióticos, en el proceso de (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje. Esto nos invita a pensar que probablemente sea posible gatillar estos procesos de determinadas maneras, lo que nos ayudaría a pensar en cómo hacerlo en otro tipo de contextos, como por ejemplo en las aulas escolares y universitarias.

5.4. Implicancias desde el punto de vista de la formación universitaria del profesorado

Estamos convencidos de que las ideas que hemos ido discutiendo a lo largo de este capítulo pueden llegar a tener importantes implicancias para quienes tienen

interés por mejorar las prácticas educativas y, más específicamente, para quienes tienen interés por transformar la formación del profesorado. A continuación, quisiéramos comentar algunas de estas implicancias con más detalle.

Anteriormente, dijimos que muchos investigadores, expertos y profesionales discuten en la actualidad cuáles deben ser las actividades escolares en las que deben participar los futuros profesores y las futuras profesoras a lo largo de su formación, y cómo debiesen estar organizadas dichas actividades para ser más pertinentes (e.g. Hirmas & Cortés, 2015). Casi inmediatamente después, dijimos que existe un grupo numeroso de personas que están convencidas de que el profesorado en formación debe participar en actividades que se orienten a la reflexión sobre su identidad profesional y, por tanto, sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje (e.g. Flores, 2020). Ahora bien, nuestros datos nos invitan a seguir apuntando en esta dirección. Efectivamente, (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje fue un ejercicio útil para quienes participaron en nuestra investigación, ya que les permitió ir trenzando y entrelazando aquellas posiciones con voz con las que materializan tanto su identidad profesional docente como su identidad de aprendiz.

No obstante, nuestros datos también nos permiten precisar un par de cosas. Para comenzar, y sin ánimo de repetir lo que ya hemos dicho a lo largo de este trabajo, nuestros análisis nos permitieron observar que para (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje más ricas y, por tanto, potencialmente más útiles para la conformación y el desarrollo identitario, es importante contar con el apoyo de otros a través del diálogo. En estos diálogos, las posiciones con voz de todos los interlocutores y todas las interlocutoras terminan por crear un contexto de actividad compartido que parece dar forma, de alguna u otra manera, a los procesos de significación en los que cada uno y cada una se implica.

Desde un punto de vista práctico, si asumimos realmente el carácter dialéctico y dialógico de los procesos de significación que permiten la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje y la conformación y el desarrollo de las identidades, no sería absurdo sugerir la participación del futuro profesorado en actividades educativas diseñadas de manera explícita con la intención de

promover el diálogo. En este sentido, coincidimos con quienes han postulado en otros trabajos ideas similares (e.g. Saballa, 2019). Si bien los futuros profesores y las futuras profesoras pueden implicarse en la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje por su propia cuenta -es decir, de manera independiente a lo que propongan otras personas- el trenzado y el entrelazamiento de posiciones con voz parece ser más frecuente y enriquecedor cuando las enunciaciones forman parte de un contexto colectivo orquestado expresamente con dicha intención. Este tipo de actividades permitiría a cada aprendiz volverse cada vez más consciente de sus enunciaciones y, a la vez, vincularlas y abstraerlas.

Tampoco sería absurdo sugerir que las actividades educativas que se llevan a cabo durante la formación práctica del profesorado puedan incorporar explícitamente el trabajo con -y a partir de- la identidad de aprendiz de cada futuro profesor o futura profesora. Nuestros resultados muestran que las posiciones con voz que las personas utilizan para (re)co-construir su identidad de aprendiz pueden llegar a jugar, en determinados casos, un papel potenciador en la (re)co-construcción de posiciones con voz que hacen referencia a la identidad profesional docente. ¿Por qué no imaginar más y mejores maneras de promover que las personas se conviertan en profesores o profesoras a través de una reflexión compartida y sistemática sobre sus procesos de aprendizaje y sobre sí mismas como aprendices?

En realidad, y para finalizar, trabajar con -y a partir de- la identidad de aprendiz de cada futuro profesor y cada futura profesora no debiese estar reservado exclusivamente al periodo de formación durante el cual se asiste a las escuelas e institutos. La manera en la que hemos conceptualizado la identidad de aprendiz también deja abierta la puerta para que ésta puede ser objeto de las actividades educativas incluso en las etapas más tempranas de la formación universitaria. Participar en una serie de actividades orientadas al diálogo colectivo sobre los propios procesos de aprendizaje y sobre la propia identidad de aprendiz en etapas tempranas le permitiría al futuro profesorado ir (re)co-construyendo una y otra vez sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sus identidades. Por ende, permitiría abonar el terreno para la emergencia y el desarrollo de la identidad

profesional docente. En este sentido, nuestros resultados mostraron hasta qué punto al llegar al último año de formación universitaria los futuros profesores y las futuras profesoras podían enunciar posiciones con voz más o menos habilitadoras y más o menos integradas sobre sí mismas como aprendices y como docentes.

5.5. Implicancias desde el punto de vista del contexto social y educativo contemporáneo: hacia el sistema educativo y la sociedad que anhelamos para el siglo XXI

Para finalizar este capítulo, nos gustaría discutir algunas ideas más generales que hemos reflexionado al volver a examinar nuestros resultados. En particular, nos gustaría explicar por qué pensamos que los resultados que obtuvimos pueden ser interpretados como una invitación a crear las condiciones sociomateriales e históricas que permitan el diseño y la puesta en marcha de sistemas educativos distribuidos e interconectados que den una respuesta oportuna y pertinente a los retos y desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas.

Para comenzar, nos gustaría señalar que somos plenamente conscientes de que nuestros resultados pierden una parte importante de su riqueza si no se tiene en cuenta el escenario social, cultural e histórico general en el que los produjimos (Chaiklin & Lave, 1996; Lave, 1991). Para nosotros, esto significa dos cosas. En primer lugar, significa que es indispensable situarlos en lo que antes hemos denominado "*Sur Global*" (Santos, 2011) y, además, en Chile. En efecto, sería muy difícil entender a cabalidad, por ejemplo, por qué las personas a las que entrevistamos (re)co-construyeron experiencias subjetivas de aprendizaje marcadas por las características de los contextos socioculturales en los que han participado a lo largo de su trayectoria formativa si no tuviésemos en cuenta las cualidades idiosincráticas de estas coordenadas sociohistóricas. En estas coordenadas, son fundamentales algunos fenómenos como el estallido social de 2019, la diferencia evidente que parece existir entre las escuelas ricas y las pobres, o la diferencia socioeconómica que parece existir entre migrantes y no migrantes,

entre otros. Nuestra reflexión es que si bien las cualidades idiosincráticas del Sur Global y de Chile no parecen tener consecuencias directas sobre la naturaleza y las características de los procesos de significación en los que se implican las personas, sí parecen crear diferencias más o menos evidentes en lo que respecta a los contenidos que pueden ser -y que, de hecho, son- (re)co-construidos. Y, a la inversa, que aquello que cada persona (re)co-construye va configurando es precisamente lo que es comprendido como "*Sur Global*" o como Chile.

En segundo lugar, tener en cuenta el escenario social, cultural e histórico también significa que debemos examinar los resultados que obtuvimos bajo el prisma de los grandes retos y desafíos que, desde nuestro punto de vista, enfrentan los futuros profesores y las futuras profesoras en la actualidad en Chile. Antes, argumentamos que estos retos y desafíos estaban estrechamente relacionados con el progresivo aumento de la inequidad social y educativa, por una parte, y con la necesidad de reformular las competencias mínimas que necesitan las personas para desempeñarse adecuadamente en sus comunidades de referencia, por otra. A continuación, quisiéramos vincular nuestros resultados con estos desafíos.

En lo que respecta al aumento de la inequidad social y educativa, pensamos que nuestros resultados reflejan este reto de dos maneras. Por un lado, hallamos inequidades en los referentes situacionales que las personas utilizan como materia prima para la (re)co-construcción de sus experiencias subjetivas de aprendizaje. En particular, pudimos evidenciar cómo un grupo de personas contaba con múltiples y variados referentes situacionales, ubicados tanto dentro como fuera de los contextos educativos tradicionales, mientras que otro grupo se limitaba a (re)co-construir experiencias subjetivas de aprendizaje ancladas casi exclusivamente a ciertos contextos educativos. Por otro lado, también hallamos inequidades en la naturaleza y la diversidad de las hebras y tramas que las personas tienen a su disposición al momento de intentar (re)co-construir sus identidades. En este caso, pudimos observar que un grupo de futuros profesores y futuras profesoras contaba con un repertorio amplio de hebras y tramas negociadas con numerosos otros significativos. Y, al mismo tiempo, también pudimos observar que otro grupo contaba con escasas posiciones con voz negociadas con un conjunto mucho más reducido de referentes. En todos los

casos, se reflejan las inequidades sociales y educativas que experimentan las personas, especialmente en lo que refiere al aprovechamiento de los recursos de aprendizaje y las oportunidades para aprender (Ito et al., 2020).

Ahora bien, aunque nuestros resultados apunten en esta dirección, lo cierto es que sólo muestran una de las caras del reto y, por el contrario, esconden otras. A nuestro juicio, una de las caras clave que nuestros resultados no aborda se relaciona con las inequidades que están vinculadas al acceso material de las personas a ciertos contextos de actividad y, además, a su participación en dichos contextos (Banks, 2007). Esto supone, por una parte, que el reto de la inequidad puede ser abordado de dos maneras, ya sea a través de la transformación de las condiciones sociomateriales en las que viven las personas o a través de la educación, que permitiría a las personas aprovechar más y mejor las oportunidades y los recursos para aprender. Y supone, por otra, que si bien nuestra investigación tiene un alcance sumamente limitado puede contribuir a la reducción de la inequidad en la medida en que ofrece algunas pistas preliminares, pero valiosas, para abordar la inequidad relacionada con el aprovechamiento.

En suma, nuestros resultados parecen ser coherentes con aquellas investigaciones publicadas previamente en las que se señala que es fundamental para los aprendices y las aprendices no sólo poder acceder a las oportunidades para aprender y a los recursos que permiten y facilitan el aprendizaje, sino también conseguir las herramientas necesarias para aprovechar dichas oportunidades y dichos recursos (e.g. Engel & Membrive, 2018; Miño, 2018).

En lo que respecta a las competencias necesarias para un desempeño adecuado de las personas en sus comunidades de referencia, en este trabajo partimos del supuesto de que la conformación y el desarrollo de las identidades y, más específicamente, de la identidad de aprendiz, es fundamental para la formación de los profesores y las profesoras. De hecho, partimos de la idea de que la conformación y el desarrollo de la identidad de aprendiz podría incidir sobre la construcción de las demás identidades funcionales (Falsafi, 2011; Engel & Coll, 2021). Lógicamente, nuestros resultados son coherentes con este supuesto y esta idea. En efecto, nuestros hallazgos en lo que respecta a las influencias de tipo

convergencia y estimulación nos invitan a afirmar que la identidad de aprendiz no sólo incide, sino que es fundamental.

En definitiva, nuestros resultados reflejan las inequidades que enfrentan los futuros profesores y las futuras profesoras al momento de (re)co-construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sus identidades. Y, a su vez, también reflejan lo importante que parece ser ayudarles a conformar y construir tanto su identidad de aprendiz como sus otras identidades. En este sentido, nuestra postura no puede ser sino similar a las posturas de otros investigadores y otras investigadoras que han señalado repetidamente que para afrontar los retos y desafíos que supone el escenario social y educativo contemporáneo es necesario volver a negociar el sentido de las prácticas socioculturales que se despliegan en los contextos educativos tradicionales, como la escuela o la universidad (Coll, 2013; Coll, 2018). Después de todo, el sentido que se le atribuye a lo que se hace y lo que se aprende en estos contextos no es estático ni está predeterminado. Por el contrario, es el producto continuo de los procesos de (re)co-construcción en los que cada comunidad se ve envuelta a medida que pasa el tiempo y a medida que van cambiando las circunstancias sociales, culturales e históricas.

Eso sí, vale la pena aclarar que desde nuestra perspectiva esta convicción no debiese ser utilizada como un argumento para eliminar este tipo de contextos o, en el mejor de los escenarios, pensar un sistema educativo completamente diferente que sea capaz de evitar de verdad el riesgo de sobreexigencia e inequidad que supone la emergencia del nuevo escenario social y educativo (Masso, 2021). Por el contrario, para nosotros el sistema educativo actual no es perfecto, pero tampoco merece ser desbaratado por completo. A pesar de que entraña importantes riesgos, no hay que olvidar que es el único sistema en el que casi todas las personas participan sí o sí en algún momento de sus vidas y que está orientado exclusivamente al aprendizaje. Además, no es menos cierto que existen muchas y variadas prácticas educativas que se llevan a cabo en las escuelas, institutos y universidades actuales que sí les brindan oportunidades y recursos de aprendizaje a las personas tanto a lo largo como a lo ancho de sus vidas (e.g. Coll, 2013). Por lo tanto, estamos convencidos de que lo que se necesita es, en realidad, retocarlo en profundidad. Para ello, hay que partir por imaginar cómo debería

estructurarse un sistema educativo alternativo, cómo debería funcionar y, al mismo tiempo, hay que explorar y sistematizar aquellos aspectos del sistema educativo actual apuntan en la dirección deseada (Garcés, 2020).

En esta línea, nuestra apuesta -que, lógicamente, tomamos de nuestra comunidad más cercana (e.g. Coll, 2013)- radica en continuar los esfuerzos de un grupo importante de profesionales, investigadores y expertos por poner las trayectorias personales de aprendizaje de las personas en el foco de las actividades educativas (e.g. Miño, 2018). Hacer converger las trayectorias personales de aprendizaje que las personas (re)co-construyen al participar en múltiples contextos de actividad permitiría a los diversos agentes educativos trabajar desde, y con, las experiencias subjetivas de aprendizaje y las diversas identidades de cada uno y cada una (Membrive, 2022).

Dicho esto, es necesario precisar qué significa, realmente, poner el foco de las actividades educativas en el enriquecimiento de las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado en los programas de formación del profesorado. En lo que queda de este capítulo quisiéramos precisar con un grado mayor de detalle esta idea, indicando tres posibles interpretaciones diferentes, pero evidentemente complementarias.

La primera interpretación supone poner el foco en la transformación política y práctica de la estructura y el funcionamiento de los programas de formación del profesorado, así como en la transformación de sus planes curriculares. Las leyes y normas que regulan la estructura, el funcionamiento y el sentido de este tipo de programas y de los sistemas educativos en general son un elemento fundamental a tener en cuenta al momento de promover cambios como los que hemos señalado a lo largo de este trabajo de tesis doctoral. En Chile, por ejemplo, estas leyes y normas configuran un escenario especialmente heterogéneo en el que cada universidad cuenta con su propio itinerario de actividades prácticas y decide individualmente el número de días y horas que los profesores en formación dedicarán a estas actividades, además del tipo de tareas que se deben realizar en los centros educativos (Ávalos, 2014; Cisternas, 2013; Hirmas y Cortés, 2015; Turra-Diaz & Flores-Lueg, 2019, Latorre et al., 2020). Aquí, poner las trayectorias

personales de aprendizaje de las personas en el foco de la acción supone negociar nuevos itinerarios basados en el reconocimiento del carácter específico de la constelación de prácticas que deben enfrentar los futuros profesores y las futuras profesoras. También, supone apostar por la transformación de las coordenadas políticas y prácticas desde las que se construyen los programas de formación del profesorado, es decir, supone repensar qué competencias son fundamentales durante la participación en dicha constelación de prácticas formativas.

En una segunda interpretación poner el foco en las trayectorias personales supone avanzar hacia la reflexión y el replanteamiento de las actividades de las propias comunidades educativas. En este caso, habría que hacer un esfuerzo colectivo y colaborativo en el que expertos, profesionales e investigadores, por una parte, y estudiantes, apoderados y vecinos, por otra, puedan entablar diálogos que apunten a la transformación y a la mejora de lo que se hace en los programas de formación del profesorado. El empoderamiento de quienes participan en las comunidades, y los diálogos que consiguen entablar unas personas con otras, son lo que permiten soñar y visualizar una nueva relación entre los programas de formación y sus entornos, especialmente las escuelas (Urbina, 2019). Al respecto, es posible señalar que pensamos que este trabajo debe ser pertinente con las necesidades y particularidades de cada comunidad, y debe recoger la experiencia y el conocimiento construido de manera situada. Sólo de esta manera se transformará la lógica tradicional en la que la política de un nivel exterior se implementa de igual manera en todos los sistemas interiores (Bronfenbrenner, 1991).

En términos educativos, todo lo anterior supone hacer ajustes y priorizaciones curriculares que contextualicen contenidos y metodologías, de tal manera de asegurar el mayor tiempo posible la pertinencia de los contenidos, los valores y las competencias en cada comunidad. Esto conlleva la creación de nuevas formas de relaciones dentro de cada comunidad, la creación de respuestas innovadoras y creativas y, especialmente, el fortalecimiento del rol social de la formación del profesorado. En definitiva, poner las trayectorias personales de aprendizaje en el centro de las acciones de los diferentes actores permitiría reflexionar sobre el modelo educativo de cada comunidad, sobre aquellas competencias que son más

adecuadas para cada espacio, y sobre las múltiples metas que se perseguirán a través de la educación.

Finalmente, puede hacerse una tercera interpretación al nivel de las prácticas educativas. Quizá este es el significado que más se le atribuye a la idea de poner las trayectorias personales en el centro de la acción educativa. Bastantes docentes y estudiantes intentan transformar lo que hacen y dicen mediante prácticas innovadoras y transgresoras que puedan tener un impacto sobre los aprendizajes, si se hacen responsablemente. En particular, la intención parece ser enriquecer las posiciones con voz y las experiencias subjetivas de aprendizaje de las personas. Aquí es donde más evidentes son los esfuerzos para avanzar hacia lo que en nuestra comunidad se ha denominado "personalización del aprendizaje" (Coll, 2018). En efecto, los trabajos que exploran la vertiente pedagógica de la personalización representan una promisoria línea de actuación y reflexión para avanzar hacia un sistema educativo distribuido e interconectado que proteja y enriquezca las trayectorias personales de aprendizaje.

En definitiva, poner las trayectorias personales de aprendizaje en el foco de la acción educativa representa el corazón de una propuesta que busca la emergencia de programas de formación del profesorado pertinentes y actualizados que no sólo formen parte de un sistema educativo de carácter distribuido e interconectado, sino que también puedan ayudar a emplazarlo y sostenerlo (Membrive, 2022; Fauré & Contreras, 2021).

Ahora bien, una última reflexión que está estrechamente vinculada con lo anterior y, a su vez, con los resultados que obtuvimos después del análisis de las entrevistas, es la importancia que supone (re)co-construir identidades que tengan un mayor grado de agencia (Biesta, 2021). Como dijimos antes, la enunciación de posiciones con voz, experiencias subjetivas de aprendizaje e identidades no depende únicamente del grado en el que las estructuras sociales, culturales e históricas de los programas formativos de los futuros profesores y las futuras profesoras facilitan o dificultan los cambios, sino también de su participación en actividades transformadoras o, lo que es lo mismo, de lo que podríamos llamar un activismo situado (Stetsenko, 2021). Plantear los retos y

desafíos como una oportunidad para poner en marcha este activismo situado nos parece, a día de hoy, el puntapié inicial para invitar a y todas todos quienes lean este trabajo a crear las condiciones sociomateriales e históricas que permitan el diseño y la puesta en marcha de programas de formación de docentes distribuidos e interconectados que ayuden a dar una respuesta oportuna y pertinente a los retos y desafíos que enfrenta el resto del sistema educativo y, más allá aún, la sociedad en su conjunto.

En conclusión, los resultados que obtuvimos reafirman que vivimos en un escenario político, económico, social y cultural especialmente complejo y dinámico. En este escenario, parece ser fundamental ofrecer a los futuros profesores y futuras profesoras las oportunidades y los recursos necesarios para convertirse en profesionales competentes y agentes, con compromiso ético y político. Mejorar su formación no sólo nos permitiría ayudarles a ellos a convertirse en miembros competentes de la sociedad, sino que también nos permitiría ayudar a todos los niños, niñas y adolescentes que ellos guiarán y apoyarán a lo largo de sus carreras. Mejorar la formación del profesorado es un camino sin retorno hacia la transformación de la educación y, más allá aún, de nuestras sociedades.

Capítulo 6.

Conclusiones

Para finalizar esta tesis doctoral quisiéramos sintetizar, de la manera más organizada y breve posible, las principales conclusiones que se pueden sacar de nuestro trabajo. Para comenzar, intentaremos sintetizar nuestras aportaciones más importantes a nivel teórico, metodológico y práctico. Seguidamente, expondremos algunas limitaciones de nuestro trabajo y trataremos de trazar algunas líneas de investigación que dichas limitaciones nos invitan a abrir en el futuro.

6.1. Principales contribuciones de la presente tesis doctoral

A lo largo de estas páginas, hemos tratado de explorar en profundidad la influencia que la identidad de aprendiz de los futuros profesores y las futuras profesoras puede tener sobre la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente. Nuestro propósito era doble. Por una parte, estábamos interesados en la manera en la que cada futuro profesor y futura profesora va (re)co-construyendo su identidad profesional docente y su identidad de aprendiz durante el último año de su formación universitaria. Y, por otra parte, también nos interesó examinar qué significa que la identidad de aprendiz ejerza "influencia" sobre la identidad profesional docente, qué huellas deja dicha influencia en el discurso de los futuros profesores y las futuras profesoras, y cómo la influencia va cambiando con el paso del tiempo. En última instancia, queríamos sumarnos a la tarea que comparte un grupo numeroso de personas que buscan mejorar la formación inicial del profesorado en Chile.

En nuestra opinión, a pesar del carácter exploratorio de nuestro estudio hemos podido avanzar en esta dirección. Efectivamente, estamos convencidos de que la presente tesis doctoral puede llegar a ser útil en términos teóricos y prácticos. A continuación, quisiéramos señalar en qué sentido lo que hemos hecho y dicho puede contribuir, aunque sea de manera preliminar, al trabajo de otros investigadores e investigadoras, así como también al trabajo de los profesionales y las profesionales que se desempeñan en el campo psicoeducativo.

6.2. Principales contribuciones teóricas

- El término "identidad" es utilizado con bastante frecuencia por las personas. Sin embargo, con frecuencia se le atribuye múltiples y diversos significados. De hecho, se le caracteriza como un fenómeno tan complejo y amplio que puede ser, a la vez, continuo y discontinuo, coherente o incoherente y distintivo o impersonal. Las perspectivas constructivistas que hunden sus raíces hasta la filosofía de Hegel permitirían explicar esta amplitud mejor que las demás.

- Dentro del abanico de perspectivas constructivistas, aquellas que comparten una orientación sociocultural definen la identidad como un tejido complejo y dinámico de posiciones con voz que cada persona (re)co-construye sobre sí misma y sobre el mundo que le rodea y que le permite reconocerse y ser reconocida por los demás. Este tejido se conformaría y desarrollaría como consecuencia del despliegue continuo de procesos de significación de diferente tipo, pero especialmente como consecuencia de la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje.

- La significación ocurre cuando en una situación determinada el sistema psicológico de una persona se despliega de manera articulada y más o menos gradual para llevar a cabo, a través de uno o varios objetos, una acción orientada hacia un propósito. En ese instante, se crea una transacción que tiende un puente entre lo material y lo psicológico, lo

social, lo cultural y lo histórico. A diferencia del significado, que puede ser definido como un producto de la transacción, la significación es en sí misma dicha transacción, es decir, es un proceso contingente e históricamente situado.

- La significación raramente se despliega sobre un único objeto. Por el contrario, lo más común es que en una misma situación se requiera el despliegue de múltiples procesos de significación, simultáneos o secuenciales, que diferirían en términos del grado de conciencia y explicitación de las situaciones y objetos, así como también en términos de su funcionalidad. Por una parte, algunos de estos procesos podrían ser denominados "*vivencias*". Existirían algunas vivencias que se caracterizarían por la predominancia de procesos sensoriales y emocionales ("*marcas*"), mientras que también existirían vivencias que se caracterizarían por la predominancia de procesos vinculados con la memoria, la cognición y el lenguaje. Todas cumplirían la función de operar sobre la práctica e interpretarla. Por otra parte, existirían procesos de significación que podrían ser denominados "experiencias subjetivas". A diferencia de las vivencias, las experiencias tendrían una función narrativa.

- Algunas experiencias subjetivas son particularmente útiles desde un punto de vista educativo. Estas experiencias, que hemos denominado "*experiencias subjetivas de aprendizaje*" pueden ser definidas como un conjunto articulado de posiciones con voz que las personas enuncian con la intención de narrar una o varias situaciones en las que reconocen que han aprendido algo. Estas posiciones con voz pueden operar como actos de reconocimiento y, por tanto, a través de la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje las identidades pueden ser negociadas y renegociadas una y otra vez.

- Dependiendo de su función, las posiciones con voz que componen las experiencias subjetivas de aprendizaje pueden ser categorizadas como "*hebras*" o como "*tramas*". La articulación de hebras y tramas crea

“trenzas” semióticas que materializan las relaciones que las personas crean entre significados. Estas trenzas pueden ser cohesionadoras, cuando se articulan alrededor de una única experiencia subjetiva de aprendizaje, o acordonadas, cuando se articulan alrededor de dos o más de dichas experiencias. Estas trenzas acordonadas son el equivalente de las “conexiones”.

- Es posible identificar dos mecanismos discursivos diferentes que explican cómo los futuros profesores y las futuras profesoras van articulando posiciones con voz de manera cada vez más abstracta o, por el contrario, de manera tal que cada vez se explicita más su anclaje a uno o varios referentes situacionales. Estos mecanismos, que denominamos como “abstracción” y “contextualización”, respectivamente, les permitirían a las personas (re)co-construir un vínculo entre las situaciones que afrontan, por un lado, y sus biografías y trayectorias, por otro. Además, también pudimos advertir que ambos mecanismos estuvieron estrechamente relacionados con el despliegue de determinadas acciones por parte de los entrevistadores y las entrevistadoras. En efecto, fueron promovidos durante las interacciones con los entrevistadores y las entrevistadoras mediante el despliegue de desafíos semióticos de diferente naturaleza.

- Además de la abstracción y la contextualización, pudimos documentar la existencia de un tercer mecanismo que denominamos “encuadre”. Los encuadres permitirían la articulación de conjuntos específicos de trenzas que los futuros profesores y las futuras profesoras (re)co-construirían de manera ordenada con la intención de explicar cómo se reduce poco a poco la cantidad de opciones posibles que tienen al momento de reconocerse como docentes o como aprendices. En nuestra opinión, estos tres mecanismos -abstracción, contextualización y encuadre- ofrecerían una mejor explicación, utilizados en conjunto, que la metáfora de la sedimentación.

- En lo que respecta a la pregunta central que nos hemos planteado en este trabajo de investigación doctoral nuestros análisis nos invitan a concluir

que efectivamente la identidad de aprendiz puede llegar a influir sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente. Las hebras y tramas que articulan la identidad de aprendiz de un futuro profesor o una futura profesora parecen relacionarse con las hebras y tramas que configuran la identidad profesional docente.

- La relación entre el reconocimiento propio como aprendiz y el reconocimiento propio como docente puede concretarse de cuatro maneras diferentes. En primer lugar, puede concretarse como una independencia. La independencia ocurriría cuando las trenzas que un futuro profesor o una futura profesora utiliza para (re)co-construir su identidad de aprendiz no están entrelazadas de ninguna manera con trenzas que utiliza para (re)co-construir su identidad profesional docente

- En segundo lugar, la relación entre el reconocimiento propio como aprendiz y el reconocimiento propio como docente puede concretarse como una convergencia. La convergencia ocurriría cuando el reconocimiento propio como un determinado tipo de aprendiz es idéntico, o muy similar, al reconocimiento propio como docente.

- En tercer lugar, la relación entre el reconocimiento propio como aprendiz y el reconocimiento propio como docente puede concretarse como una interferencia. La interferencia ocurriría cuando una trenza articulada en torno a una característica propia como aprendiz impide o dificulta la conformación o el desarrollo de trenzas que hacen alusión a la identidad profesional docente. No sería posible valorar la interferencia como un fenómeno que necesariamente tiene un signo negativo. De hecho, pudimos documentar una serie de casos en los que una interferencia especial, de tipo protectora, pareció inhibir la conformación de identidades profesionales inhabilitadoras.

- En cuarto lugar, la relación entre el reconocimiento propio como aprendiz y el reconocimiento propio como docente también puede concretarse como una estimulación. La estimulación ocurriría cuando una

característica propia como aprendiz se utiliza como parte de las trenzas que se articulan hasta configurar el encuadre discursivo que explica y dirige la conformación o el desarrollo de la identidad profesional docente.

- Estos tipos diferentes tipos de influencia que podría llegar a tener la identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente varían a medida que transcurre el tiempo. En particular, pudimos documentar dos movimientos diferentes, que denominamos movimientos de "difuminado" y movimientos de "potenciación". Por una parte, identificamos movimientos de difuminado, que se caracterizaron por la transformación de una influencia de tipo estimulación en influencias de tipo interferencia o independencia. Y, por otra parte, identificamos movimientos de potenciación, que se caracterizaron por la transformación de la influencia en el sentido contrario.

- Los movimientos de potenciación -y, hasta cierto, también los de difuminado- pueden ser inspirados por quienes operen como interlocutores válidos. Al parecer, ciertas enunciaciones sirven como hitos que permiten (re)co-construir la influencia que ha podido ejercer en el pasado la identidad de aprendiz sobre la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente.

6.3. Principales contribuciones metodológicas

- Las experiencias subjetivas de aprendizaje son unidades de análisis especialmente pertinentes para estudiar de manera empírica ciertos procesos involucrados en la (re)co-construcción discursiva de la identidad profesional docente y la identidad de aprendiz. La articulación de posiciones con voz que se produce durante la formulación de este tipo de experiencias permitiría que dichas posiciones puedan ganar un nuevo significado.

- Hasta ahora, el análisis de experiencias subjetivas de aprendizaje se ha desarrollado bajo el supuesto de que las construcciones discursivas eran iguales en términos funcionales. En cambio, para nosotros las construcciones discursivas -i.e. posiciones con voz- tienen al menos dos funciones distintas y, por ende, pueden ser categorizadas como "hebras", cuando cumplen una función nominativa, y como "tramas", cuando cumplen la función descriptiva. Las relaciones prácticas entre las hebras y las tramas articulan las experiencias subjetivas de aprendizaje y permiten la negociación de las identidades.

- Como diseño de investigación, el estudio cualitativo de casos múltiples permite a los investigadores e investigadoras poner a prueba hipótesis complejas a través del tiempo. A pesar de que los resultados de este tipo de estudios no pueden ser generalizados a otros grupos de personas, sí que permiten sacar conclusiones a nivel teórico. En nuestro caso, gracias a la puesta en marcha de un diseño de estas características hemos podido estudiar en profundidad ciertos procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de las identidades de las personas.

- El diseño longitudinal parece ser especialmente útil para pesquisar cómo las personas van cambiando a través del tiempo los significados, por una parte, y la articulación de dichos significados, por otra, que (re)co-construyen al enunciar sus experiencias subjetivas de aprendizaje. Además, según quienes entrevistamos la continuidad de los encuentros con los investigadores e investigadoras les permitió comenzar a significar la propia situación de entrevista como un espacio de aprendizaje en el que podían negociar significados sobre sí mismos.

- El análisis de contenido parece ser una herramienta particularmente útil para pesquisar los significados que las personas materializan en sus posiciones con voz. A diferencia de otras herramientas de análisis centradas en otros procesos, el análisis de contenido permite a los investigadores e investigadoras centrarse en el resultado de la (re)co-

construcción y, por tanto, pesquisar la naturaleza de los significados que las personas le han atribuido a ciertos objetos, así como sus relaciones semióticas.

6.4. Principales contribuciones prácticas

- Comúnmente se promueve la conformación y el desarrollo de la identidad profesional docente del futuro profesorado a través de actividades centradas en la reflexión sobre sus primeras experiencias vividas en las escuelas. En nuestra opinión, estas actividades también pueden estar orientadas a la (re)co-construcción de experiencias subjetivas que incorporen posiciones con voz sobre uno mismo como aprendiz y una misma como aprendiz, así como también sobre el propio proceso de aprendizaje.

- El trabajo con -y a partir de- la identidad de aprendiz puede llevarse a cabo sin problemas de manera individual, pero es mucho más enriquecedor cuando se trabaja colaborativamente. El diálogo y, más específicamente, la utilización de ciertos mecanismos discursivos específicos puede ayudar a que las posiciones con voz sean negociadas por las personas con más frecuencia y promovería, en última instancia, que los procesos sean mucho más profundos.

- El trabajo con -y a partir de- la identidad de aprendiz no tiene que estar limitado necesariamente al periodo de formación práctica de los futuros profesores y las futuras profesoras. Más bien, es un trabajo que puede ser promovido tanto en etapas tempranas de la formación universitaria como cuando el profesorado ya se ha titulado y tiene experiencia profesional. Ahora bien, probablemente en cada caso sea necesario ajustar las actividades para que quienes participen puedan aprovecharla, es decir, para que quienes participen puedan atribuirle un sentido y un valor personal.

- Promover la conformación inicial y el desarrollo de la identidad profesional docente a través del trabajo con -y a partir de- la identidad de aprendiz tiene la finalidad de preparar a los futuros profesores y a las futuras profesoras para ser competentes en sus comunidades educativas de referencia. Por lo tanto, enseñarles a los futuros profesores y las futuras profesoras a ser competentes es una oportunidad para mejorar las prácticas educativas que se despliegan en la universidad y las escuelas e institutos. En última instancia, es una oportunidad para transformar el sistema educativo y la sociedad.

6.5. Limitaciones de la presente tesis doctoral y líneas de investigación futura

La postura epistemológica y teórica que hemos asumido a lo largo de este trabajo nos ha permitido marcar con cierta claridad los límites de lo que entendemos que es la identidad y, por contrapartida, de lo que entendemos que no es. Al mismo tiempo, también nos ha permitido distinguir y explorar unos procesos psicológicos, sociales, culturales e históricos específicos relacionados con la conformación y el desarrollo de la identidad, y restarles importancia a otros. Como resultado, nuestra investigación empírica se enmarcó en unas coordenadas específicas. Probablemente, otros investigadores u otras investigadoras que hubiesen asumido una postura distinta hubiesen enmarcado sus investigaciones empíricas en otras coordenadas.

En sí mismo, el trazado de estos límites no es una limitación de nuestro trabajo, sino una fortaleza. Sin embargo, nos obliga a asumir que lo que hicimos no es en ningún caso una descripción completa de todos los fenómenos involucrados en la conformación y el desarrollo de las identidades de las personas. Muy por el contrario, es un intento bastante preliminar por capturar un conjunto definido y reducido de éstos. En este sentido, todavía hay muchos temas que requieren nuestra atención y que podrían ayudarnos a enriquecer todavía más nuestro conocimiento. Entre estos, los que más nos llaman la atención hasta ahora tienen que ver con ciertos procesos que no tienen una naturaleza discursiva, por una

parte, y con aquellas actividades creadas con la finalidad explícita de negociar las identidades a través del discurso, por otra.

Otra limitación del presente trabajo de tesis doctoral fue que contamos con un número reducido de participantes. Cuando nos enfrentamos al desafío de fijar el número ideal de personas que serían necesarias para explorar de manera adecuada los procesos relacionados con la conformación y el desarrollo de las identidades tomamos la decisión de entrevistar solamente a ocho personas. Y si bien estamos convencidos de que nuestra decisión estuvo fundamentada en criterios legítimos, lo cierto es que es innegable que hubiese sido interesante contar con un mayor número de personas entrevistadas. Por lo tanto, en el futuro nos gustaría aumentar la cantidad de datos producidos. Estamos convencidos de que contar con un mayor número de participantes nos permitiría revalidar u objetar en el futuro algunos de los resultados que conseguimos en este trabajo, a la vez que nos permitiría añadir nuevos e interesantes matices.

Estrechamente relacionado con lo anterior, dadas las características de nuestros participantes y de nuestras participantes resulta imposible extrapolar los resultados que obtuvimos a otros grupos de interés, como estudiantes de pedagogía más jóvenes o como docentes con más experiencia. Esta limitación nos obliga a sugerir nuevas investigaciones que aporten en el futuro evidencias sobre el despliegue de los procesos psicológicos, sociales, culturales e históricos vinculados a la conformación y al desarrollo de las identidades en estos grupos.

Para terminar, el carácter situado de nuestra investigación también puede ser considerado, al menos hasta cierto punto, una limitación. En efecto, nuestros datos fueron producidos en un tipo de contexto de actividad específico -i.e. entrevistas semiestructuradas- que facilita el despliegue de un determinado conjunto de procesos a la vez que dificulta otros. Por consiguiente, imaginamos que en el futuro los investigadores y las investigadoras podrían llevar a cabo investigaciones que exploren la conformación inicial y el desarrollo de las identidades en otros contextos. Por ejemplo, sería interesante conocer cómo las personas van negociando las posiciones con voz que les permiten reconocerse

como aprendices y como docentes en las aulas universitarias o en las aulas de las escuelas e institutos.

A modo de cierre, nos gustaría señalar que el presente trabajo de tesis doctoral no ofrece respuestas categóricas a las preguntas que elaboramos en un inicio. Por el contrario, simplemente ofrece algunas respuestas tentativas que requieren todavía muchas más evidencias. En esta línea, para nosotros no son tan importantes las respuestas que nuestro trabajo puede ofrecer como las nuevas preguntas que emergen. Son precisamente estas nuevas preguntas las que abren las puertas de par en par para que quienes lo deseen puedan continuar explorando en el futuro un tema tan importante como la conformación y el desarrollo de la identidad profesional del profesorado. Esperamos que nuestro trabajo no sólo sea de utilidad para la comunidad académica y profesional interesada en este tema, sino que además motive a los investigadores, expertos y profesionales a preocuparse todavía más por la formación del profesorado del mañana, por la mejora progresiva de nuestras instituciones educativas y, en última instancia, por la transformación de nuestra sociedad.

Referencias

Abello, R. (2019). *Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/665984

Aldana, M. (2019). *La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona, Barcelona]. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Aldana_2019.pdf

Aldana, M., Campos, V. H., & Valdés, A. (2015). Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11(*2), 6-10.

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos, 37*(148), 172-190. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320

Arievitch, I., & Van der Veer, R. (1995). Furthering the internalization debate: Gal'perin's contribution. *Human Development, 38*(2), 113-126. https://doi.org/10.1159/000278304

Arievitch, I., & Van der Veer, R. (1995). Furthering the internalization debate: Gal'perin's contribution. *Human Development, 38*(2), 113-126. https://doi.org/10.1159/000278304

Arvaja, M., Sarja, A., & Rönnberg, P. (2020). Pre-service subject teachers' personal teacher characterisations after the pedagogical studies. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860010

Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching, 43*(4), 400-413.

Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. *Teaching and Teacher Education*, *73*, 130-140. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 40*(ESPECIAL), 11-28. https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200002

Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development, 49*, 279-290.https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012

Bajtín, M. (1993). El aspecto carnavalesco en Las aventuras de don Chipote, o Cuando los pericos mamen... *Recovering the US Hispanic literary heritage, 4*, 145.

Bajtín, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press Slavic Series.

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje* (Vol. 7). Cendeac.

Banks, J., Au, K.H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K.D., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, M.S., Valdés, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE center.

Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *Teachers College Record, 112*(13), 113–127. https://doi.org/10.1177/016146811011201308

Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (48), 11-26.

Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia, 17*(1), 39-62. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252

Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale (Vol. 287)*. Feltrinelli Editore.

Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of adolescence*, *19*(5), 405-416. https://doi.org/10.1006/jado.1996.0039

Baumeister, R. F., Shapiro, J. P., & Tice, D. M. (1985). Two kinds of identity crisis. *Journal of personality*, *53*(3), 407-424. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00373.x

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education, 20*(2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research, 25*(3), 225-245.

Ben-Ari, A., & Enosh, G. (2019). *Dialectics, Power, and Knowledge Construction in Qualitative Research: Beyond Dichotomy. (1ra ed.).* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203506714

Benwell, B. & Stokoe, E. (2022). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press. https://doi.org/10.1515/9780748626533

Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British journal of sociology of education, 20*(2), 265-279. https://doi.org/10.1080/01425699995443

Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European educational research journal*, *5*(3-4), 169-180. https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.3.169

Biesta, G. (2017). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. In M. Peters, B. Cowie & I Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education* (pp. 435-453). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7_29

Biesta, G. (2021). Holding oneself in the world: Is there a need for good egoism?. In H. Saeverot (Ed.), *Meeting the Challenges of Existential Threats through Educational Innovation* (pp. 115-126). Routledge.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 132-149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Biggerstaff, D. (2012). Qualitative Research Methods in Psychology. In Rossi, G. (Ed.), *Psychology - Selected Papers* (175-206). IntechOpen. https://doi.org/10.5772/38931

Blunden, A. (2016). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity, 23*(4), 274-283. https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193

Bodker, S., & Andersen, P. B. (2005). Complex mediation. *Human-computer interaction, 20*(4), 353-402. https://doi.org/10.1207/s15327051hci2004_1

Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question. Theory, Culture & Society*. SAGE.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brinkmann, S. (2006). Damasio on mind and emotions: A conceptual critique. *Nordic Psychology, 58*(4), 366-380. https://doi.org/10.1027/1901-2276.54.4.366

Bruner, E. M. (1986). *The anthropology of experience*. University of Illinois Press.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195388275.001.0001

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2021). The Microsociology of Self and Identity. In S. Abrutyn & K. McCaffree (Eds.), *Theoretical Sociology* (pp. 247-276). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003141372-18

Cabezas, V., Hilliger, I., Carrasco, I., Villalobos, C., Straub, C., Díaz, B., ... & Solar, H. (2021). *Diseño de un sistema de evaluación y monitoreo del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903). Resumen ejecutivo*, Editorial CEPPE UC.

Campos, V. (2016). *Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz*. [Tesis de doctorado], Universitat de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_VCampos.pdf

Campos, V. H., Aldana, M. B., & Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como otros significativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11*(2), p. 11-15.

Carr, W. (1980). The gap between theory and practice. *Journal of Further and Higher Education, 4*(1), 60-69. https://doi.org/10.1080/0309877800040107

Castells, M., & Borja, J. (1997). *La ciudad multicultural*. Ediciones Cuatro.

Cazden, C. B. (2017). *Communicative competence, classroom interaction, and educational equity: The selected works of Courtney B. Cazden*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315465371

Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511625510

Chávez, J., Fauré, J., & Barril, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627

Cherrington, S. (2017). Developing teacher identity through situated cognition approaches to teacher education. *The SAGE handbook of research on teacher education,* 160-177. https://doi.org/10.4135/9781526402042.n9

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación,* (35), 131-164. https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000200005

Clandinin, D. J. (2019). Narrative and story in teacher education. In *Journeys in Narrative Inquiry* (pp. 91-102). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429273896-6

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and teacher education, 2*(4), 377-87.

Clarà, M. (2014). Understanding teacher knowledge from a Cultural Psychology approach. *Teaching and Teacher Education, 43*, 110-119. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.002

Clarà, M. (2016). The many lives of the word perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity, 23*(4), 339-342. https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199700

Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 45*(2), 179-195. https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000200179

Clarà, M. (2020). Meaning and the mediation of emotional experience: Placing mediational meaning at the center of psychological processes. *New Ideas in Psychology, 58*, 100776. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100776

Clarà, M., & Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje, 33*(2), 131-141. https://doi.org/10.1174/021037010791114625

Clarà, M., & Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 199-207. https://doi.org/10.1174/021037010791114643

Clark, K., & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press.

Cocchia, A. (2014). Smart and digital city: A systematic literature review. *Smart city,* 13-43. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06160-3_2

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher, 28*(7), 15-25. https://doi.org/10.3102/0013189x028007015

Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual review of psychology, 65*, 333-371. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137

Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), Sociocultural studies of mind (pp. 187–214). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.010

Cole, M. (1996). Interacting minds in a life-span perspective: A cultural-historical approach to culture and cognitive development. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 59–87). Cambridge University Press.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.

Coll C., Onrubia, J., & Mauri, M. T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, (346), 33-70.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, 153-178.

Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. In A. Marchesi, J.C. Tedesco & C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp.101-112). OEI Santillana.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital,* 156-170.

Coll, C. (2019). Prólogo. In F. Díaz-Barriga (Ed.), *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (pp. I-XI). SM Ediciones.

Coll, C. (Coord.) (2018). *La personalización del aprendizaje escolar*. Editorial Graó.

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación, 353*, 17-27.

Coll, C., & Falsafi, L. (25-26 de junio de 2008). *La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices*. [Ponencia]. Seminario de la UAB, la UAM y la UOC/IN3, Castelldefels, España.

Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.

Comisión Europea (2014). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. Informe anual sobre las actividades de investigación y desarrollo tecnológico de la Unión Europea en 2013*. https://eur-

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2014:0549:FIN:ES:PDF

Contreras, C. (2013). Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentros en la sala de clases. *Análisis de incidentes críticos de aula*, 75-98.

Cooper, K & Olson, M. (1996). The Multiple 'I's' of Teacher Identity. *Changing Research and Practice*. https://doi.org/10.1201/9781315043227-10

Cooren, F., & Sandler, S. (2014). Polyphony, ventriloquism, and constitution: In dialogue with Bakhtin. *Communication Theory, 24*(3), 225-244. https://doi.org/10.1111/comt.12041

Cortez, A., Choudry, S., Esteban-Guitart, M., Ferholt, B., Guarrasi, I., Jornet, A., ... & Williams, J. (2021). Special issue: "advancing funds of identity theory". *Mind, Culture, and Activity, 28*(2), 93-96. https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1930056

Creswell, J. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016*). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Crisorio, R. L. (2011). Homero y Platón: Dos paradigmas de la educación corporal. Educación Física y ciencia, 13. https://doi.org/10.35537/10915/3222

Crouch, M., & McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social science information, 45*(4), 483-499. https://doi.org/10.1177/0539018406069584

Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical theory: A dialectical perspective to Vygotsky (Vol. 4)*. Springer. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1779750

Dafermos, M. (2021). The metaphysics of psychology and a dialectical perspective. *Theory & Psychology, 31*(3).

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour,* (20), 43-63. https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x

Day, A. (2011). *Believing in belonging: Belief and social identity in the modern world*. Oxford University Press.

Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).

Descartes, R. (2004). *Discurso del método*. Ediciones Colihue SRL.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. *Teachers College Record, 5*(6). https://doi.org/10.1177/016146810400500601

Dewey, J., & Bentley, A. F. (1946). Interaction and transaction. *The journal of philosophy, 43*(19). https://doi.org/10.2307/2019771

Edwards, A., & Mackenzie, L. (2005). Steps towards participation: The social support of learning trajectories. *International journal of lifelong education, 24*(4), 287-302. https://doi.org/10.1080/02601370500169178

Edwards, A., Fleer, M., & Bøttcher, L. (2019). Cultural–Historical Approaches to Studying Learning and Development: Societal, Institutional and Personal Perspectives. In *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development* (pp. 1-20). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_1

Emerson, C. (2018). *The first hundred years of Mikhail Bakhtin*. Princeton University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv346q2n

Emerson, C., & Holquist, M. (1981). Review of The Dialogic Imagination: Four Essays, by M. M. Bakhtin. In Thompson, E. (1981). *World Literature Today, (pp.* 693–694). Springer https://doi.org/10.2307/40136453

Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 17*(1), 1-12.

Engel, A., & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales: La articulación de los aprendizajes escolares y no escolares. In C. Coll (Coord.). *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Editorial Graó.

Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino, I., & Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture, and Activity, 26*(4). https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549

Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory (Learning in Doing:*

Social, Cognitive and Computational Perspectives (pp. 377-404). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511812774.025

Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity, 28*(1), 4-23. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328

Erikson, E. H. (1965). Psychoanalysis and ongoing history: Problems of identity, hatred and nonviolence. *American Journal of Psychiatry, 122*(3), 241-253. https://doi.org/10.1176/ajp.122.3.241

Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—beyond the formal and informal. Oxford *Review of Education, 38*(1), 25-43. https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940

Erstad, O., & Sefton-Green, J. (Eds.). (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139026239

Fakhrutdinova, L. R. (2010). On the Phenomenon of "Perezhivanie". *Journal of Russian and East European Psychology, 48*(2), 31-47. https://doi.org/10.2753/RPO1061- 0405480203

Falsafi, L. (2011). Learner identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://www. psyed. edu. es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis. pdf).

Falsafi, L., & Coll, C. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz: coordenadas espaciotemporales. In C. Monereo (Ed.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp.77-98). Narcea.

Falsafi, L., & Coll, C. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz: coordenadas espaciotemporales. In C. Monereo (Ed.), La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites (pp. 77-98). Narcea.

Falsafi, L., & Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11*(2), 16-19.

Falsafi, L., Coll, C., & Valdés, A. (2010, September). *Buenos estudiantes y aprendices competentes: la identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica educativa* [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Fauré, J., & Contreras, T. (2021). Hacia una educación distribuida e interconectada: activismo situado como vehículo para el cambio. Representaciones. *Periodismo, Comunicación y Sociedad, 6*(16), 53-71. https://doi.org/10.35588/rp.v6i16.5359

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods, 5*(1), 80-92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa. (2ª Ed.).* Morata. https://doi.org/10.14483/23464712.5216

Flores, M. A. (2020). Surviving, being resilient and resisting: Teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education, 50*(2), 219-240. https://doi.org/10.1080/0305764x.2019.1664399

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education, 22*(2), 219-232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Flores-Lueg, C., & Turra-Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. Educar em Revista, 35, 267-285. https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381

Foucault, M. (1970). *Respuesta al Círculo de Epistemología*. Tiempo Contemporáneo.

Foucault, M. (1972). *Penal theories and institutions: Lectures at the Collège de France, 1971-1972*. Springer Nature.

Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research, 25*(4), 415-441.

Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. *Teachers College Record, 76*(6), 25-52. https://doi.org/10.1177/016146817507600603

García, İ., & Tadeu, P. J. A. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: a systematic review. *Journal of social studies education research, 9*(3), 145-161.

Glazzard, J., & Coverdale, L. (2018). 'It feels like its sink or swim': newly qualified teachers' experiences of their induction year. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17*(11), 89-101. https://doi.org/10.26803/ijlter.17.11.7

González Rey, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas em Psicologia, 5*(3), 95-107.

González Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista cubana de Psicología, 17*(1).

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en psicología, 4*(2), 225-243. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0002.01

González Rey, F. (2014). Advancing further the history of Soviet psychology: Moving forward from dominant representations in Western and Soviet psychology. *History of Psychology, 17*(1), 60. https://doi.org/10.1037/a0035565

González Rey, F. (2016). El pensamiento de Vygotsky: contexto, contradicciones y desarrollo. *Summa Psicológica UST, 13*(1), 7-17. https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.278

González Rey, F., & Patiño Torres, J. F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales,* (60), 120-127. https://doi.org/10.7440/res60.2017.10

González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas psychologica, 9*(1), 241-253. https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.cssp

Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 85-105.

Greimas, A. J. (1983). *Structural semantics: An attempt at a metho*d. University of Nebraska Press. https://doi.org/10.2307/2905416

Grusky, D. B., & Szelenyi, S. (2018). The stories we tell about inequality. In D. Grusky & K. Weisshaar (Eds.), *Social Stratification* (pp. 17-25). Routledge.

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford review of education, 40*(3), 370-388. https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613

Hammack, P. L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and social psychology review, 12*(3), 222-247. https://doi.org/10.1177/1088868308316892

Hammack, P. L. (2011). Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry, 21*(2), 311-318. https://doi.org/10.1075/ni.21.2.09ham

Hammack, P. L., & Pilecki, A. (2012). Narrative as a root metaphor for political psychology. *Political Psychology, 33*(1), 75-103. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2011.00859.x

Hammack, P. L., & Toolis, E. E. (2015). Putting the social into personal identity: The master narrative as root metaphor for psychological and developmental science. *Human Development, 58*(6), 350-364. https://doi.org/10.1159/000446054

Haviland-Jones, J. M., & Kahlbaugh, P. (2000). Emotion and identity. *Handbook of emotions, 2*, 293-305.

Haye, A., & Larraín, A. (2011). What is an utterance. Dialogicality in focus: Challenges to theory, method and application. In M. Märtsin et al. (Eds), *Dialogicality in Focus* (pp 39-58). Nova Science Publishers.

Hedegaard, M., & Fleer, M. (Eds.). (2019). *Children's Transitions in Everyday Life and Institutions*. Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.5040/9781350021488.ch-001

Hedges, P. (2020). Insights: Framing cohesive societies: Some initial remarks and ways ahead. In J. Jerard & A. Huan (Eds.), *Faith, Identity, Cohesion: Building a Better Future* (pp. 191-202). https://doi.org/10.1142/9789811220593_0023

Hegel, G. W. F. (1874). *The logic of Hegel*. Clarendon Press.

Henry, A., & Mollstedt, M. (2022). Centrifugal–centripetal dynamics in the dialogical self: A case study of a boundary experience in teacher education.

Journal of Constructivist Psychology, 35(2), 795-814. https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1889423

Hermans, H. J. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological bulletin, 119*(1), 31. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31

Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology, 7*(3), 243-281. https://doi.org/10.1177/1354067x0173001

Hermans, H. J. (2006). The self as a theater of voices: Disorganization and reorganization of a position repertoire. *Journal of Constructivist Psychology, 19*(2), 147-169. https://doi.org/10.1080/10720530500508779

Hod, Y., & Dvir, M. (2022). Identity Artifacts: Resources that facilitate transforming participation in blended learning communities. *The Internet and Higher Education, 54*, 100846. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100846

Hoffman, D. M. (1998). A therapeutic moment? Identity, self, and culture in the anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly, 29*(3), 324-346. https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.3.324

Holquist, M. & Liapunov, V. (1981). *MM Bakhtin. The Dialogic Imagination. Four essays by MM Bakhtin*. University of Texas Press.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2002). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. Oxford University Press https://doi.org/10.2307/3089674

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education, 26*(8), 1530-1543. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003

Hong, J., Nie, Y., Heddy, B., Monobe, G., Ruan, J., You, S., & Kambara, H. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire–teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology: IJEP, 5*(1), 80-107. https://doi.org/10.17583/ijep.2016.1395

Hutchins, E. (2010). Cognitive ecology. *Topics in cognitive science, 2*(4), 705-715. https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01089.x

Ikuko, A. (1976). Modern Japanese Women Poets: After the Meiji Restoration. *The Iowa Review*, 227-237. https://doi.org/10.17077/0021-065x.2087

Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative education, 2*(2), 79-89. https://doi.org/10.1177/1541344603262315

Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International journal of lifelong education, 25*(1), 15-28. https://doi.org/10.1080/02601370500309451

Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning (Vol. 2)*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203870426

Ilyenkov, E. V. (1979). Problema protivorechija v logike [The problem of contradiction in logic]. *Dialekticheskoe protivorechje*, 122-143.

Ito, M., Arum, R., Conley, D., Gutiérrez, K., Kirshner, B., Livingstone, S., Michalchik, V., Penuel, B., Peppler, K., Pinkard, N., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., y Watkins, S. (2020). *The Connected Learning Research Network: Reflections on a Decade of Engaged Scholarship*. Connected Learning Alliance.

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal,* 39(4), 694-713. https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614

Jaeschke, W. (1998). *Hegel*. Ediciones AKAL.

James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology--and to students on some of life's ideals*. Metropolitan Books/Henry Holt and Company. https://doi.org/10.1037/10814-000

Jarvis, P. (Ed.). (2009). *The Routledge international handbook of lifelong learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203870549

Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamin‘s Publishing Company. http://dx.doi.org/10.1075/pbns.125.02jef

Joffe, H. (2012). Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy, 1*, 210-223. https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis) continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review, 33*, 1-25. https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674039322

Katz, L. G., & Raths, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education, 43*(5), 376-385. https://doi.org/10.1177/0022487192043005007

Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching, 52*(3), 281-295. https://doi.org/10.1017/s0261444819000223

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education, 21*(8), 995-1006. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009

Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching, 23*(8), 961-977. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793

Kerosuo, H., & Engeström, Y. (2003). Boundary crossing and learning in creation of new work practice. *Journal of Workplace learning*. https://doi.org/10.1108/13665620310504837

Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American psychologist, 41(*3), 264. https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.3.264

Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, 11(*683), 1-14.

Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction, 48*, 23-31. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.05.002

Largo, M. (2022). *Los discursos sobre aprendizaje y ser un aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz.* [Tesis doctoral no publicada], Universitat de Barcelona.

Larraín, A., & Haye, A. (2012). The discursive nature of inner speech. *Theory & Psychology, 22*(1), 3-22. https://doi.org/10.1177/0959354311423864

Larraín, A., & Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de psicología, 28*(3), 283-301. https://doi.org/10.1174/021093907782506443

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education, 21*(8), 899-916. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003

Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A., & Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa, 22*. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511609268

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10096-003

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355

Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education, 73*, 151-161. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001

Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human development, 36*(3), 150-167. https://doi.org/10.1159/000277333

Leander, K. M. (2002). Locating Latanya: "The Situated Production of Identity Artifacts in Classroom Interaction". *Research in the Teaching of English*, 198-250.

Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of research in education, 34*(1), 329-394. https://doi.org/10.3102/0091732x09358129

Lee, S., & Schallert, D. L. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education, 56*, 72-83. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.004

Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, culture, and activity, 7*(4), 273-290. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0704_03

Ley 20.903 de 2006. Por la cual se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y se modifican otras normas. 21 de diciembre de 2019.

Ligorio, M. B., & César, M. (Eds.). (2013). *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. IAP.

Lipset, S. M., Trow, M. A., & Coleman, J. S. (1956). Union democracy: the internal politics of the International Typographical Union. *Free Press, Columbia University, 455*.

López, A. P., Prados, M. Á. H., & Romera, C. G. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 16*(2), 77-92. https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931

Lotman, I. M. (2002). El símbolo en el sistema de la cultura. *Forma y función*, (15).

Lotman, J., & Clark, W. (2005). On the semiosphere. *Sign Systems Studies, 33*(1), 205-229. https://doi.org/10.12697/SSS.2005.33.1.09

Luria, A. (1979). Lugar de la psicología entre las ciencias sociales y biológicas. *Infancia y aprendizaje, 2*(5), 56-62. https://doi.org/10.1080/02103702.1979.10821727

Luria, A. R. (1981). *Language and cognition (J. V. Wertsch, ed.)*. Wiley. https://doi.org/10.2307/1422819

Lutovac, S. (2019). Pre-service mathematics teachers' narrated failure: Stories of resilience. *International Journal of Educational Research, 98*, 237-244. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.006

Lutovac, S., & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*(4), 759-776. https://doi.org/10.1007/s10763-017-9796-4

Lutz, C. A., & Abu-Lughod, L. E. (1990). Language and the politics of emotion. In This book grew out of a session at the 1987 annual meeting of the American Anthropological Association called" Emotion and Discourse.". Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Lyons, J. (1977). *Semantics: Volume 2 (Vol. 2)*. Cambridge university press.

Marques, P. N. (2022). LS Vygotsky on theater: from theatrical critique to the Psychology of the actor. *Mind, Culture, and Activity*, 1-13. https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2049310

Martín, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M. J., Nieto, M., & Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio,* (5), 37-61. https://doi.org/10.1344/ridas2018.5.4

Martín, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M. J., Nieto, M., & Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio,* (5), 37-61. https://doi.org/10.1344/ridas2018.5.4

Martinez, J. R. (2019). Giro epistemológico, giro ético. Más allá del racionalismo de Descartes y del pragmatismo de Richard Rorty. *Revista de Psicología GEPU, 10*(2), 224-239.

Mattelart, A., & Multigner, G. (2007). *Historia de la sociedad de la información*. Paidós.

Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay. Educational Theory, 57(2), 215-237. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00253.x

Matusov, E., & von Duyke, K. (2009). Bakhtin's notion of the internally persuasive discourse in education: Internal to what?. *Perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin, 174*.

McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 99–115). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_5

McAdams, D. P., & Zapata-Gietl, C. (2015). Three strands of identity development across the human life course: Reading Erik Erikson in full. In K. C. McLean

& M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 81-94). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.006

McAdams, D. P., Josselson, R. E., & Lieblich, A. E. (2006). *Identity and story: Creating self in narrativ*e. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11414-000

McAdams, S. (1993). Recognition of sound sources and events. *Thinking in sound: The cognitive psychology of human audition*. *146*, 198. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198522577.003.0006

McDermott, K. B. (1996). The persistence of false memories in list recall. *Journal of Memory and language, 35*(2), 212-230. https://doi.org/10.1006/jmla.1996.0012

Meijers, F., & Hermans, H. (2018). Dialogical self theory in education: An introduction. In *The dialogical self theory in education* (pp. 1-17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_1

Membrive, A. (2022). La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos. [Tesis de doctorado no publicada], Universitat de Barcelona, España.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual matters.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203946657

Michell, M. (2016). Finding the" Prism": Understanding Vygotsky's" Perezhivanie" as an Ontogenetic Unit of Child Consciousness. *International Research in Early Childhood Education, 7*(1), 5-33.

Miettinen, R. (2006). The sources of novelty: A cultural and systemic view of distributed creativity. *Creativity and Innovation Management, 15*(2), 173-181. https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00381.x

Miño-Puigcercós, R. (2018). Young people's learning trajectories in the digital age. *Digital Education Review, 33*, 39-54. https://doi.org/10.1344/der.2018.33.39-54

Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning,*

Culture and Social Interaction, 20, 4-13. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002.

Monereo, C., & Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia, 22*(2), e1572-e1572. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572

Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., & Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis) trust: the managerial troika for public school principals in Chile. *Education policy analysis archives, 23*(87), n87. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083

Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional, 50*(2), 96-122.

Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nyu Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511659874.010

Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical education, 48*(12), 1176-1189. https://doi.org/10.1111/medu.12583

Oderberg, D. (1993). *The metaphysics of identity over time*. Springer. https://doi.org/10.1057/9780230377387

Oller, J., Engel, A. y Rochera, M. J. (2021). Personalizing learning through connecting students' learning experiences: an exploratory study. *The Journal of Educational Research, 114*(4), 404-417. https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1960255

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning (No. 47)*. University of Illinois press.

Papastergiadis, N. (2000). Contradictions and complaints. *Third Text, 14*(53), 89-91. https://doi.org/10.1080/09528820108576887

Parlamento Europeo (2021). *Informe sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común. Comisión de Cultura y Educación*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0291_ES.html

Pereira, A. M. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz.* [Tesis de doctorado], Universitat de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Pereira_2018.pdf

Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education, 34*, 86-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003

Poortman, C. L., Illeris, K., & Nieuwenhuis, L. (2011). Apprenticeship: from learning theory to practice. *Journal of Vocational Education & Training, 63*(3), 267-287. https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560392

Prabjandee, D. (2019). Becoming English teachers in Thailand: Student teacher identity development during teaching practicum. *Issues in Educational Research, 29*(4), 1277-1294.

Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational psychologist, 31*(3-4), 215-225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_6

Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist, 29*(1), 37-48. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2901_4

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. Reinventing the curriculum: *New trends in curriculum policy and practice,* 187-206. https://doi.org/10.5040/9781472553195.ch-010

Qian, Y., & Fan, W. (2020). Who loses income during the COVID-19 outbreak? Evidence from China. *Research in Social Stratification and Mobility, 68*, 100522. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100522

Quiñones, G. (2013). *Vivencia Perezhivanie in the everyday life of children.* [Doctoral dissertation], Monash University, New Zeland.

Quiñones, G. (2016). 'Visual Vivencias' to understand subjectivity and affective connection in young children. *Video Journal of Education and Pedagogy, 1*(1), 1-14. https://doi.org/10.1186/s40990-016-0004-1

Radovic, D., Black, L., Williams, J., & Salas, C. E. (2018). Towards conceptual coherence in the research on mathematics learner identity: A systematic

review of the literature. *Educational Studies in Mathematics, 99*(1), 21-42. https://doi.org/10.1007/s10649-018-9819-2

Raggatt, P. (2011). Positioning in the dialogical self: Recent advances in theory construction. In H. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 29-45). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139030434.004

Raggatt, P. T. (2007). Forms of positioning in the dialogical self: A system of classification and the strange case of Dame Edna Everage. *Theory & Psychology, 17*(3), 355-382. https://doi.org/10.1177/0959354307077288

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA, Papeles de Filosofía, 25*(2), 9-22.

Ricoeur, P. (2014). *Ser, esencia y sustancia en Platón y Aristóteles*. Siglo XXI Editores.

Ritella, G., Rajala, A., & Renshaw, P. (2021). Using chronotope to research the space-time relations of learning and education: Dimensions of the unit of analysis. *Learning, Culture and Social Interaction, 31*, 100381. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100381

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational research review, 28*, 100286. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286

Rodríguez, J. A. C. (2021). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. Editorial Pueblo y Educación.

Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. *Development in context: Acting and thinking in specific environments*, 121-153.

Rogoff, B. E., & Lave, J. E. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press.

Rosa, A. (2016). The self rises up from lived experiences: A micro-semiotic analysis of the unfolding of trajectories of experience when performing ethics. In *Psychology as the Science of Human Being* (pp. 105-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21094-0_7

Rosa, A., & Valsiner, J. (2018). The human psyche lives in semiospheres. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural*

Psychology (13-34). Springer. https://doi.org/10.1017/9781316662229.002

Roth, W. M. (2019). *Transactional psychology of education: Toward a strong version of the social (Vol. 9)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04242-4

Roth, W. M., & Jornet, A. (2014). Toward a theory of experience. *Science education, 98*(1), 106-126. https://doi.org/10.1002/sce.21085

Roth, W. M., & McGinn, M. K. (1998). Inscriptions: Toward a theory of representing as social practice. *Review of educational research, 68*(1), 35-59. https://doi.org/10.3102/0034654306800103

Roth, W. M., Mavin, T., & Dekker, S. (2014). The theory-practice gap: epistemology, identity, and education. *Education+ Training*, *5*(6), 1-19. https://doi.org/10.1108/et-11-2012-0117

Ruddin, L. P. (2006). You can generalize stupid! Social scientists, Bent Flyvbjerg, and case study methodology. *Qualitative inquiry, 12*(4), 797-812. https://doi.org/10.1177/1077800406288622

Saballa, D. (2019). *Los Actos y el Sentido de Reconocimiento en la Construcción de la Identidad de Aprendiz*. [Tesis de doctorado], Universitat de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Saballa_2019.pdf

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy, 16*(2), 149-161. https://doi.org/10.1080/02680930116819

Sachs, J. (2005). *Investing in development: A practical plan to achieve the Millennium Development Goals*. CRC Press. https://doi.org/10.4324/9780429332937

Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational psychologist, 44*(3), 202-208. https://doi.org/10.1080/00461520903029030

Santamaría, A.; Cubero, M.; Prados, M. M.; y de la Mata, M. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 17*(1), 27–41. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41556

Santos, B. D. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.

Santos, B. D. S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana, 16*(54), 17-39.

Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational studies, 35*(4), 361-378. https://doi.org/10.1080/03055690802648317

Schön, D. A. (1988). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 3-11). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_1

Scribner, S., & Cole, M. (1978). Literacy without schooling: Testing for intellectual effects. Harvard Educational Review, 48(4), 448-461. https://doi.org/10.17763/haer.48.4.f44403u05l72x375

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher, 34*(4). https://doi.org/10.3102/0013189x034004014

Sinha, C. (1999). Situated selves: learning to be a learner. In Joan Bliss, Roger Säljö y Paul Light (Eds.), *Technological Resources for Learning* (pp. 32-46). Pergamon.

Sleegers, P., & Kelchtermans, G. (1999). Introduction to the theme issue: teachers' professional identity. *Pedagogisch Tijdschrift, 24*(4), 369-373.

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of teacher education, 55*(1), 8-24. https://doi.org/10.1177/0022487103260067

Solari, M. (2015). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral] Universidad Autónoma de Madrid, España. http://hdl.handle.net/10486/670955

Solari, M., & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. In C. Coll (Coord.). *La personalización del aprendizaje* (pp. 23-27). Editorial Graó.

Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. Teachers and *Teaching: theory and practice, 12*(5), 527-547.

Spicksley, K. (2022). Hard work/workload: discursive constructions of teacher work in policy and practice. *Teachers and Teaching*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062741

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237. https://doi.org/10.2307/2695870

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. *Handbook of self and identity, 128152*, 23-50.

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2005). *New directions in identity control theory. In Social identification in groups*. Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/s0882-6145(05)22002-7

Stetsenko, A. (2016). Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. *Educação*, s32-s41. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385

Strydom, H., Fouche, C. B., & Delport, C. S. L. (2005). *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik.

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language teaching, 46*(2), 195-207. https://doi.org/10.1017/s0261444811000486

Tarabini, A., Castejón, A., & Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers. Revista de Sociología, 105*(2), 211-234. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778

Toiviainen, H. (2003). *Learning across levels. Challenges of collaboration in a small-firm network*. [Doctoral dissertation], University of Helsinki, Finland.

Valdés, A. (2016). *Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz*. [Tesis de doctorado], Universitat de Barcelona, España.

http://psyed.edu.es/archivos/grintie/TesisAVBLasExperienciasClaveAprendizaje_16_10_15 .pdf

Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles educativos, 38*(153), 168-184. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57643

Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell Publishing.

van Doeselaar, L., Becht, A. I., Klimstra, T. A., & Meeus, W. H. (2018). A review and integration of three key components of identity development: Distinctiveness, coherence, and continuity. *European Psychologist, 23*(4), 278. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000334

Vassilieva, J., & Zavershneva, E. (2020). Vygotsky's "height psychology": Reenvisioning general psychology in dialogue with the humanities and the arts. *Review of General Psychology, 24(*1), 18-30. https://doi.org/10.1177/1089268020902723

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research, 54*(2), 143-178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143

Veresov, N. N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-historical psychology, 12*(3). https://doi.org/10.17759/chp.2016120308

Veresov, N. N. (2020). Discovering the great royal seal: New reality of Vygotsky's legacy. *Cultural-historical psychology, 16*(2). https://doi.org/10.17759/chp.2020160212

Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education, 82*(3), 293-310. https://doi.org/10.1002/(sici)1098-237x(199806)82:3<293::aid-sce1>3.0.co;2-7

Voloshinov, V. N., & Bajtín, M. M. (1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children, 23*(3), 34-41.

Vygotsky, L. S. (1929). The Problem of the Cultural Development of the Child. *Journal of Genetic Psychology, 36,* 415-434. https://doi.org/10.1080/08856559.1929.10532201

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 3).* Springer Science & Business Media.

Vygotsky, L. S. (1991). Imagination and Creativity in the Adolescent. *Soviet Psychology, 29*(1), 73-88. https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405290173

Wallon, H. (1984). Los estadios en la psicología del niño. In *Los estadios en la psicología del niño* (pp. 159-159). Springer.

Wartofsky, M. W. (1979). Perception, representation, and the forms of action: Towards an historical epistemology. In *A portrait of twenty-five years* (pp. 215-237). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-5345-1_16

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker, 9(*5), 2-3. https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932

Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development, 22*(1), 1-22. https://doi.org/10.1159/000272425

Wertsch, J. V. (1981). *Trends in Soviet cognitive psychology*. Storia e critica della psicologia.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Harvard university press.

Wertsch, J. V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85–100). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10096-004

Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674045101

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. P*sychological review, 66(*5), 297. https://doi.org/10.1037/h0040934

Wiig, C., Silseth, K., & Erstad, O. (2018). Creating intercontextuality in students learning trajectories. Opportunities and difficulties. *Language and*

Education, 32(1), 43-59. https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1367799

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology. (3ª ed.).* Open University Press.

Wiszniewski, D., & Coyne, R. (2002). Mask and Identity: The Hermeneutics of Self-Construction in the Information Age. In K. Renninger & W. Shumar (Eds.), *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace* (pp. 191-214). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511606373.012

Wortham, S. (2001). Interactionally situated cognition: A classroom example. *Cognitive Science, 25*(1). https://doi.org/10.1207/s15516709cog2501_3

Wortham, S. (2004a). From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *ethos, 32*(2). https://doi.org/10.1525/eth.2004.32.2.164

Wortham, S. (2004b). The interdependence of social identification and learning. *American Educational Research Journal, 41*(3), 715-750. https://doi.org/10.3102/00028312041003715

Wortham, S., & Reyes, A. (2015). *Communication beyond the speech event*. Routledge.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist, 47*(4), 302-314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods (Vol. 6)*. SAGE.

Zavershneva, E., & Van der Veer, R. (2018). *Lev Vygotsky. Encyclopedia of evolutionary psychological science*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_2391-1

Zavershneva, E., & Van der Veer, R. (2019). Vygotsky and the Cultural-Historical Approach to Human Development. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.522

Zeichner, K. M. (2017). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.

Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J., & Van Der Want, A. (2020). 'I did not feel any passion for my teaching': a narrative inquiry of beginning teacher

attrition in China. *Cambridge Journal of Education, 50*(6), 771-791. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1773763

Zhu, J., & Zhu, G. (2018). Understanding student teachers' professional identity transformation through metaphor: An international perspective. *Journal of Education for Teaching, 44*(4), 500-504. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450819

Zittoun, T. (2016). A sociocultural psychology of the life-course. *Social Psychological Review, 18(*1), 6-17.

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). *Imagination in human and cultural development*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203073360

Zittoun, T., Valsiner, J., Gonçalves, M. M., Salgado, J., Vedeler, D., & Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9781139019804

Žižek, S. (1985). "Patološki narcis" kot družbeno-nujna forma subjektivnosti [El "narcisista patológico" como forma de subjetividad socialmente necesaria]. *Družboslovne razprave, 2*(2), 105-141.

Žižek, S. (2001). Have Michael Hardt and Antonio Negri rewritten the Communist Manifesto for the twenty-first century?. *Rethinking Marxism, 13*(3-4), 190-198. https://doi.org/10.1080/08935690110124187 5

Žižek, S. (2015). *Menos que nada: Hegel y la sombra del materialismo dialéctico (Vol. 83)*. Ediciones Akal.

Anexos

Anexo 1

Guiones de entrevista

Introducción

Este documento contiene los tres guiones de entrevista creados con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de la presente tesis doctoral. A cada una de las personas que participaron en el proceso de producción de información se les entrevistó con estos guiones como referencia. Dicho de otra manera, cada persona fue entrevistada en tres momentos diferentes. En cada momento, se utilizó uno de los tres guiones. Todas las entrevistas estuvieron focalizadas en las vivencias del futuro profesorado durante el último semestre de su formación universitaria, y en la conexión de dichas vivencias con la trayectoria personal previa y las expectativas de futuro.

Pauta 1. Entrevista de entrada

Este guion de entrevista tiene tres finalidades. En primer lugar, busca pesquisar las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes (re)co-construyen cuando intentan dotar de sentido su trayectoria personal. En segundo lugar, busca pesquisar los significados que los participantes han podido (re)co-construir sobre sí mismos como profesores y sobre diferentes aspectos de la docencia. Finalmente, busca pesquisar la identidad de aprendiz que los participantes han

podido (re)co-construir como consecuencia de su participación en múltiples actividades a lo largo y ancho de la vida.

Tabla A.

Guion de entrevista 1

Foco	Dimensiones	Comentarios
Experiencias subjetivas de aprendizaje	Otros significativos Emociones Tareas Recursos Marcos espaciotemporales Contenidos Otros	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido a lo largo de su vida y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje) ¿Qué ocurrió concretamente en esa situación?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué aprendiste en dicha situación?, ¿qué era lo que se esperaba en dicha situación?, ¿con quiénes estabas?, ¿qué papel jugó aquella persona que estuvo contigo ahí?
Significados sobre uno mismo como profesor y sobre aspectos relativos a la enseñanza	Cercanía con los estudiantes Actuaciones pedagógicas Sentido / Motivos Contexto socio-institucional Emociones / Interés Recursos y tecnología Contenidos Otros significativos Características personales	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido a lo largo de su vida y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las características propias como profesor y sobre los diferentes aspectos relacionados con la docencia). ¿Qué tipo de profesor piensas que eres?, ¿cómo te definirías como profesor?, ¿te han descrito como un tipo de profesor concreto?, ¿qué piensas de esas descripciones?, ¿cómo te ves a ti mismo como profesor?, ¿esa visión es coherente con cómo te ven los demás?
Identidad de aprendiz	Marco espaciotemporal Otros significativos Contenidos Tareas Emoción/interés Características personales	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido a lo largo de su vida y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (Nota: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje). ¿Qué tipo de aprendiz piensas que eres?, ¿cómo te definirías como aprendiz?, ¿te han descrito como un tipo de aprendiz concreto?, ¿qué piensas de esas descripciones?, ¿cómo te ves a ti mismo como aprendiz?, ¿esa visión es coherente con cómo te ven los demás?

Pauta 2. Entrevista de seguimiento

Este guion de entrevista tiene dos finalidades. En primer lugar, busca pesquisar las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes (re)co-construyen cuando intentan dotar de sentido aquellas actividades que han vivido durante el último semestre de su formación; en otras palabras, busca pesquisar en profundidad las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido durante el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda entrevista. En segundo lugar, busca repasar tanto las experiencias subjetivas de aprendizaje como los significados que los participantes han podido (re)co-construir sobre sí mismos como profesores y como aprendices a lo largo de su trayectoria personal.

Tabla B.

Guion de entrevista de seguimiento

Foco	Dimensiones	Comentarios
Experiencias subjetivas de aprendizaje (re)co-construidas alrededor del tiempo transcurrido entre entrevistas	Otros significativos Emociones Tareas Recursos Marcos espaciotemporales Contenidos Cambios Otros	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido durante el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda entrevista, y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores; y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje y otras experiencias previas o proyectadas hacia el futuro. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje) ¿Qué ocurrió concretamente en esa situación?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué aprendiste en dicha situación?, ¿qué era lo que se esperaba en dicha situación?, ¿con quiénes estabas?, ¿qué papel jugó aquella persona que estuvo contigo ahí?, ¿qué situaciones has vivido en tus prácticas?, ¿Cómo las prácticas han cambiado tus ideas previas sobre ti mismo como profesor?, ¿Cómo es tu relación con tu supervisor y/o con tu profesor guía?, ¿Qué experiencias vividas en tus prácticas han sido particularmente relevantes durante este tiempo?
Experiencias subjetivas de aprendizaje	Otros significativos Emociones Tareas Recursos Marcos espaciotemporales Contenidos Otros	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido a lo largo de su vida y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje) ¿Qué ocurrió concretamente en esa situación?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué aprendiste en dicha situación?, ¿qué era lo que se esperaba en dicha situación?, ¿con quiénes estabas?, ¿qué papel jugó aquella persona que estuvo contigo ahí?

Tabla B. (Continuación)

Guion de entrevista de seguimiento

Foco	Dimensiones	Comentarios
Significados sobre uno mismo como profesor y sobre aspectos relativos a la enseñanza	Cercanía con los estudiantes Actuaciones pedagógicas Sentido / Motivos Contexto socio-institucional Emociones / Interés Recursos y tecnología Contenidos Otros significativos Cambios Características personales	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido a lo largo de su vida y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las características propias como profesor y sobre los diferentes aspectos relacionados con la docencia). ¿Qué tipo de profesor piensas que eres?, ¿cómo te definirías como profesor?, ¿te han descrito como un tipo de profesor concreto?, ¿qué piensas de esas descripciones?, ¿cómo te ves a ti mismo como profesor?, ¿esa visión es coherente con cómo te ven los demás?
Identidad de aprendiz	Marco espaciotemporal Otros significativos Contenidos Tareas Emoción/interés Cambios Características personales	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido a lo largo de su vida y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (Nota: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje). ¿Qué tipo de aprendiz piensas que eres?, ¿cómo te definirías como aprendiz?, ¿te han descrito como un tipo de aprendiz concreto?, ¿qué piensas de esas descripciones?, ¿cómo te ves a ti mismo como aprendiz?, ¿esa visión es coherente con cómo te ven los demás?

Pauta 3. Entrevista final

Este guion de entrevista tiene tres finalidades. En primer lugar, busca pesquisar en profundidad las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido durante el tiempo transcurrido entre la segunda y la última entrevista. En segundo lugar, busca profundizar tanto las experiencias subjetivas de aprendizaje como los significados que los participantes han podido (re)co-construir sobre sí mismos como profesores y como aprendices a lo largo de su trayectoria personal. Finalmente, este guion también busca explorar cómo los participantes imaginan que será su incorporación a sus contextos profesionales.

Tabla C.

Guion de entrevista final

Foco	Dimensiones	Comentarios
Experiencias subjetivas de aprendizaje (re)co-construidas alrededor del tiempo transcurrido entre entrevistas	Otros significativos Emociones Tareas Recursos Marcos espaciotemporales Contenidos Cambios Otros	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido durante el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda entrevista, y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores; y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje y otras experiencias previas o proyectadas hacia el futuro. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje) ¿Qué ocurrió concretamente en esa situación?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué aprendiste en dicha situación?, ¿qué era lo que se esperaba en dicha situación?, ¿con quiénes estabas?, ¿qué papel jugó aquella persona que estuvo contigo ahí?, ¿qué situaciones has vivido en tus prácticas?, ¿Cómo las prácticas han cambiado tus ideas previas sobre ti mismo como profesor?, ¿Cómo es tu relación con tu supervisor y/o con tu profesor guía?, ¿Qué experiencias vividas en tus prácticas han sido particularmente relevantes durante este tiempo?
Experiencias subjetivas de aprendizaje	Otros significativos Emociones Tareas Recursos Marcos espaciotemporales Contenidos Otros	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido entre la segunda y la última entrevista y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje) ¿Qué ocurrió concretamente en esa situación?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué aprendiste en dicha situación?, ¿qué era lo que se esperaba en dicha situación?, ¿con quiénes estabas?, ¿qué papel jugó aquella persona que estuvo contigo ahí?
Significados sobre uno mismo como profesor	Cercanía con los estudiantes Actuaciones pedagógicas Sentido / Motivos Contexto socio-institucional Emociones / Interés Recursos y tecnología Contenidos Otros significativos Cambios Características personales	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido entre la segunda y la última entrevista y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las características propias como profesor y sobre los diferentes aspectos relacionados con la docencia). ¿Qué tipo de profesor piensas que eres?, ¿cómo te definirías como profesor?, ¿te han descrito como un tipo de profesor concreto?, ¿qué piensas de esas descripciones?, ¿cómo te ves a ti mismo como profesor?, ¿esa visión es coherente con cómo te ven los demás?

Tabla C.

Guion de entrevista final

Foco	Dimensiones	Comentarios
Identidad de aprendiz	Marco espaciotemporal Otros significativos Contenidos Tareas Emoción/interés Cambios Características personales	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido entre la segunda y la última entrevista y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (Nota: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje). ¿Qué tipo de aprendiz piensas que eres?, ¿cómo te definirías como aprendiz?, ¿te han descrito como un tipo de aprendiz concreto?, ¿qué piensas de esas descripciones?, ¿cómo te ves a ti mismo como aprendiz?, ¿esa visión es coherente con cómo te ven los demás?
Experiencias subjetivas de aprendizaje imaginadas en el futuro	Otros significativos Emociones Tareas Recursos Marcos espaciotemporales Contenidos Otros	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido durante el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda entrevista, y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores; y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje y otras experiencias previas o proyectadas hacia el futuro. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje) ¿Qué crees que va ocurrir cuando termines tu formación universitaria?, ¿cómo crees que vas a sentirte cuando termines tu formación e ingreses a trabajar en una escuela?, ¿crees que aprenderás en dicha situación?, ¿qué piensas que puedes llegar a aprender al trabajar en una escuela?, ¿cómo te imaginas que te recibirán tus pares, tus estudiantes y/o tus directivos?, g¿cómo crees que serás como profesor en el aula? ¿te imaginas siendo profesor en una sala de clase?, ¿qué experiencias crees que serán particularmente relevantes durante tu adaptación a la escuela?
Significados sobre uno mismo como profesor al finalizar la formación universitaria	Cercanía con los estudiantes Actuaciones pedagógicas Sentido / Motivos Contexto socio-institucional Emociones / Interés Recursos y tecnología Contenidos Otros significativos Cambios Características personales	*Referente*: Las preguntas deben focalizarse, por una parte, en las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han vivido entre la segunda y la última entrevista y que son relevantes para sus procesos de construcción identitaria como aprendices y como profesores, y, por otra parte, también deben focalizarse en las conexiones o vínculos entre dichas experiencias de aprendizaje. *Ejemplos de posibles entradas y preguntas:* (*Nota*: pedir ejemplos y explicaciones de forma sistemática sobre las características propias como profesor y sobre los diferentes aspectos relacionados con la docencia). ¿Qué tipo de profesor piensas que serás cuando termines tu formación universitaria?, ¿cómo te definirías como profesor ahora que has concluido tu formación?, ¿te han descrito en conversaciones con pares, profesores, familiares, como un tipo de profesor concreto?, ¿qué piensas de esas descripciones, calzarán con tu desempeño en el futuro?, ¿cómo te ves a ti mismo como profesor ahora que has concluido tu formación universitaria?, ¿esa visión es coherente con cómo te imaginan los demás?

Anexo 2

Dimensiones, subdimensiones y categorías de análisis

Parte 1

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Definición
Experiencia subjetiva de aprendizaje	Otros significativos[3]	Familia	Referencia a la presencia o participación de familiares.
		Amigo	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de amigo o amiga.
		Profesor	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de profesor o profesora.
		Compañero	Referencia a la presencia o participación de compañeros o compañeras, ya sea durante el periodo escolar o durante el periodo universitario.
		Tutor de práctica	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de tutor o tutora de prácticas en la universidad.
		Supervisor de práctica	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de supervisor o supervisora de prácticas en la escuela.
		Compañero de trabajo	Referencia a la presencia o participación de profesores o profesoras de la escuela que asumen el rol de compañero o compañera durante el desarrollo de las prácticas profesionales.
		Alumno	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de alumno o alumna durante el desarrollo de las prácticas profesionales en la escuela.
	Contenidos	Conceptos	Referencia a un concepto específico o a un conjunto de conceptos (e.g. teorías).
		Relación con la tarea en curso	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios contenidos y algún aspecto particular de una o varias tareas.
		Relevancia	Referencia a la relevancia o al grado de relevancia de uno o varios contenidos.
		Contradicción	Referencia a una contradicción, o a una posible contradicción, entre uno y varios contenidos.
		Relación con la profesión docente	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios contenidos y algún aspecto de la profesión docente que no haga alusión a la naturaleza o las características de las tareas.

[3] Si bien fue posible identificar personas que no pudieron ser clasificadas en ninguna de las categorías presentadas, su baja frecuencia de aparición nos invitó a tomar la decisión de no incluirlas en códigos.

Parte 2

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Definición
Experiencia subjetiva de aprendizaje	Tareas	Tipo de tareas	Referencia a la naturaleza o las características específicas de una tarea propia de la actividad docente o de tareas a desarrollar por aprendices.
		Dedicación	Referencia a la dedicación, o al grado de dedicación, con la que se afronta una determinada tarea o un conjunto de tareas.
		Relación con la evaluación	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios aspectos de una o varias tareas, por una parte, y uno o varios aspectos de la evaluación, por otra.
		Relación con otras asignaturas	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios aspectos de una o varias tareas, por una parte, y uno o varios aspectos de otra asignatura, por otra.
		Implicación	Referencia a la implicación, o al grado de implicación, con la que se afronta una determinada tarea o un conjunto de tareas.
	Reflexión	Relevancia	Referencia a la relevancia, o al grado de relevancia, de una actividad o un proceso reflexivo.
		Actividad reflexiva	Referencia a uno o varios aspectos de una actividad orientada explícitamente a la reflexión.
		Proceso reflexivo	Referencia a uno o varios aspectos de un proceso personal o grupal de reflexión.
	Emociones	Relación con la formación	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre una emoción o un conjunto de emociones, por una parte, y la formación propia o de otras personas, por otra parte.
		Naturaleza de la relación emocional	Referencia a la cualidad específica de una emoción vivida en relación a otra persona, o al tipo de relación emocional en particular que una persona entabla con alguien más.
		Desarrollo de la relación emocional	Referencia al desarrollo, o al grado de desarrollo, que ha experimentado el vínculo emocional que una persona ha creado con otra.
		Distancia emocional	Referencia al grado de cercanía o lejanía emocional que una persona siente con respecto a otra persona o a un grupo de personas.
		Clima en el aula	Referencia al clima emocional, o a algún aspecto específico de éste, que se vive al interior de una sala de clases.

Parte 3

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Definición
Experiencia subjetiva de aprendizaje	Recursos pedagógicos	Tipo de recurso	Referencia a cualquier recurso, o tipo de recurso, que se utiliza, se ha utilizado o se utilizará como parte de la actividad docente o como parte de la actividad de uno o varios aprendices.
		Equipamiento	Referencia a cualquier objeto, o tipo de objeto, que se encuentra disponible para ser utilizado como recurso (pero no ha sido utilizado como tal) en algún espacio o momento de la actividad docente o de la actividad de uno o varios aprendices.
		Planificaciones	Referencia a cualquier aspecto de la actividad de planificación, o a alguno de los productos de dicha actividad.
		Artefactos analógicos	Referencia al carácter analógico del equipamiento o de uno o varios recursos.
		Artefactos tecnológicos	Referencia al carácter tecnológico del equipamiento o de uno o varios recursos.
		Uso	Referencia a la manera en que se utiliza, o al grado con el que se utiliza, un determinado equipamiento o recurso.
	Contexto socio-institucional	Características	Referencia a uno o varios aspectos del contexto socio-institucional (e.g. vulnerabilidad) en el que se despliega una experiencia subjetiva de aprendizaje.
		Marco temporal	Referencia explícita a un momento, o a un periodo de tiempo, en el que se despliega una experiencia subjetiva de aprendizaje.
		Institucionalidad	Referencia al carácter institucional, o a las normas y reglas, de un determinado contexto socio-institucional.
Identidad profesional docente	Otros significativos	Familia	Referencia a la presencia o participación de familiares.
		Amigo	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de amigo o amiga.
		Profesor	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de profesor o profesora.
		Compañero	Referencia a la presencia o participación de compañeros o compañeras, ya sea durante el periodo escolar o durante el periodo universitario.
		Tutor de práctica	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de tutor o tutora de prácticas en la universidad.
		Supervisor de práctica	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de supervisor o supervisora de prácticas en la escuela.
		Compañero de trabajo	Referencia a la presencia o participación de profesores o profesoras de la escuela que asumen el rol de compañero o compañera durante el desarrollo de las prácticas profesionales.
		Alumno	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de alumno o alumna durante el desarrollo de las prácticas profesionales en la escuela.

Parte 4

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Definición
Identidad profesional docente	Contenidos	Conceptos	Referencia a un concepto específico o a un conjunto de conceptos (e.g. teorías).
		Relación con la tarea en curso	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios contenidos y algún aspecto particular de una o varias tareas.
		Relevancia	Referencia a la relevancia o al grado de relevancia de uno o varios contenidos.
		Contradicción	Referencia a una contradicción, o a una posible contradicción, entre uno y varios contenidos.
		Relación con la profesión docente	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios contenidos y algún aspecto de la profesión docente que no haga alusión a la naturaleza o las características de las tareas.
	Tareas y actuaciones pedagógicas	Tipo de tareas y actuaciones	Referencia a la naturaleza o las características específicas de una tarea propia de la actividad docente o de tareas a desarrollar por aprendices.
		Dedicación	Referencia a la dedicación, o al grado de dedicación, con la que se afronta una determinada tarea o un conjunto de tareas.
		Relación con la evaluación	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios aspectos de una o varias tareas, por una parte, y uno o varios aspectos de la evaluación, por otra.
		Relación con otras asignaturas	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios aspectos de una o varias tareas, por una parte, y uno o varios aspectos de otra asignatura, por otra.
		Implicación	Referencia a la implicación, o al grado de implicación, con la que se afronta una determinada tarea o un conjunto de tareas.
	Distancia con el alumnado	Cercanía	Referencia a la cercanía, o al grado de cercanía, que se tiene o se debe tener en relación al alumnado.
		Lejanía	Referencia a la lejanía, o al grado de lejanía, que se tiene o se debe tener en relación al alumnado.
		Indefinido	Referencia a la naturaleza de la distancia, o al grado de distancia, que se tiene o se debe tener en relación al alumnado, y que no puede ser categorizado como cercanía o lejanía.
	Características personales	Características actitudinales	Referencia a actitudes, o tipos de actitudes, que se tienen o que se deben tener.
		Características biológicas	Referencia a características biológicas, o tipos de características biológicas, que se tienen o que se deben tener.
		Características cognitivas	Referencia a habilidades, conocimientos, o tipos de habilidades o conocimientos, que se tienen o que se deben tener.
		Características sociales	Referencia a capacidades o habilidades sociales, o tipos de capacidades o habilidades, que se tienen o que se deben tener.
		Emociones	Referencia a las emociones, o tipos de emociones, que se viven o que se deben vivir.

Parte 5

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Definición
Identidad profesional docente	Valoración	Interés	Referencia al interés, o al grado de interés, que suscita un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) que se vincula con la propia identidad.
		Importancia	Referencia a la importancia, o al grado de importancia, que se le atribuye a un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) que se vincula con la propia identidad.
		Funcionalidad	Referencia a la funcionalidad, o al grado de funcionalidad, que se le atribuye a un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) que se vincula con la propia identidad.
		Razones	Referencia a las razones o motivos que han permitido o permiten que un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) se vincule con la propia identidad.
		Sentido	Referencia al sentido que tiene, ha tenido o podría tener un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) que se vincule con la propia identidad.
	Recursos y tecnología	Tipo de recurso	Referencia a cualquier recurso, o tipo de recurso, que se utiliza, se ha utilizado o se utilizará como parte de la actividad docente o como parte de la actividad de uno o varios aprendices.
		Equipamiento	Referencia a cualquier objeto, o tipo de objeto, que se encuentra disponible para ser utilizado como recurso (pero no ha sido utilizado como tal) en algún espacio o momento de la actividad docente o de la actividad de uno o varios aprendices.
		Planificaciones	Referencia a cualquier aspecto de la actividad de planificación, o a alguno de los productos de dicha actividad.
		Artefactos analógicos	Referencia al carácter analógico del equipamiento o de uno o varios recursos.
		Artefactos tecnológicos	Referencia al carácter tecnológico del equipamiento o de uno o varios recursos.
		Uso	Referencia a la manera en que se utiliza, o al grado con el que se utiliza, un determinado equipamiento o recurso.
	Contexto socio-institucional	Características	Referencia a uno o varios aspectos del contexto socio-institucional (e.g. vulnerabilidad) en el que se despliega una experiencia subjetiva de aprendizaje.
		Marco temporal	Referencia explícita a un momento, o a un periodo de tiempo, en el que se despliega una experiencia subjetiva de aprendizaje.
		Institucionalidad	Referencia al carácter institucional, o a las normas y reglas, de un determinado contexto socio-institucional.
	Intersección con otras identidades	Personales educativas	Referencia a la relación específica, o al tipo de relación, que existe o que debería existir entre la identidad profesional docente y otras identidades propias vinculadas a contextos educativos.
		Personales no educativas	Referencia a la relación específica, o al tipo de relación, que existe o que debería existir entre la identidad profesional docente y otras identidades propias vinculadas a contextos que no son o no pueden ser considerados educativos.
		Grupales educativas	Referencia a la relación específica, o al tipo de relación, que existe o que debería existir entre la identidad profesional docente y otras identidades sociales vinculadas a contextos educativos.
		Grupales no educativas	Referencia a la relación específica, o al tipo de relación, que existe o que debería existir entre la identidad profesional docente y otras identidades sociales vinculadas a contextos que no son o no pueden ser considerados educativos.

Parte 6

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Definición
Identidad de aprendiz	Otros significativos	Familia	Referencia a la presencia o participación de familiares.
		Amigo	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de amigo o amiga.
		Profesor	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de profesor o profesora.
		Compañero	Referencia a la presencia o participación de compañeros o compañeras, ya sea durante el periodo escolar o durante el periodo universitario.
		Tutor de práctica	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de tutor o tutora de prácticas en la universidad.
		Supervisor de práctica	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de supervisor o supervisora de prácticas en la escuela.
		Compañero de trabajo	Referencia a la presencia o participación de profesores o profesoras de la escuela que asumen el rol de compañero o compañera durante el desarrollo de las prácticas profesionales.
		Alumno	Referencia a la presencia o participación de personas que asumen el rol de alumno o alumna durante el desarrollo de las prácticas profesionales en la escuela.
	Contenidos	Conceptos	Referencia a un concepto específico o a un conjunto de conceptos (e.g. teorías).
		Relación con la tarea en curso	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios contenidos y algún aspecto particular de una o varias tareas.
		Relevancia	Referencia a la relevancia o al grado de relevancia de uno o varios contenidos.
		Contradicción	Referencia a una contradicción, o a una posible contradicción, entre uno y varios contenidos.
		Relación con la profesión docente	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios contenidos y algún aspecto de la profesión docente que no haga alusión a la naturaleza o las características de las tareas.
	Tareas y actuaciones pedagógicas	Tipo de tareas y actuaciones	Referencia a la naturaleza o las características específicas de una tarea propia de la actividad docente o de tareas a desarrollar por aprendices.
		Dedicación	Referencia a la dedicación, o al grado de dedicación, con la que se afronta una determinada tarea o un conjunto de tareas.
		Relación con la evaluación	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios aspectos de una o varias tareas, por una parte, y uno o varios aspectos de la evaluación, por otra.
		Relación con otras asignaturas	Referencia a cualquier tipo de vínculo entre uno o varios aspectos de una o varias tareas, por una parte, y uno o varios aspectos de otra asignatura, por otra.
		Implicación	Referencia a la implicación, o al grado de implicación, con la que se afronta una determinada tarea o un conjunto de tareas.

Parte 7

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Definición
Identidad de aprendiz	Distancia con el alumnado	Cercanía	Referencia a la cercanía, o al grado de cercanía, que se tiene o se debe tener en relación al alumnado.
		Lejanía	Referencia a la lejanía, o al grado de lejanía, que se tiene o se debe tener en relación al alumnado.
		Indefinido	Referencia a la naturaleza de la distancia, o al grado de distancia, que se tiene o se debe tener en relación al alumnado, y que no puede ser categorizado como cercanía o lejanía.
	Características personales	Características actitudinales	Referencia a actitudes, o tipos de actitudes, que se tienen o que se deben tener.
		Características biológicas	Referencia a características biológicas, o tipos de características biológicas, que se tienen o que se deben tener.
		Características cognitivas	Referencia a habilidades, conocimientos, o tipos de habilidades o conocimientos, que se tienen o que se deben tener.
		Características sociales	Referencia a capacidades o habilidades sociales, o tipos de capacidades o habilidades, que se tienen o que se deben tener.
	Valoración	Emociones	Referencia a las emociones, o tipos de emociones, que se viven o que se deben vivir.
		Interés	Referencia al interés, o al grado de interés, que suscita un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) que se vincula con la propia identidad.
		Importancia	Referencia a la importancia, o al grado de importancia, que se le atribuye a un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) que se vincula con la propia identidad.
		Funcionalidad	Referencia a la funcionalidad, o al grado de funcionalidad, que se le atribuye a un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) que se vincula con la propia identidad.
		Razones	Referencia a las razones o motivos que han permitido o permiten que un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) se vincule con la propia identidad.
		Sentido	Referencia al sentido que tiene, ha tenido o podría tener un determinado objeto (aquí entendido en un sentido amplio) que se vincule con la propia identidad.
	Recursos y tecnología	Tipo de recurso	Referencia a cualquier recurso, o tipo de recurso, que se utiliza, se ha utilizado o se utilizará como parte de la actividad docente o como parte de la actividad de uno o varios aprendices.
		Equipamiento	Referencia a cualquier objeto, o tipo de objeto, que se encuentra disponible para ser utilizado como recurso (pero no ha sido utilizado como tal) en algún espacio o momento de la actividad docente o de la actividad de uno o varios aprendices.
		Planificaciones	Referencia a cualquier aspecto de la actividad de planificación, o a alguno de los productos de dicha actividad.
		Artefactos analógicos	Referencia al carácter analógico del equipamiento o de uno o varios recursos.
		Artefactos tecnológicos	Referencia al carácter tecnológico del equipamiento o de uno o varios recursos.
		Uso	Referencia a la manera en que se utiliza, o al grado con el que se utiliza, un determinado equipamiento o recurso.

Parte 8

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Definición
Identidad de aprendiz	Contexto socio-institucional	Características	Referencia a uno o varios aspectos del contexto socio-institucional (e.g. vulnerabilidad) en el que se despliega una experiencia subjetiva de aprendizaje.
		Marco temporal	Referencia explícita a un momento, o a un periodo de tiempo, en el que se despliega una experiencia subjetiva de aprendizaje.
		Institucionalidad	Referencia al carácter institucional, o a las normas y reglas, de un determinado contexto socio-institucional.
	Intersección con otras identidades	Personales educativas	Referencia a la relación específica, o al tipo de relación, que existe o que debería existir entre la identidad de aprendiz y otras identidades propias vinculadas a contextos educativos.
		Personales no educativas	Referencia a la relación específica, o al tipo de relación, que existe o que debería existir entre la identidad de aprendiz y otras identidades propias vinculadas a contextos que no son o no pueden ser considerados educativos.
		Grupales educativas	Referencia a la relación específica, o al tipo de relación, que existe o que debería existir entre la identidad de aprendiz y otras identidades sociales vinculadas a contextos educativos.
		Grupales no educativas	Referencia a la relación específica, o al tipo de relación, que existe o que debería existir entre la identidad de aprendiz y otras identidades sociales vinculadas a contextos que no son o no pueden ser considerados educativos.