
Abstract

The present study aimed at understanding the relevance of relationships with teachers in the construction of the professional identity of pedagogy students. Through a combination of different techniques of qualitative methodology (grounded theory and narrative approach), life stories of six pedagogy students were analyzed. Students were invited to tell their stories through a semi-structured narrative interview. In this exercise, past and present relationships with teachers were unavoidable referents to build their stories. Since the early stages of their career they had already constructed mental representations about ideal relationships with their future students, based on retrieved relationships with teachers and on their early experiences as teachers (in professional practices, tutoring or volunteering). Most of the students remembered and valued characteristics in teacher-student relationships in which teachers' behaviors and attitudes conveyed emotional safety to their students. Interviewees showed that the autobiographical reflexivity is essential to develop their own pedagogical exercise, either rejecting or assuming as own what they were taught and modeled—or not—by their teachers. They presented an ideal based on a balance between pedagogical authority (asymmetric relationships) and emotional closeness (symmetric relationships), considering that those teachers who were considered as too close or distant, were rejected as pedagogical models.

Keywords: teacher-student relationships, teacher identity, authority, autobiographical reflexivity, emotional closeness

Los escolares pasan gran parte de su vida en la escuela, por lo que deviene en un ambiente fundamental para crear relaciones significativas, ya sea con los pares y/o con los profesionales que los cuidan. Por lo tanto, el aprendizaje también ocurre a un nivel social y emocional, ya que se construye siempre en la interacción con un otro (Flores, 2012).

Respecto a ello, Geddes (2011) menciona el concepto de *vulnerabilidad del desarrollo*, en específico para casos de niños que en su época de crianza han estado expuestos a relaciones interpersonales deficitarias y que desarrollaron una condición de inseguridad crónica. Estos estudiantes pueden no ser visibles para sus profesores, quedando en una posición vulnerable ante sus compañeros (Gorostegui y Milicic, 2012).

A pesar de que este escenario parezca aciago, los profesionales de la escuela, especialmente los profesores, son cruciales para estos alumnos. Los educadores pueden desarrollar espacios de seguridad emocional que les permitan aprender desde una base sólida, planteando desafíos apropiados y mostrando formas alternativas de relacionarse con adultos (Geddes, 2011). De esta forma, se ha demostrado que las *relaciones entre profesores y alumnos* tienen el potencial de compensar los efectos de una crianza disfuncional, logrando mejorar la seguridad emocional (Bergin & Bergin, 2009).

Diversos investigadores reconocen que los profesores son actores críticos, incluso para mediar, por ejemplo, en situaciones de violencia escolar (Allen, 2010; Holt & Keyes, 2004; Mishna, 2004). En este sentido, un docente es un referente de comportamiento para los educandos y, por lo tanto su formación debiera considerar una concientización de la importancia de la dimensión interaccional. Desde una perspectiva más amplia, esta responsabilidad también corresponde a la escuela en su conjunto, ya que las políticas escolares pueden tanto facilitar como impedir el desarrollo de dichas relaciones (Bergin & Bergin, 2009).

Contrastando con lo anterior, la evidencia nacional señala que en Chile los profesores se sienten poco capacitados desde su formación, tanto inicial como continua, respecto a cómo favorecer el desarrollo socioemocional de sus alumnos (Berger et al., 2009; Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014). Ligado a ello, el currículum nacional incluye en los objetivos transversales ciertos aspectos de la dimensión socioemocional a trabajar por los profesores, aunque estos perciben que la formación es insuficiente para poder llevarlos a la práctica (Milicic et al., 2014). Más aún, desde perspectivas relaciones, la manera en que los profesores establecen vínculos con sus estudiantes y ejercen la docencia está en gran parte determinada por sus propias experiencias como estudiantes (Allidiere, 2004; Bernal-Guerrero y Cárdenas, 2009). Ahora bien, una reflexión crítica de dichos vínculos permitiría la construcción de una identidad docente integral, que permita revisar y modificar dichas experiencias en pos del desarrollo de los estudiantes y, consecuentemente, del propio.

Considerando los aspectos señalados, el presente estudio busca comprender, desde la perspectiva de docentes en formación, cómo los profesores integran en su identidad profesional la dimensión socioemocional. Específicamente, considerando teorías de apego y de desarrollo socioemocional, se hace énfasis en las experiencias vitales de docentes en formación como estudiantes y en la manera en que dichas experiencias son significadas e integradas en su concepción de ser profesor.

Marco teórico

La evidencia acumulada en las últimas décadas es unívoca respecto del rol de las instituciones escolares en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y sus posteriores trayectorias vitales (Alcalay et al., 2012; Arón y Milicic, 1999). Desde esta perspectiva, los docentes juegan un rol central al constituirse en las figuras adultas más próximas a los estudiantes (Berger, Alamos y Milicic, 2016; Sabol y Pianta, 2012), ya sea estableciendo vínculos directos con ellos, como favoreciendo vínculos positivos entre estudiantes y con su entorno.

A pesar de que la calidad de las relaciones profesor-alumno depende de la voluntad de ambos, se reconoce que la posición asimétrica (Allidière, 2004) en la que están les obliga a ser “encargados de dar el primer paso para establecer una buena relación” (Gallardo y Reyes, 2010, p. 101). Lo anterior es coherente con que algunos estudiantes, dadas sus historias vinculares previas con adultos en general, tendrían más dificultades que otros para construir dichas relaciones (Bergin & Bergin, 2009; Howes & Ritchie, 1999). Por lo tanto, un profesor posee el potencial de ser especialmente significativo para ciertos estudiantes, no solo a través de las experiencias vinculares en edades tempranas, sino que también en los vínculos que se irán reproduciendo y acumulando a lo largo del ciclo vital. Estudios muestran que estos vínculos pueden incluso modificar sus trayectorias de desarrollo (Karreman & Vingerhoets, 2012; Sabol & Pianta, 2012).

La relevancia del rol docente entra en tensión con la sensación de falta de competencia que los propios docentes reportan respecto de la dimensión socioemocional del aprendizaje. Diversos estudios a nivel nacional han evidenciado que profesores, independientemente de las acciones concretas que realicen, reportan no sentirse preparados para abordar situaciones socioafectivas en el aula (Marchant, Milicic & Alamos, 2013; Milicic et al., 2014; Toro y Berger, 2012). De esta forma, el énfasis que ha tomado la dimensión socioafectiva en la educación en la última década (Hoffman, 2009) implica nuevos desafíos para los docentes, para los cuales reportan no haber sido preparados.

De manera muy interesante, los profesores parecen reproducir con sus estudiantes las maneras en que se relacionaron con sus profesores cuando fueron estudiantes (Bernal-Guerrero y Cárdenas, 2009), especialmente en la dimensión vincular. En este sentido, es fundamental revisar las teorías del apego, ya que la mayoría de las investigaciones sobre las relaciones profesor-alumno han derivado de ellas (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren & Koomen, 2012).

Breve descripción de la teoría del apego

Bowlby (1969, como se citó en Lecannelier, 2014) propuso que, a partir de la relación con los cuidadores principales, sobre todo con la madre, durante los primeros años se desarrollaría un *modelo de funcionamiento interno*, que consistiría en la manera en que el individuo se percibe a sí mismo en relación con otros, lo cual influiría en sus expectativas sobre cómo será tratado por otros. Para lograr comportarse con seguridad en las relaciones interpersonales sería necesario haber experimentado una relación de apego *segura* en los primeros años, lo que permitiría interiorizar la expectativa de ser cuidado y apoyado (Bowlby, 1986).

Lo anterior es central para este trabajo, pues Geddes (2011) corrobora que es posible observar conductas coincidentes con estos modelos de funcionamiento interno en la práctica cotidiana como profesor y, también, que las acciones de éste son fundamentales para que alumnos tengan una aproximación positiva con el aprendizaje. Coincidente con ello, se ha demostrado que los docentes son capaces de compensar falencias vinculares y modificar modelos interpersonales caracterizados por inseguridad y, por tanto, convertirse en *figuras de apego secundario* (Bergin & Bergin, 2009; Sabol & Pianta, 2012).

Si bien los docentes pueden realizar acciones de cuidado parecidas a las que realizan los padres, se les asocia un rol que es principalmente *instruccional*, que no constituye necesariamente un vínculo de apego (Kesner, 2000). Sin embargo, dado que las conductas de apego son activadas de manera más frecuente en niños pequeños, ya que estos tienen dificultades para auto-regularse, sus docentes tienden a adquirir un rol de cuidadores (Verschuere & Koomen, 2012), debiendo prestar ayuda, contener la ansiedad y promover la tolerancia ante la frustración (Geddes, 2011). Como ejemplo, Toro y Berger (2012) señalan que, en particular, los profesores jefe corren el riesgo de generar relaciones de dependencia con sus alumnos, al tener poca claridad respecto a los límites de su rol docente en contraste con un *rol parental*. Lo anterior pone en evidencia que los profesores requieren un trabajo formal e intencionado para promover el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, se ha sugerido que las relaciones afectivas de los profesores, tanto con sus familias como con quienes les enseñaron en la escuela, influyen inevitablemente en las relaciones que establecerán con sus propios estudiantes (Milicic et al., 2014). Por ejemplo, Kesner (2000) encontró correlaciones significativas entre profesores criados con una disciplina severa y relaciones menos cercanas con sus estudiantes. Sin embargo, la relación entre la historia de los profesores con sus modelos pedagógicos y la interacción que ellos establecen con sus alumnos ha sido menos estudiada.

Respecto de lo anterior, un aspecto que no ha sido abordado en la literatura es cómo estos vínculos afectivos, de apego o no, pueden influir en la construcción identitaria de los docentes, favoreciendo la exploración de nuevas habilidades. En base a la encuesta nacional de idoneidad docente de 2008, Sotomayor, Cavada y Sevilla (2013) explican que los modelos pedagógicos y familiares fueron factores secundarios para la decisión de estudiar pedagogía de docentes chilenos. Sin embargo, ni en ese estudio ni en el libro del que es parte (Sotomayor et al., 2013) se consideran en profundidad las relaciones afectivas con profesores como figuras influyentes o constructoras de la identidad y/o práctica docente.

Identidad docente

La *identidad docente* se construye a lo largo de toda la vida de los profesores (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Coldron & Smith, 1999): en la escuela construyen significados sobre qué es un buen profesor y en qué consiste ese rol; en la universidad, además de aprender conocimientos específicos y habilidades, tendrán que, en palabras de Allidierre (2004, p. 18), “asimilar de sus profesores modelos profesionales para el posterior ejercicio de la enseñanza”. Una vez en el desempeño de la profesión, seguirán actuando en relación a sus experiencias previas, debiendo hacerlas coherentes con sus prácticas actuales mediante una interpretación constante (Coldron & Smith, 1999).

Si se pretende ahondar en experiencias afectivas con profesores y en su relación con procesos de exploración identitaria, los estudiantes de pedagogía son una población interesante de estudiar, ya que la universidad les permite un periodo extendido de exploración (Arnett, 2000). Según el meta-análisis sobre formación docente en Chile realizado por Cisternas (2011), los estudios que la han abordado desde estudiantes de pedagogía se han centrado en opiniones sobre la formación, sin embargo, como plantea el autor, “menos frecuentes son las investigaciones que seleccionan al estudiante de pedagogía para conocer sus procesos de aprendizaje o la forma en que se convierte en profesor” (p. 148).

Desde otra perspectiva, Beijaard, Meijer y Verloop, en 2004, realizaron una revisión de literatura respecto al concepto de identidad docente y concluyeron que no todos los estudios definieron de forma sistemática a qué se referían. En relación a esto, en 2010 Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan describieron que en la literatura internacional han sido poco utilizadas las teorías psicológicas, dejando un vacío en torno a cómo se conforma la identidad de un docente, en especial respecto a las relaciones entre su presente con su futuro. Estos autores utilizaron la teoría de los *sí mismos posibles* (*possible-selves theory*) de Markus y Nurius (1986) para estudiar los procesos identitarios de docentes de Estados Unidos, ya que les permitía identificar distintas *auto-proyecciones* a futuro que se relacionan estrechamente con las definiciones presentes y pasadas de sí mismos. Esta perspectiva plantea que las personas desarrollan representaciones mentales sobre cómo son, cómo quieren ser y sobre lo que temen llegar a ser. Desde esta teoría, la identidad es la definición presente del sujeto, mientras que hacia el futuro se proyectan sus *sí mismos deseados y temidos*.

Coldron & Smith (1999) plantean que para hablar sobre identidad docente es necesario inclinarse por un tipo de explicación: desde una que entrega mayor peso a la *agencia humana* o desde la que enfatiza el poder de las constricciones sociales. Es decir, ¿el docente elige qué características quiere tener como profesor o su capacidad de decisión está limitada por lo que la cultura le impone? Estos autores adhieren a una posición intermedia: el sujeto, entonces, puede elegir, hasta cierto punto, desde qué tradiciones sociales y culturales disponibles se definirá y actuará. Al contar su propia historia, el profesor o futuro docente es capaz de posicionarse en una red de significados personales y culturales (Cabrera, 2015).

Por lo tanto, en el presente estudio la identidad será abordada desde una perspectiva constructivista y, a la vez, narrativa, ya que se entiende como un entramado mental que el propio sujeto define de forma continua y activa al contar(se) un relato coherente sobre sí mismo (Beijaard et al., 2004; Cabrera, 2015; Sotomayor et al., 2013) y siempre en relación con su entorno social y cultural (Coldron & Smith, 1999).

Ahora bien, si las relaciones afectivas con profesores influyen en las representaciones de los alumnos sobre la capacidad de ayuda de aquellos, también condicionarán las creencias sobre qué es ser un buen profesor. Son esas experiencias las que irán permeando los ideales de un futuro docente y este tendrá que definirse desde las opciones que se le ha ofrecido y ha elegido. El modelo representacional que se construye a través de las experiencias con figuras de apego influye y se construye a lo largo del ciclo vital. Si bien este sistema contiene aspectos inconscientes, también es posible concientizar dichas formas de actuar y reaccionar (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). En el caso de los profesores, es posible esperar que un trabajo reflexivo constante ayude a transparentar el por qué de sus creencias y acciones (Coldron & Smith, 1999), de modo que, mediante tal revisión, el auto-concepto sea complejizado, rememorando y generando modelos de quién se desea llegar a ser (Markus & Nurius, 1986). Es mediante este mismo ejercicio consciente que el futuro docente podrá cuestionar el accionar de otros, reaccionando a los valores contrarios a lo que él considera fundamentales para su identidad.

El estudio de Bernal-Guerrero y Cárdenas (2009) es un buen ejemplo de cómo relacionar las memorias de docentes sobre sus relaciones pasadas con su identidad. Usaron entrevistas en profundidad y cuestionarios para identificar la relación entre haber tenido profesores con habilidades para abordar la emocionalidad en el aula y la contribución positiva de la identidad a sus estudiantes que desean ser docentes. Sin embargo, esta investigación no da cuenta suficientemente del cómo de esta construcción. Es en este punto en el que Cabrera (2015) acierta, a pesar de que no profundiza en el rol de las relaciones afectivas, al proponer prestar atención a los componentes *reactivos* de la auto-definición docente. Es decir, qué es lo que rechazan, en contraste con lo que integran como necesario para su desempeño.

Teniendo presente la literatura revisada, las preguntas que guiaron la presente investigación fueron: ¿Qué piensan los estudiantes de pedagogía sobre las relaciones con los profesores que han tenido? ¿Qué tipo de reflexión desarrollan al respecto? ¿Es un ámbito que influye en su formación docente y en sus proyecciones como docentes? ¿Son coherentes estas vivencias e ideales con lo que han podido llevar a cabo en sus prácticas profesionales? En consecuencia, el objetivo principal de la investigación fue comprender las representaciones mentales de estudiantes de pedagogía acerca de sus experiencias relacionales con profesores, pasadas y presentes. De ello se derivaron los siguientes objetivos específicos: a) comprender la influencia de esas relaciones en la construcción de su identidad como futuros docentes, b) indagar en el cómo de la formación de sus representaciones mentales sobre las relaciones deseadas que esperan establecer con sus futuros alumnos, y c) comprender la relación entre esas representaciones y sus experiencias prácticas ya vividas en roles pedagógicos (práctica profesional, clases particulares y/o voluntariados).

Metodología

El presente estudio adoptó una perspectiva narrativa y constructivista, utilizando un enfoque metodológico cualitativo. Se llevaron a cabo seis entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile: dos de educación de párvulos, dos de educación media y dos de educación general básica, de distintos años de carrera¹. Los participantes se ofrecieron voluntariamente luego de obtener una breve información sobre el estudio. Para asegurarles anonimato, sus nombres fueron reemplazados por seudónimos aleatorios. La cantidad de entrevistados fue determinada mediante un

¹ Véase Tabla 1

muestreo teórico que definió un criterio de *saturación* (Strauss & Corbin, 2002) en torno a la información obtenida, es decir, que se partió de un número mínimo de seis participantes, luego de cuya realización se estimó que más entrevistas no agregarían mayor variabilidad de contenido a interpretar. Aunque el proceso de formación de los sí mismos sea distinto y el relato difiera en hechos biográficos y en forma, se evaluó que las proyecciones de los hablantes coincidieron respecto a las relaciones deseadas con los alumnos.

Tabla 1
Muestreo de participantes del estudio

Seudónimo del entrevistado	Dependencia/Colegio de origen	Estudios	Rango de edad
E1: Mariana	Dos establecimientos municipales	Pedagogía general básica. Segundo año. Primera carrera.	19-20
E2: Diana	Dos establecimientos particulares pagados	Pedagogía general básica. Quinto año. Primera carrera.	23-25
E3: Jaime	Establecimiento particular subvencionado (hasta sexto básico). Establecimiento municipal emblemático	Pedagogía en enseñanza media mención matemáticas. Primer año. Anteriormente estudió tres años de ingeniería	21-24
E4: Raquel	Establecimiento particular pagado	Pedagogía en educación de párvulos. Tercer año.	20-22
E5: Valentina	Establecimiento particular pagado	Pedagogía en educación de párvulos. Tercer año.	20-22
E6: Diego	Establecimiento particular pagado	Pedagogía en enseñanza media mención física. Primer año. Anteriormente estudió dos años en el programa College.	22-24

Herramientas analíticas y enfoque metodológico

Según Bruner (1991), las personas usarían una “psicología popular” para dar sentido a sus experiencias, y el ejercicio para generar una coherencia entre estas últimas y sus vidas es la narración de sus biografías. Para esta tarea, se requiere generar representaciones o significados que son interpretaciones de experiencias vitales, dando distintas posibilidades de construcción identitaria, que, a pesar de ser definida por Markus y Nurius (1986) como la definición del sujeto en el presente, también se despliega de forma continua en todas las líneas temporales.

Comprendiendo esta complejidad para abordar el fenómeno de la identidad, se diseñó un estudio con metodología cualitativa, permitiendo dar cuenta del proceso de construcción de la identidad desde un relato biográfico que entrega coherencia a lo vivido mediante un ejercicio narrativo (Bruner, 1991). Desde

las experiencias relacionales con otros, los sujetos tendrían a disposición una multiplicidad de ejemplos para complejizar sus sí mismos posibles (Ricoeur, 1990). Por estas razones, la mejor forma de comprender de qué manera influyen las experiencias con profesores en la identidad de los investigados es ayudarlos a reconstruir sus historias.

Algunos autores han considerado la teoría fundada como contraria en muchos aspectos a un análisis narrativo (Bernasconi, 2011; Capella, 2013; Riessman, 2008). A pesar de esto, los objetivos de estos tipos de análisis no son excluyentes: ambos recomiendan considerar en el relato tanto el quién, el dónde, el porqué y el cómo. Además, ambos recomiendan evitar el fragmentar la información solo utilizando conceptos ya desarrollados desde la bibliografía revisada y priorizar la emergencia de constructos nuevos (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). El desafío es desarrollar un equilibrio entre una lógica inductiva (conceptos que emergen desde lo dicho por los entrevistados) y otra deductiva, mediante la cual el investigador compara los conceptos nuevos con la información bibliográfica que ha recabado (Titscher, 2000).

A pesar de que el análisis llevado a cabo no pueda ser catalogado propiamente como narrativo, se utilizó un tipo de entrevista para suscitar relatos con ese formato, ya que es mediante este ejercicio en donde el docente construye su identidad y la hace coherente con la cronología de los eventos (Capella, 2013). Es posible deducir entonces que la diferencia principal está en las herramientas concretas que cada enfoque propone.

A lo largo del proceso de análisis resultó que las herramientas recomendadas por la teoría fundamentada fueron una guía primordial para desarrollar un análisis sistemático, con un equilibrio constante entre la deducción e inducción teórica, además de considerar pasos bien definidos y accesibles a investigadores nóveles (Strauss & Corbin, 2002). El inter-juego entre ambas lógicas se desarrolló mediante una revisión bibliográfica transversal, es decir, que algunas categorías emergentes fueron complejizadas y subcategorizadas desde conceptos revisados desde la teoría. De la misma forma, cuando el análisis se veía obstaculizado por una falta de herramientas conceptuales para comprender lo relatado, se acudió a una revisión bibliográfica adicional.

El análisis fue realizado en distintas fases interconectadas:

1. *Codificación abierta* de cada entrevista (Strauss & Corbin, 2002): en esta fase se generaron categorías teóricas tentativas, además de etiquetas para marcar eventos significativos. También, esta codificación integró el *proceso*, es decir, el eje temporal (periodos de vida referidos en el relato). Simultáneamente a esta etapa, se plantearon preguntas a aclarar con el entrevistado en un eventual segundo encuentro, lo que fue necesario solo en casos en que faltaba información relevante.
2. Análisis intra-casos: para profundizar en los relatos de cada entrevistado fue redactada una narración de cada uno de ellos incluyendo las categorías antes identificadas. Esto permitió comprender los distintos sí mismos deseados proyectados y las representaciones sobre la relación con sus alumnos presentes y futuros. Por limitaciones de extensión, no fue posible presentar dicho análisis en este artículo.
3. Si bien no se realizó una *codificación axial* propiamente tal, ya que se estimó innecesario definir relaciones estrictamente causales, sí se tomó en cuenta la *estructura* o *contexto de interacción*, que en este caso fue fundamental para comprender lo relatado. Junto a ello, se adaptó un esquema de *elementos dicotómicos* desde Cabrera (2015) y Gunn (2007) que permitió generar una visualización de los elementos identificados como negativos y positivos en las experiencias relacionales de los entrevistados, a modo de conceptos antes categorizados². Esto se realizó para cada entrevista, con el fin de evitar generalizaciones y permitir una comparación más detallada. Asimismo, sirvió para ver diferencias en el cómo cada sujeto construyó su historia; algunos generando ideales en reacción a experiencias negativas (reactividad) y otros tratando de imitar o complejizar lo positivo. A su vez, estos esquemas organizaron las experiencias y sus representaciones desde un eje temporal, de modo que los sí mismos posibles (pasados, futuros y presentes) de los hablantes pudieron clarificarse.

² Véase ejemplo en Figura 1.

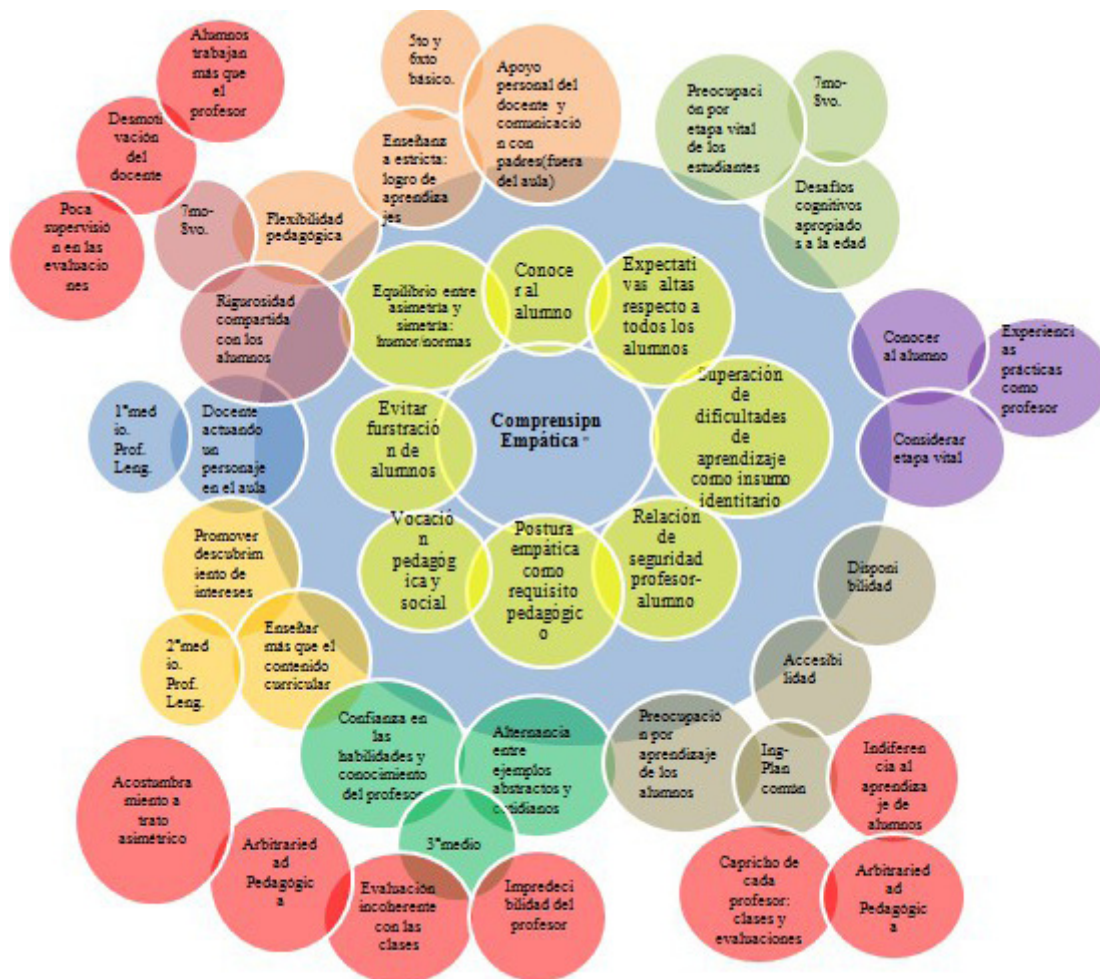


Figura 1.

Nota: El círculo del centro muestra el concepto que ha sido identificado como el que representa el sí mismo deseado de los entrevistados. Las categorías en su contorno son elementos que se interpretan como fundamentales para llevar a la práctica dicho ideal. Los conceptos al borde de la esfera más grande son las características y/o conductas recordadas como positivas de los docentes rememorados. Las categorías más lejanas son las concernientes a elementos rechazados o temidos que desean mantenerse ajenos a la práctica pedagógica propia.

- Finalmente, la comparación entre casos fue realizada con apoyo de una grilla en la que se ordenaron las categorías y conceptos referidos, que fueron nuevamente jerarquizados según: i) experiencias con profesores y representaciones sobre estas, ii) sí mismos posibles e identidad, iii) ideal de docencia en experiencias como profesor, y iv) el cómo del proceso de definición de sí mismo. Desde esta categorización, pudieron identificarse ejes temáticos transversales³ a las entrevistas, es decir, significados comunes sobre la docencia y sobre la relación profesor-alumno. Además, con el fin de ordenar esta fase, se construyó un glosario para definir los conceptos principales⁴ y sus subcategorías.
- La parte final de dicho análisis inter-casos consistió en la profundización narrativa de los ejes temáticos comunes a las entrevistas. Esta fase permitió generar una integración entre los conceptos categorizados y las teorías revisadas a lo largo del estudio⁵.

³ Véase Figura 1

⁴ Véase Figura 2

⁵ Véase Figura 3

Instrumento

Las entrevistas tuvieron un enfoque narrativo, con el objetivo de generar un ejercicio reflexivo por parte de los hablantes respecto a sus experiencias biográficas con educadores.

Este tipo de entrevista consiste en realizar una invitación al entrevistado para que cuente parte de su vida o para que relate procesos vitales específicos, interrumpiendo lo menos posible para que quien relata enfatice lo que estime relevante; al finalizar el relato, se solicita clarificar ciertos episodios u opiniones de interés para la investigación (Atkinson, 2001). En este estudio, la invitación inicial fue “me gustaría que me contaras tu historia educativa y cómo han sido tus relaciones con profesores a lo largo de tu vida”. Al culminar este relato se les preguntó por algunos profesores específicos y sobre eventos que no fueron profundizados. Luego, fue necesario preguntar cuál era el ideal de profesor que tenían en mente en ese momento.

Al abordar la identidad como un constructo narrativo, se entiende que el hablante hace un esfuerzo para ordenar los eventos significativos de su vida al contar su historia, mediante lo cual puede darse cuenta de aspectos que antes pasaba por alto (Atkinson, 2001) y construir en el mismo proceso su identidad (Ricoeur, 1988, como se citó en Goodson & Scherto, 2011). Es más, diversos autores han planteado que este ejercicio es de especial utilidad para los estudiantes de pedagogía y para profesores, al generar una reflexión que influirá en sus prácticas pedagógicas (Olson, 2007). Respecto a lo mismo, Connelly y Clandinin (1994) explican que *los relatos personales y profesionales* están imbricados con la práctica docente, por ello serían parte relevante de la formación docente y de la práctica pedagógica. Es fundamental para estos autores reconocer que las vidas de los profesores y el cómo las relatan influye en el aprendizaje de sus alumnos, en tanto el conocer la propia historia permite tener una apertura a querer comprender la de sus estudiantes y, por tanto, otorgarles espacios de exploración. Henderson (2001), por su parte, recalca la necesidad de *profesores reflexivos*, pues estos serían quienes mejor comprenden a sus estudiantes y los que más aptos son para enseñar valores democráticos. Por lo tanto, esta metodología puede reportar beneficios para los participantes, en la medida en que el hacer un ejercicio narrativo acerca de sus experiencias constituiría en sí mismo una actividad formativa (Goodson & Scherto, 2011).

Resultados

Por razones de extensión, solo se presenta el análisis final respecto a la identificación de significados transversales referidos a la relación profesor-alumno. El objetivo del análisis fue comprender en profundidad las representaciones de los hablantes, entendiéndolas desde los contextos de práctica y los significados culturales subyacentes. Por lo tanto, el desarrollo de una teoría explicativa fue descartado, dado que podría haber generado una distancia innecesaria frente a los datos al apuntar a explicaciones generales o desde un solo concepto central.

Al integrar la teoría de los sí mismos posibles (Markus & Nurius, 1986) se pudieron identificar las proyecciones deseadas y los temores de los entrevistados, lo cual fue organizado, primero, mediante esquemas de elementos dicotómicos en los que se enfrentaron los sí mismos deseados y su contenido (al centro de la figura y en su contorno) con las prácticas o significados rechazados de cada uno de los profesores recordados⁶, para luego sintetizar dicha información desde una grilla en que se presentaron las sub-categorías de cada caso⁷.

⁶ Véase Figura 1.

⁷ Véase Tabla 2.

Tabla 2

Entrevistado	Identidad personal y profesional (presente)	Si mismo enfrentado a la práctica pedagógica	Construcción identitaria (cómo)
Mariana	Educación equitativa: rescate de mentes	<p>Si mismo deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Equilibrio entre simetría y asimetría b) Rol maternal limitado (depende del alumno) <ul style="list-style-type: none"> i. Enseñanza de valores sociales carentes c) Enseñanza equitativa <p>Si mismo temido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Miedo de perjudicar el desarrollo de niños muy pequeños b) Poco apoyo de apoderados 	<p>Reactividad ante experiencias de desincentivo de la participación</p> <p>Rechazo a estilos de crianza y enseñanza autoritarios</p>
Diana	Educación equitativa: rescate de mentes	<p>Si mismo deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Rescate de mentes: inclusión de alumnos con dificultades b) Equilibrio entre simetría y asimetría: establecimiento de límites desde el respeto <p>Si mismo temido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Descontrol ante desorden de alumnos: uso de prácticas autoritarias mediante abuso de poder 	<p>Reactividad ante profesores poco preparados para el abordaje de la diversidad</p> <p>Superación de propias dificultades de aprendizaje como insumo identitario</p>
Jaime	Comprensión empática Solidaridad	<p>Si mismo deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Relación de seguridad profesor-alumno b) Equilibrio entre asimetría y simetría: humor/normas <ul style="list-style-type: none"> i. Conocer al alumno ii. Evitar frustración de alumnos c) Expectativas altas respecto a todos los alumnos <p>Si mismo temido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Equilibrio entre simetría y asimetría 	<p>Reactividad ante sacrificio de las emociones en desmedro de lo académico</p> <p>Superación de dificultades de aprendizaje como insumo identitario</p>
Raquel	Educación desde el descubrimiento y el juego	<p>Si mismo deseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Preocupación por etapa vital de los estudiantes b) Acompañamiento vital desde las diferencias c) Flexibilidad <p>Si mismo temido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Clases despersonalizadas b) Más preocupación por la planificación que por el niño c) Equipos profesionales con actitud técnica <ul style="list-style-type: none"> i. Estilos de enseñanza autoritarios ii. Castigos desde la impaciencia 	<p>Vocación destinada</p> <p>Rechazo a escolarización (autoritarismo y rigidez) de la educación de párvulos</p>

Valentina	Educación desde el descubrimiento y el juego	<p>Si mismo deseado:</p> <p>a) Educación de párvulos vs pedagogía básica</p> <p>b) Educación de párvulos desde el juego</p> <p>c) Preocupación por etapa vital de los estudiantes</p> <p>d) Educadora de padres</p> <p>e) Influencia en equipos de trabajo</p> <p>f) Empatía ante dificultades de aprendizaje</p> <p>g) Educadora líder: creadora de cambios</p> <p>Si mismo temido:</p> <p>a) Repetición irreflexiva de prácticas pasadas</p>	<p>Rechazo a estilos autoritarios</p> <p>Oposición reiterada a profesores autoritarios</p>
Diego	Exploración y aprendizaje continuo Docencia como arte indagatorio	<p>Si mismo deseado:</p> <p>a) Docencia como arte indagatorio</p> <p>i. Equilibrio entre ser investigador y pedagogo</p> <p>b) Preocupación por etapa vital de los estudiantes</p> <p>c) Carisma: Capacidad para motivar a los alumnos</p> <p>d) Flexibilidad en el uso de estrategias pedagógicas</p> <p>e) Equilibrio entre simetría y asimetría</p> <p>i. Generación de confianza con los estudiantes</p> <p>f) Traducir contenidos en ejemplos visibles y cercanos a los estudiantes</p> <p>g) Contextualizar conocimientos al contexto de la asignatura</p> <p>Si mismo temido:</p> <p>a) Equilibrio entre simetría y asimetría</p> <p>Rechazo a:</p> <p>a) Docente como técnico</p> <p>i. Instruir sólo contenido</p>	<p>Dos profesores como modelos pedagógicos positivos</p> <p>Apoyo de figura de apego en la escuela (mantención de relación con ese profesor)</p> <p>No menciona modelos reactivos</p>

Nota: La versión completa de esta tabla incluyó una columna denominada "Experiencias con profesores y representaciones sobre estas" que no se incluyó dado que agregaba demasiada extensión. Esta columna ordenó las categorías y conceptos en orden respecto a las memorias sobre la relación con ciertos profesores. De aquella se extrajeron los que se presentan en la tercera columna.

Es notorio que todos los entrevistados relacionaron sus ideales de docencia con sus experiencias relacionales previas (tanto de la escuela como de la universidad) con profesores, tanto es así que se sorprendieron al darse cuenta en la misma entrevista de lo importante que habían sido estos, tanto positiva como negativamente.

Ejes temáticos transversales

Rechazo de estilos autoritarios de docencia. Todos los entrevistados mostraron un férreo rechazo a los profesores evaluados como autoritarios: docentes distantes, poco accesibles, desmotivados, prohibitivos, con nula voluntad de comunicación y apoyo, esquivos al trato íntimo y a prácticas inclusivas, y dados a humillar públicamente a los estudiantes. El rechazo también se manifestó frente a docentes percibidos como con una aproximación técnica, quienes fueron asociados a conductas y actitudes arbitrarias, coincidentes, a veces, con las autoritarias. Lo técnico está asociado a un contexto social de masificación de la educación en

Chile desde los 70, que creó la necesidad de contar con más maestros, por lo que las carreras de pedagogía se multiplicaron y finalmente radicó en “la definición del rol docente como de carácter técnico; es decir, un rol de ejecución o de aplicación, cuyas competencias fueran fácilmente logrables” (Núñez, 2004, p. 4). Desde este significado de lo técnico se interpreta que es posible identificar a profesores y paradocentes que se limitan a ejercer un trabajo mecánico, sin una preocupación suficiente por sus estudiantes. Asimismo, Coldron y Smith (1999) explican que esta comprensión de la tarea docente como un conjunto finito de habilidades es parte de una tradición sociocultural (*craft tradition*) promovida por algunos gobiernos, que define al profesorado como profesionales especializados en ciertas competencias fáciles de adquirir. Los entrevistados se posicionan a sí mismos desde una definición contraria a ello. Así lo manifiesta Diego:

...eran profes no más... y no sentía que en realidad estaban ahí para... estaban ahí para... para hacer clases...enseñar... (...)
no para educar, no estaban ahí para crear una relación afectiva.

Cercanía emocional. En contraste, hubo una valoración unánime al acercamiento afectivo entre profesor y alumno. La sensación de cercanía es relevante, ya que posee consecuencias prácticas. Hargreaves en 2001 acuñó el concepto de *geografías emocionales* para explicar la importancia de considerar una suerte de mapeo de los vínculos profesor-alumno.

El valorar a un docente depende de un elemento de cercanía, tanto física como psicológica: los conceptos de disponibilidad, receptividad, accesibilidad, flexibilidad y prácticas autoritarias y/o arbitrarias se diferencian en términos de geografías emocionales, ya que los dos primeros requieren cercanía física (dentro del aula), mientras que la accesibilidad y la flexibilidad implican cercanía psicológica (saber que el profesor está en su oficina, o que contestará los mensajes, ayudará como pueda y entregará ejemplos entendibles).

El educador empático, receptivo, disponible, accesible y flexible podría convertirse en una figura de apego si es que el contacto permanece en el tiempo o al menos en un referente crucial para el auto-concepto. Estas características promoverían una sensación de seguridad al momento de aprender.

Por otro lado, la legitimidad de la autoridad docente hoy en día es cuestionada, las instituciones educativas ya no son suficientes para generar ese respeto irreflexivo; la influencia de éstas ha decaído y, por tanto, queda en el docente la tarea de legitimarse, lo cual no puede hacerse sino desde relaciones afectivas con los estudiantes (Abramowski, 2010). El imperativo sería entonces demostrar a los alumnos que se puede enseñar desde una posición asimétrica, pero, a la vez, de apoyar mediante la empatía.

Sin embargo, como Hargreaves (2001) explica, el autoritarismo surge en relación a reducir la ansiedad de estar en una posición poco influyente en la que otros puedan desvalorizar el trabajo. Sin embargo, si ese *enmascaramiento (masking)* es coherente con los valores del profesor las emociones subyacentes serán positivas. Este es el caso de los entrevistados, quienes explican tener que obligarse a sí mismos a ser rigurosos o autoritarios en ciertas ocasiones, de modo que un equilibrio entre ambas posiciones se hace necesario.

Equilibrio entre simetría y asimetría. Así, las emociones servirían para legitimar la docencia, pero también serían fuente de un debilitamiento jerárquico. Esto se observa en las palabras de los entrevistados, quienes valoran a profesores equilibrados, preocupados, pero no demasiado emotivos o amistosos.

Más bien la legitimación se logra desde una posición intermedia, en la que el docente es capaz de ser riguroso en la instrucción, generar desafíos intelectuales y mantener el orden y, a su vez, de estar disponible, accesible, de ser flexible, paciente, preocupado por la particularidad de cada estudiante y de valorar sus aportes.

Estiman que el logro de este equilibrio ha sido un desafío en sus experiencias prácticas como docentes (prácticas profesionales, clases particulares o voluntariados). El fracaso en esta tarea fundamenta un miedo a generar prácticas de tinte autoritario, miedo que se maximiza al pensar en ser empujados a ello por contextos escolares específicos (escuelas emblemáticas, jardines escolarizados, estructuras rígidas de planificación, etc...). Por tanto, cierto nivel de asimetría es fundamental, el docente siempre se ampara en él, posicionándose asimétricamente desde el inicio:

Uno tiene que tener esa relación de jerarquía en la sala, yo soy creyente de que tiene que tenerlo pero no tiene que estar tan fuertemente marcado sí (...) tus alumnos te tienen que tener confianza (...) eso parte por establecer una relación afectiva, si ellos sienten que se te pueden acercar a ti con un problema a, b o c (Diego).

Sin embargo, es su abuso lo que obstaculiza los aprendizajes: inhibe la aclaración de dudas, crea un ambiente en el que la inseguridad prima y en el que las clases son poco gratas.

Profesores eran como de llegar a hacer la clase y como muy estrictos, muy así las reglas, aquí mando yo y nadie más y yo solamente tengo la verdad absoluta dentro de la clase y nadie más, no te daban como eh, espacio a que tú te equivocarai, por eso me empezó a ir mal porque me daba miedo después opinar (Mariana).

Contextos de aprendizaje y reactividad. En el relato de Jaime, Raquel, Valentina, Diana y Mariana se observaron claras referencias a la importancia de los contextos educativos. Es la escuela sinónimo de rigidez, castigos sin sentido, pasividad y de poca exploración para Raquel y Valentina; es contraria en estos casos a la educación de párvulos, porque esta no requeriría libros ni mesas ni mucho menos castigos.

Para Diana, por su parte, es necesario un contexto “no tradicional”, una escuela distinta a las típicas, en la que se valore la diversidad y en la que los profesores muestren una perspectiva coordinada, dando espacio para equivocaciones e intereses múltiples.

Tiene que ver que viene como un contexto no tradicional de aprendizaje y educación, empecé a sentir más cercanía con los profes y ver también que eran más humanos, o sea que podía salirse un poco de ese rol tan como clásico de profe (...), los quebrantahuesos y cosas así en lenguaje (...), pese a que me resultaba más complejo era cómo abarcaba temáticas que quizás en el otro contexto no se veían (Diana).

Esta sensación de apoyo transversal es lo que generaría una comunidad de práctica en que los docentes compartan significados, creencias y conductas con objetivos similares (Escudero, 2009), y que permitiría la exploración identitaria, desde la voluntad de apoyo a los alumnos y el mantenimiento de relaciones positivas entre profesores y alumnos.

Reflexividad autobiográfica: la tradición moral y artística. Estas críticas a la propia escuela, al sistema escolarizado o a ciertos comportamientos de los profesores dan indicios de que los entrevistados se posicionan en una *tradición moral* de la docencia que refiere a:

La crítica a las estructuras y prácticas habituales de la escuela necesariamente involucra juicios morales y a veces críticas radicales. Esto implica la habilidad para percibir lo que es incorrecto, pensar en cómo podría ser de otra manera e imaginar otras posibilidades (...) para posicionarse a uno mismo dentro de alguna (Coldron & Smith, 1999, p. 717, traducción propia).

Como ya se planteó, estas críticas están en estrecha relación con las reflexiones autobiográficas del futuro docente. Basándose en sus experiencias educativas como alumnos desarrollan valores e ideales que guiarán sus decisiones, ya sea de qué cursos elegir para ser un mejor profesor, qué oportunidades de formación son más apropiadas o cómo es la mejor forma de relacionarse con sus estudiantes.

Es entonces evidente el rol de las interacciones profesor-alumno y escuela-alumno en la conformación de lo que será su identidad docente: los recuerdos de estas experiencias son un insumo fundamental para dicha tarea. Sin embargo, la reflexión consciente del sujeto es crucial para que logre una coherencia entre lo vivido y lo que se desea lograr a futuro. A su vez, las emociones recordadas están en constante diálogo con este proceso, se utilizan como referentes de lo que es correcto o no y es uno de los recursos principales para consolidar la identidad docente (Zembylas, 2003).

Sí mismos deseados. Si bien los sí mismos deseados de los hablantes son definidos de distintas formas y con un énfasis en proyecciones laborales y personales diversas (en este caso: ser un pedagogo-investigador, asegurar la participación equitativa, educar desde el juego, ser educadora de padres y ser solidario con los alumnos), coinciden en lo que estiman como necesario para consolidar esos ideales: 1) el desarrollo de habilidades, basadas en la empatía (disponibilidad, accesibilidad y flexibilidad), y 2) el logro de un equilibrio entre simetría y asimetría relacional, traducido en un inter-juego entre cercanía y/o la distancia emocional (instauración de disciplina, por ejemplo). Por su parte, los sí mismos temidos coinciden en el miedo a desarrollar demasiada cercanía o distancia con los alumnos, ya que lo primero podría devenir

en una aproximación amistosa, mientras que demasiada distancia emocional se relacionaría con prácticas autoritarias o arbitrarias; ambos serían errores, pues impedirían el logro de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Abramowski (2010) advierte que cuando los profesores basan su práctica en un interés por ayudar emocionalmente a sus alumnos corren el riesgo de entender a los alumnos como sujetos en desventaja, necesidad y, por tanto, con menores capacidades. Esto consistiría en una *narrativa terapéutica* que utiliza las emociones docentes como un recurso intuitivo, como respuesta natural a evaluar a un estudiante como necesitado. Sin embargo, los entrevistados se sirven de una reflexión consciente para decidir caso a caso quién requiere apoyo, lo cual se fundamenta en sus propias vivencias como alumnos sostenidos emocionalmente o no por sus profesores. La reflexividad autobiográfica, por lo tanto, permite negociar, desde las experiencias previas y la práctica pedagógica, el equilibrio buscado.

Discusión

Las teorías psicológicas sobre desarrollo socioafectivo muestran cómo los estilos vinculares son transferidos de experiencias como sujeto de cuidado a experiencias como cuidador. Considerando que los profesores se constituyen como figuras significativas para sus estudiantes, incluso como vínculos de apego secundario, resulta relevante comprender desde dónde construyen su identidad profesional. Esto se torna especialmente relevante dado el énfasis que ha cobrado la dimensión socioemocional de la enseñanza-aprendizaje en el último tiempo y la evidencia de su impacto en diversos indicadores de desarrollo (Hoffman, 2009).

Diversos cambios culturales han ido redefiniendo el rol docente; los nuevos profesores se enfrentan entonces a la necesidad de modificar los modelos y patrones aprendidos en sus experiencias estudiantiles. El desafío, pues, se instala, en primer lugar, en comprender los referentes desde los cuales se posicionan para dicho cuestionamiento y, en segundo lugar, en identificar los procesos que facilitan y permiten esta redefinición.

La reflexividad aparece como un concepto eje desde el cual se entiende la forma en que los estudiantes de pedagogía son capaces de guiar sus sí mismos, eligiendo qué prácticas, actitudes o creencias tomar como referentes, incluyéndolas o excluyéndolas de su quehacer, y siempre en diálogo con las tradiciones socioculturales presentes en el contexto (tradicción moral, técnica, artística, científica o terapéutica)⁸.

La reflexión autobiográfica también es fundamental para la resolución de tensiones del sí mismo. De otra forma no podría hablarse de una construcción activa, la conexión entre lo vivido y los sí mismos deseados solo puede hacerse desde esa reflexión. Sin ella, la identidad sería un mero producto que se despliega, imita y excluye el cambio, por lo que todos los docentes imitarían prácticas tradicionales, aunque estas le hubiesen sido perjudiciales. La complejidad y el número de estas reflexiones son distintas en cada caso, lo que indica que sería una habilidad desarrollable y se relaciona con el nivel de exploración emprendido a lo largo de la vida.

Los resultados del presente estudio confirman el valor formativo de la reflexión autobiográfica, coincidiendo con diversos autores (Connelly & Clandinin, 1994; Goodson & Scherto, 2011; Henderson, 2001). Por lo tanto, es deseable que se generen espacios de reflexión, tanto en la formación inicial como en la continua, y también en el trabajo diario de los educadores en sus escuelas. Ahora bien, considerando la extensa exigencia horaria de su profesión, es difícil que esto se posicione como una actividad sistemática, por lo mismo, sería interesante integrar este espacio reflexivo dentro de un modelo de desarrollo profesional continuo, generando comunidades de práctica u otros dispositivos que permitan una reflexión continua, tanto individual como compartida.

Un aspecto central a todas las narrativas de docentes en formación participantes del estudio fue el énfasis en los vínculos afectivos entre profesor y estudiantes. Estos vínculos son relevantes no solo para los estudiantes, sino también para los propios docentes. Lo anterior supone desarrollar competencias en la línea del liderazgo autoritativo o democrático y en habilidades comunicacionales.

⁸ Véase Figura 3.

Desde una perspectiva metodológica, el presente estudio releva la importancia de complementar distintas estrategias de análisis, integrando la perspectiva de la teoría fundada, que permitió observar fenómenos y patrones emergentes comunes a los distintos participantes, con una perspectiva narrativa que consideró trayectorias evolutivas, que permitieron observar cómo las experiencias pasadas se proyectan hacia definiciones futuras (sí mismos posibles) a través de un proceso reflexivo presente.

Los entrevistados de este estudio mostraron especial motivación por la temática, ya que participaron de manera voluntaria al escuchar una breve descripción de los objetivos investigativos. Esto puede ser la razón de la coincidencia de significados y sí mismos deseados. Se trata de sujetos que ya habían llevado a cabo un ejercicio de exploración y que estaban dispuestos a contar sus historias, quienes, además, comparten una formación similar. En respuesta a lo anterior, sería interesante realizar investigaciones similares con participantes de distintas universidades y orígenes sociales, para aumentar la variabilidad de historias y motivaciones. Esto se fundamenta en que los resultados revelaron el rol de las comunidades de práctica, el conocer relatos de sujetos en esos otros contextos y también de los posibles significados que pone a disposición cada uno.

A modo de proyección, es posible pensar en un estudio de seguimiento a estos entrevistados para entender posibles procesos de cambio: cómo los sí mismos deseados dialogan en la práctica laboral y si se consolidan o no como identidades docentes.

En la misma línea, la accesibilidad y la disponibilidad mostraron ser fundamentales para considerar a un profesor como un modelo a imitar, por lo que estas dimensiones podrían ser incluidas en el sistema de evaluación docente en Chile, debido a que, si bien éste considera el criterio de evaluación relativo a un clima para la «aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto», presente en el *Marco de la Buena enseñanza* (Ministerio de Educación, 2003), que puede considerarse como parte de la disponibilidad emocional con los alumnos, la accesibilidad pareciera ser considerada como un aspecto que debe cubrirse fuera de los horarios de clases o como algo complementario al rol docente. Sin embargo, es necesario considerar estos aspectos con cautela, pues un sobre énfasis en su medición podría profundizar la exclusiva tecnificación de la profesión docente.

En síntesis, el presente artículo contribuye a la literatura actual al entregar una alternativa ideográfica al estudio de los profesores en formación, dando relevancia a su periodo de formación como un momento crucial en el que pueden experimentar distintos ideales y construir su identidad desde lo que se les ofrece en su entorno social. En términos metodológicos, aporta una experiencia de combinación entre distintas estrategias analíticas que enriquecen la comprensión del fenómeno. Por último, el estudio permite afirmar que las relaciones profesor-alumno son fundamentales para el desarrollo identitario y profesional de los docentes, ya que funcionan como experiencias a las cuales recurrir para guiar la acción pedagógica y dotarla de sentido.

El artículo original fue recibido el 28 de agosto de 2016

El artículo revisado fue recibido el 11 de enero de 2017

El artículo fue aceptado el 5 de abril de 2017

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de Querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N., y Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: favoreciendo la educación en diversidad. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educacional* (1era. ed., pp. 46-68). Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Allen, K. P. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *Professional Educator*, 34, 1-15.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor –alumno*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood. A theory of Development. From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1999). *Clima Social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello: Santiago.
- Atkinson, R. (2001). The life Story Interview. En J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method*. California: Sage Publications, Inc.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, A., Torretti, A., Arab, M., y Justiniano B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 1, 21-43. doi: http://dx.doi.org/10.1111/2047-3095.12078
- Berger, C., Alamos, P., y Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: La perspectiva del apego escolar. En J. Manzi y M.R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Bernal-Guerrero, A., y Cárdenas, R. (2009). Influencia emocional del profesorado en la construcción de la identidad personal del alumnado. *Bordón*, 61(3), 19-31.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa de fenómenos sociales: Principales desarrollo. *Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación*, 24(46), 91-113.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. doi:10.4067/S0718-22282008000100004
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Flores, L. (2012). Interpretaciones Fenomenológicas sobre el sentido de la violencia Escolar. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia Escolar. Estudios y Posibilidades de Intervención en Latinoamérica* (1era. ed., pp. 212-230). Santiago: Editorial Universitaria.
- Gallardo, G., y Reyes, P. (2010). Relación Profesor-Alumno en la Universidad: Arista Fundamental para el Aprendizaje. *Calidad En La Educación*, 32, 78-108.
- Geddes, H. (2011). *El Apego en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Goodson, I. F., & Scherto, R. G. (2011). *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*. New York: Peter Lang.
- Gorostegui, M. E., y Milicic, N. (2012). Niños con dificultades para aprender: la discriminación oculta. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educacional* (1era. ed., pp. 180-195). Santiago: Ediciones Universidad Católica.

- Gunn, E. (2007). *Narrative construction of teacher identity* (Tesis doctoral). Recuperada de Open Research at the University of Bergen (https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2532/Dr_Avh_Gunn_E_Soereide.pdf?sequence=1).
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361. doi:10.1016/j.tate.2010.03.005
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.
- Henderson, J. (2001). *Reflective teaching. Professional Artistry through inquiry* (3th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79, 533-556.
- Holt, M., & Keyes, M. (2004). Teacher's attitudes toward bullying. En D. Espelage & S. Swearer (Eds.). *Bullying in american schools. A socio-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbrown Associates: New Jersey.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251-268. doi: 10.1017/S095457949900204
- Karremen, A., & Vingerhoets, A. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826. doi:10.1016/j.paid.2012.06.014
- Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149. doi: 10.1016/S0022-4405(99)00043-6
- Lecannelier, F. (2014). *Apego e intersubjetividad-influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental* (1era ed.). Santiago: LOM.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. En I. Bretherton & E. Water (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in child development*, 50(1/2), 66-104.
- Marchant, T., Milicic, N., y Alamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Milicic N., Alcalay, L., Berger C., y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (bienestar y aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago: Ariel.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Mishna, F. (2004). A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes, una mirada histórica en Chile. *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*. Recuperado de www.oei.es/historico/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf
- Olson, D. (2007). *Jerome Bruner. The cognitive revolution in Educational theory*. Continuum: Norfolk.
- Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher – child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Sotomayor, C., Cavada, P., y Sevilla, A. (2013). La profesión docente en la literatura internacional. Temas y marco conceptual. En B. Ávalos (Ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 33-62). Santiago. Editorial Universitaria.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: SAGE.
- Toro, L., y Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, 16-37.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-236. doi: 10.1080/1354060032000116611

Figuras Anexadas

1. **Empatía (categoría emergente):** comprender necesidades diversas de los alumnos desde conceptos de la literatura: “empatía pedagógica” (Martínez-Otero, 2011, p.176): “reivindicamos desde estas líneas una formación integral en la que junto a la dimensión técnica, se tenga en cuenta la vertiente humana y, en concreto, aspectos de índole emocional y moral como los que estamos abordando”. Entender al otro como único, cuyas opiniones y perspectivas son valorables, es necesario para generaciones que den la bienvenida a la diversidad. Es el antecedente principal de los siguientes conceptos:
 - i) **Sensibilidad** (Sabol & Pianta, 2012): reconocer pistas emocionales de los alumnos. Como categoría emergente se denominó como receptividad.
 - ii) Preocupación por aprendizaje de los alumnos.
 - a. **Cercanía** (Miicic, Alcalay, Berger & Torretti, 2014): conocer intereses y características de los alumnos, mostrar interés sincero. En los entrevistados apareció como una sensación de que el profesor es disponible y accesible. Incluye un aspecto de cercanía física relevante, los entrevistados reportan sensaciones de que algunas acciones o actitudes de los profesores les producían reacciones de alejamiento o de cercanía. También la cercanía física (caracterizada por caricias en cursos tempranos o en apoyo personal para los superiores) variaba en algunos casos en que los docentes se enteraban de problemas personales de los alumnos, de forma que a veces la relación cambiaba según la información obtenida sobre el alumno.
 - b. **Disponibilidad** (Miicic, Alcalay, Berger & Torretti, 2014): ofrecer apoyo emocional y límites cuando sea necesario (Sabol & Pianta, 2012), se entiende aquí como un apoyo
 - i. dentro del aula o de espacios académicos oficiales. Implicaría una cercanía física.
 - ii. **Accesibilidad:** mostrar como accesible el conocimiento que posee el docente (Covarrubias & Piña, 2004) y abrir posibilidades de poder reunirse con el profesor en momentos fuera del horario convencional. La cercanía es psicológica: genera seguridad de que el profesor estará cuando sea requerido.
 - iii. **Flexibilidad pedagógica:** utilización de diversos recursos en pro del aprendizaje, aunque sean poco elaborados (dibujos, videos, humor, etc...). Se relaciona con una comprensión empática ya que el profesor entiende que debe recurrir a lo que sea para que todos aprendan.
 - iv. **Paciencia docente:** responder preguntas reiteradas, por ejemplo
 - v. **Valoración de aporte de alumnos en clases**
 - vi. **Preocupación por etapa vital de los estudiantes** (parte de conocer al alumno).
 - vii. **Enseñanza equitativa:** motivación por asegurar la participación y aprendizaje de todos, independiente de dificultades de aprendizaje o personales.
2. **Conocimiento sobre el alumno:** contar con información sobre los alumnos define en muchos casos la aproximación que tendrá el profesor, el nivel de apoyo y flexibilidad.
3. **Expectativas:** lo que espera el profesor de cada alumno de forma consciente. Se relaciona con cuánto apoyo entregará y si vale la pena hacerlo.
4. **Comunicación con padres:** resulta un factor relevante para que los docentes cambiaran la relación con los alumnos, ya que los padres entregaban información necesaria para que aquellos pudieran generar más apoyo ya sea por dificultades de aprendizaje como por eventos biográficos sensibles (fallecimiento de familiares, por ejemplo).
5. **Reflexividad autobiográfica:** el concepto de reflexividad fue obtenido de Henderson (2001), pero para Bernal-Guerrero y Cárdenas (2009) se trata de razonamientos autobiográficos definidos como: “procesos de autorreflexión donde se evalúan y relacionan las experiencias del pasado y del presente personal, dentro de una coherencia narrativa, con la intención de elaborar el significado de esas experiencias e integrarlas en una historia de vida” (p. 23).
6. **Vocación social** (Sotomayor Cavada & Sevilla, 2013): cuando la razón por la que se eligió estudiar pedagogía tiene un tinte público y de servicio a alumnos desfavorecidos socialmente. Sirve como motivación para proseguir en la carrera y en el ejercicio laboral.
7. **Vocación pedagógica** (Sotomayor Cavada & Sevilla, 2013): cuando se estudia pedagogía fundamentalmente por una motivación por lograr aprendizajes, gusto por los contenidos o por afinidad con los alumnos de ciertas edades.

- 8. Afinidad natural:** sensación de que la relación con cierto profesor fue fluida y sin obstáculos desde el principio. Se asocia a características de personalidad del docente o a acciones específicas de cuidado (cercanía física por ejemplo).
- 9. Equilibrio entre simetría y asimetría:** todos los entrevistados destacaron esta característica de algunos de sus profesores, quienes eran capaces de generar respeto hacia sí mismo pero sin utilizar prácticas desagradables, tales como sanciones injustas o humillaciones. Además, generalmente fueron descritos como docentes que alternaban entre exigir aprendizaje y evaluaciones desafiantes con el uso del humor o del apoyo personal (ayuda en el aula y fuera de ella). A su vez, reconocieron que esto es una meta a lograr con sus estudiantes, y que es uno de los desafíos más importante con los que se han encontrado en sus prácticas profesionales o que creen tener que enfrentar a futuro.
- Rigurosidad compartida con los alumnos
 - Afecto transversal
 - Humor
 - Accesibilidad y disponibilidad
 - Generación de confianza con los estudiantes
 - Seguridad para pedir ayuda
- 10. Docencia como arte indagatorio**
- Equilibrio entre ser investigador y pedagogo
 - Búsqueda activa de metodologías o perspectivas nuevas (en cursos electivos por ejemplo)
- Componentes negativos:
- I. Docencia como qué hacer técnico:** Profesores que saben impartir los contenidos de forma efectiva, pero ignoran los aspectos afectivos y comprensivos inherentes a la relación con sus alumnos. En palabras de Henderson (2001) serían “técnicos bien entrenados” (p.20), pero sin voluntad de creación, de desarrollar su propia formación continua y reflexiva. Los entrevistados se refirieron a profesores que sólo iba a dar cátedra como un simple trabajo sin mayor involucramiento o asistentes de la educación que utilizaban prácticas autoritarias por ser lo más fácil (relatados en experiencias en prácticas profesionales)
- II. Arbitrariedad pedagógica:** refiere a recuerdos de comportamientos docentes que parecen no responder a lógicas razonadas o con objetivos pedagógicos efectivos. Estas prácticas caracterizan por manifestar una despreocupación afectiva por los alumnos.
- Evaluación incoherente con las clases
 - Instruir sólo contenido
 - Impredecibilidad del profesor
 - Sanciones injustas
 - Capricho de cada profesor: clases y evaluaciones
 - Indiferencia al aprendizaje de alumnos
 - Clases despersonalizadas
 - Negación de estilos personales de aprendizaje
 - Prohibiciones arbitrarias
- III. Abuso de poder** (desde profesores particulares o contextos escolares autoritarios): mantiene lejanía ante el alumno, colocándose en un lugar en el que no pueda ser juzgado, y se muestra inaccesible (Covarrubias & Piña, 2004).
- IV. Imposición de identidades:** la escuela genera ideales de alumnos que son identidades particulares (participación en pastoral, alianzas, centro de alumnos, etc...) y se excluyen las distintas.
- V. Negación de estilos personales de aprendizaje:** exigir las mismas habilidades a todos los alumnos y no permitir usar estrategias distintas (ejemplo: escuchar música mientras se ejercitan las matemáticas).
- VI. Negación de identidad:** profesores que se burlan o humillan a alumnos al conocer sus aspiraciones o gustos.
- VII. Uso de fuerza física:** experiencias de uso de la fuerza física, abuso que en cursos menores es mucho más evidente, ya que todo profesor es más fuerte y grande que sus alumnos.
- VIII. Experiencias de humillación pública:** varios entrevistados reportan haber sufrido humillaciones tanto en el aula como en situaciones extracurriculares, coincidentes en ridiculizaciones frente a compañeros u otros profesores asociado a características personales (dificultades de aprendizaje o personalidad).

Figura 2. Glosario de características.

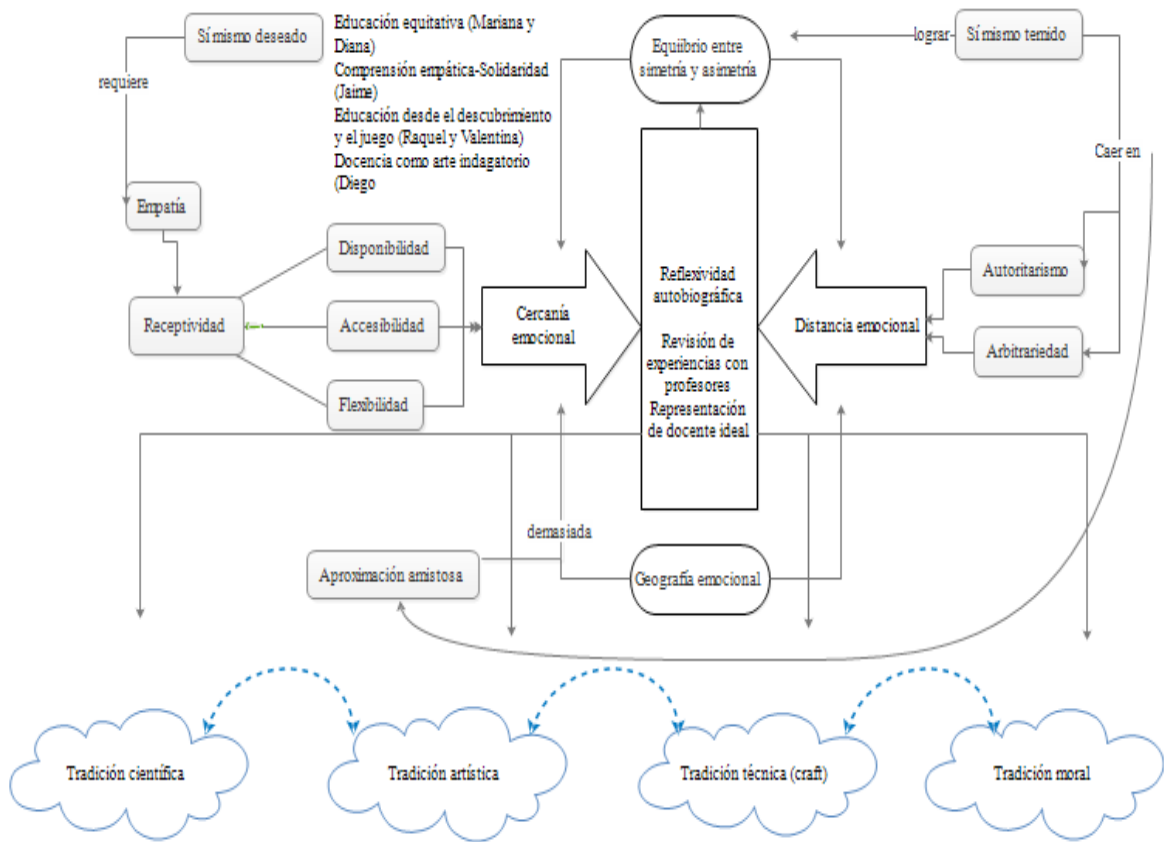


Figura 3. Esquema integrativo

Nota: Visualización de conceptos principales en relación. Se presentan los sí mismos deseados y temidos de los entrevistados, que en este caso coincidieron en los ideales de relación, algunos con mayor énfasis que otros. A través de la reflexividad biográfica el docente es capaz de estimar cuánta cercanía o distancia es ideal para el logro de sus objetivos pedagógicos. De esta forma, también puede enmarcarse, con distintos grados de consciencia, en las distintas tradiciones socioculturales de la docencia (científica, artística, técnica y/o moral).