

Representaciones sobre la identidad docente en Educación Especial en Chile

Representations on Teacher Identity in Special Education in Chile

 Lidia Valdenegro-Fuentes | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Cómo citar: Valdenegro-Fuentes, L. (2024). Representaciones sobre la identidad docente en Educación Especial en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, OnlineFirst*, 1-31.
<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.6096>

Resumen

La identidad docente se considera un concepto fundamental para entender cómo el profesorado desempeña su profesión, pese a su relevancia, continúa siendo un constructo poco explorado en Educación Especial. El objetivo de esta investigación fue examinar las representaciones sociales de los futuros profesores de Educación Especial sobre la identidad docente y su construcción. Se empleó un enfoque comprensivo-interpretativo, con un método biográfico. Participaron 19 estudiantes en formación inicial de profesorado para la Educación Especial de cinco universidades chilenas. La información fue recogida a través de entrevistas biográficas, las que fueron examinadas mediante el método de análisis estructural. Los resultados indican que las representaciones sociales en torno a la identidad docente se basan en la asociación de la imagen del profesorado con sus características y roles. La construcción de estas representaciones es un proceso extenso que se inicia en la etapa escolar y en él la formación inicial docente actúa como modulador. Los resultados de este estudio



proporcionan información relevante para comprender cómo se construye la identidad docente permitiendo generar estrategias para su desarrollo durante la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: identidad, profesor, educación especial

Abstract

The teacher identity is considered a fundamental concept for understanding how teachers perform their profession. Despite its relevance, it remains a little-explored construct in Special Education. The objective of this research was to examine the social representations of future Special Education teachers regarding teacher identity and its construction. A comprehensive-interpretive approach was employed using a biographical method. Nineteen students in initial teacher education for Special Education from five Chilean universities participated. Information was collected through biographical interviews, which were examined using the structural analysis method. The results indicate that social representations of teacher identity are based on the association of the teacher's image with their characteristics and roles. The construction of these representations is an extensive process that begins in the school stage, and initial teacher education acts as a modulator. The results of this study provide relevant information for understanding how teacher identity is constructed, allowing for the generation of strategies for its development during initial teacher education.

Keywords: identity, teachers, special education

Introducción

La identidad docente se define como una entidad que integra la identidad profesional y la identidad laboral, asumiéndose desde la perspectiva del trabajo docente a partir del cual cada profesor adquiere conocimientos, elabora creencias sobre su trabajo y adopta

rasgos propios de su profesión (Cantón y Tardif, 2018). Mientras que “la sociedad formula representaciones de dicho trabajo docente, valorándolo diferente de otros profesionales” (Cantón y Tardif, 2018, p. 78). La identidad profesional se refiere a la forma en que una persona se identifica y define con su trabajo o carrera. Está conformada por el conjunto de características, habilidades, valores, intereses y objetivos que definen la manera en que una persona se ve a sí misma en su rol profesional y cómo se relaciona con los demás en su contexto laboral. Tener una identidad profesional bien definida puede ser beneficioso para el desarrollo de una carrera exitosa y satisfactoria, puesto que permite a las personas alinear sus objetivos personales y profesionales, tomando decisiones que les permitan su cumplimiento a largo plazo (Cavazos et al., 2020). Desde la perspectiva de la Teoría del Ciclo Vital (*Lifespan Perspective*) (Super, 1980), la identidad profesional se desarrolla a lo largo del tiempo mediante una combinación de factores personales y ambientales. Su conformación estaría determinada por las experiencias, valores y aspiraciones de cada individuo, tanto como por los factores sociales y culturales de los contextos en los que se desenvuelve (Tomlinson y Jackson, 2021).

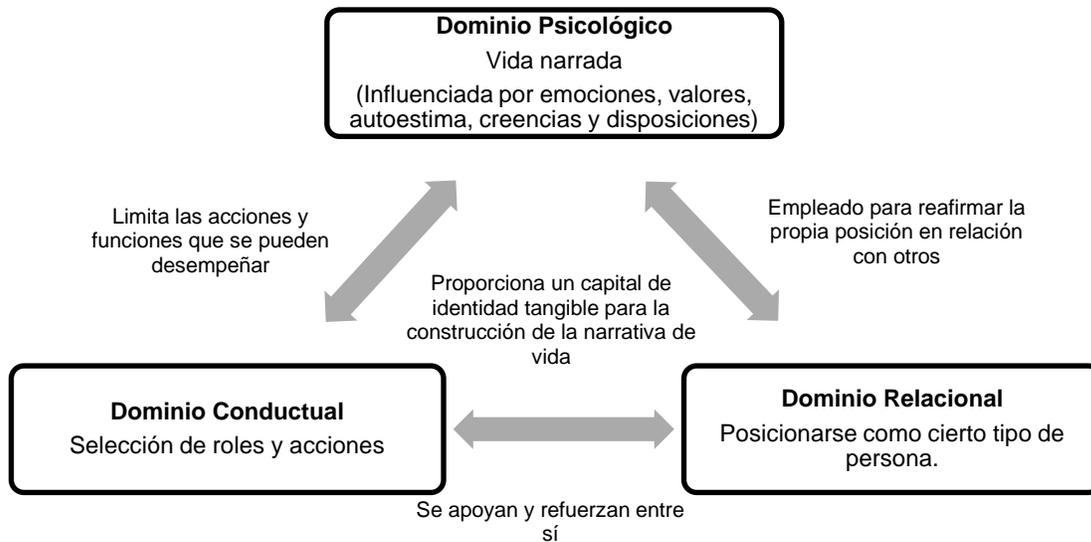
La identidad laboral, por su parte, se refiere a la manera en que un individuo se percibe a sí mismo en relación con su trabajo y su rol en el lugar de trabajo. Esto incluye las actitudes, creencias y valores que asume en relación con su trabajo y su carrera, tanto como el propósito y significado que asume al desarrollarlos (Brown y Lent, 2019). Según Tejada-Fernández, (2018) la identidad laboral corresponde a la perspectiva que los propios trabajadores otorgan a su trabajo, lo que se relaciona con su desempeño en una determinada actividad laboral. Esta perspectiva se ve influenciada por los cambios en el entorno laboral y las experiencias en torno al trabajo. En el caso del profesorado, se

considera que la trayectoria laboral y la especificidad de la profesión influyen en la conformación de una identidad particular, la identidad docente.

Investigaciones han explorado diversos factores que constituyen e influyen en la identidad docente, como las creencias, emociones y actitudes (Chen, 2019; Day, 2018). Las creencias, se vinculan con la manera en que los profesores conciben su trabajo y las relaciones que se establecen a partir de su ejercicio profesional, lo que incluye el sentimiento de eficacia sobre el exitoso logro de sus objetivos profesionales (Granziera y Perera, 2019). Las emociones, aportan un elemento valorativo-afectivo (positivo o negativo) a la realización de sus funciones, este componente estaría ligado al valor que se le atribuye a la carrera escogida (Day, 2018). Por último, las actitudes se orientan hacia componentes cognitivos y afectivos, los que se ven reflejados en la manera en que se afrontan las demandas del trabajo, las que incluyen las responsabilidades políticas y sociales del trabajo docente (Alliaud, 2018; Ruohotie-Lyhty et al., 2021).

En esta investigación, adoptamos la perspectiva del Modelo Triángulo de Identidad, propuesto por Dugas, (2021), desde el cual se entiende la identidad docente como un proceso de interacción entre tres dominios: el psicológico, el conductual y el relacional (Figura 1). El dominio psicológico, está dirigido a la historia de vida narrada por el futuro profesorado; el dominio conductual está orientado a los roles y acciones vinculados con el ejercicio de la profesión y, el dominio relacional se orienta a la postura que se adopta en relación con los otros y la percepción que tienen los otros sobre mí, lo que es ser reconocido como un profesor (Dugas, 2021).

Figura 1. Modelo Triángulo de Identidad



Nota: Traducido y adaptado de Dugas, (2021).

Este modelo se sustenta en el creciente consenso en la literatura que señala que la identidad docente tiene como principal función integrar las experiencias de vida para otorgarles un sentido de coherencia y unidad, lo que se ve reflejado en una narrativa de vida que sirve de sustento para la identidad docente (Dugas, 2021).

La identidad docente es un aspecto importante en la comprensión del desarrollo profesional del profesorado (Rostami et al., 2021). Investigaciones existentes han considerado la identidad profesional docente como un factor clave para entender la motivación, la autoeficacia, la autoimagen, la efectividad y la posibilidad de retención del profesorado (Dugas, 2021; Suarez y McGrath, 2022).

Comprender el rol que tiene la identidad docente en las experiencias profesionales del profesorado es importante y pertinente, especialmente en tiempos donde la atracción hacia la profesión y la retención del profesorado se han vuelto ejes centrales en las políticas públicas de algunos países (Alexander et al., 2020; UNESCO Institute for Statistics, 2016). En efecto, en Chile se ha reportado una disminución en la matrícula de

estudiantes de Pedagogía de entre -10.4% y -13.8%, especialmente, en aquellas relacionadas con el área científica, como lo son biología, química y física (Consejo Nacional de Educación, 2022).

La carrera de Pedagogía en Educación Especial no ha quedado exenta de este fenómeno, la estadística indica una disminución de -7,5% en la matrícula de estudiantes de esta área en Chile (Consejo Nacional de Educación, 2022).

Respecto del abandono docente se ha estimado que, en promedio, 8.200 profesores dejan el aula año a año (4.1%). Estos datos, en conjunto, revelan que existe un déficit proyectado de 26.273 docentes para el año 2025 (Elige Educar, 2021). Si bien la estadística oficial sobre abandono de la profesión no considera la disciplina de Educación Especial, los datos hacen suponer que existirá escases de profesores de esta área similar a la reportada en otras especialidades (Elige Educar, 2021).

La carencia de profesores de Educación Especial afectaría gravemente el éxito de los servicios educativos que se prestan a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales debido a la falta de profesores formados para diseñar y aplicar de manera eficaz los programas de atención individualizada (Scott et al., 2021).

Pese a la evidencia relativa a las características del profesorado de Educación Especial, las demandas de su profesión, las altas tasas de abandono profesional y la importancia que ha demostrado tener la identidad docente para hacer frente a este escenario, la construcción de la identidad docente durante la formación inicial del profesorado de Educación Especial continúa siendo un constructo poco explorado (Alnahdi y Schwab, 2021; Billingsley et al., 2020).

La pregunta que este estudio intenta responder es ¿cuáles son las representaciones sociales relativas a la identidad docente de los futuros profesores de Educación

Especial? Moscovici, (1979) define las representaciones sociales como un *corpus* organizado de conocimientos gracias al cual es posible entender la realidad física y social. Constituyen sistemas de referencia que dan coherencia al mundo, permitiendo a las personas explicar e interpretar las relaciones y hechos provenientes de la realidad, otorgando sentido y significado al referente que es representado (Jodelet, 1986). Estas modalidades de conocimiento tendrían como función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos, ordenando cognitiva y afectivamente sus experiencias (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Las representaciones sociales son significados construidos de manera compartida a partir de las interacciones sociales, constituyendo conocimientos prácticos, socialmente elaborados, que se adquieren a través de la experiencia, la comunicación y la educación, y que permiten elaborar un modelo de pensamiento sobre el mundo que capacita a cada individuo para integrarse socialmente, por lo que constituyen sistemas complejos en cuya construcción y transmisión el lenguaje adquiere un rol preponderante (Gutiérrez-Vidrio, 2023; Jodelet, 2019). A través del lenguaje las personas construyen un discurso que da cuenta de los procesos subjetivos que subyacen a las representaciones, lo que les permite simbolizar los actos y significados que son una propiedad compartida entre los miembros de un determinado grupo social (Enríquez, 2016; Rateau y Lo Mónaco, 2013).

En el caso de los futuros profesores, las representaciones sociales sobre la docencia constituyen una teoría que se desarrolla en las interacciones cotidianas del futuro profesor en el contexto de su formación inicial docente y en los espacios en los que ensaya su futuro rol, teniendo como marco de referencia información, actitudes, imágenes, nociones y creencias que influyen en los significados atribuidos a su propia

identidad como profesores (Peña et al., 2019; Vecina-Merchante y San Román-Gago, 2021).

Según Gutiérrez-Vidrio, (2023) la propuesta teórica de las representaciones sociales en educación permite capturar la visión del mundo que los integrantes de la comunidad educativa comparten y utilizan como marco de referencia para actuar y posicionarse ante la sociedad. En el ámbito del profesorado, diversas investigaciones han vinculado las representaciones sociales con la identidad profesional docente (Magaña, 2015; Paulino, 2012; Vecina-Merchante y San Román-Gago, 2021) señalando que la identidad resulta ser “un objeto privilegiado para comprender la construcción subjetiva de la realidad social en la medida en que la relación con el mundo se elabora a través de las diversas pertenencias del individuo” (Magaña, 2015, p. 146). Conocer las representaciones sociales de los futuros profesores de Educación Especial sobre la identidad docente, contribuiría a entender cómo desarrollan su identidad profesional durante su formación inicial, cómo comprenden su rol profesional y cómo se proyectan en la profesión, entendiendo que la forma en que conciben su identidad influirá en su desempeño, en su compromiso y en su intención de permanecer en la profesión (Chen et al., 2020).

Esta información sería de utilidad para generar estrategias para el desarrollo de la identidad docente durante la formación del profesorado y proporcionaría insumos para que los responsables del desarrollo de políticas docentes puedan generar mecanismos de apoyo al profesorado que les permitan enfrentar las demandas de su profesión de manera exitosa, abordando así, el reto de la retención docente (Rushton y Reiss, 2020). El objetivo de este estudio fue identificar las representaciones sociales de futuros profesores de Educación Especial sobre la identidad docente y su construcción.

Método

En este estudio se utilizó el modelo sociogenético de las representaciones sociales (Moscovici, 2004). Se adoptó la perspectiva de Jodelet, (1986) para realizar un análisis descriptivo de las representaciones sociales. A partir de este modelo se conciben las representaciones como sistemas de significación que reflejan la relación de los individuos y grupos sociales con su entorno (Rateau y Lo Mónaco, 2013). La elección de este enfoque se fundamenta en la relevancia que atribuye a la comprensión de cómo surgen las representaciones sociales. Según Jodelet, (1986) las representaciones se forman “a partir de nuestras experiencias, así como de la información, conocimientos y modelos de pensamiento transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (p. 473). Se empleó un método biográfico narrativo definido como una reconstrucción del pasado y las imágenes del futuro orientadas a proveer a la persona un cierto grado de unidad, propósito y sentido (González-Giraldo, 2019; Syaripudin y Apandi, 2022). Este enfoque permitiría adentrarse al mundo interior de las personas, mediante su historia, acciones, circunstancias, relaciones y significados (Rodríguez y Covarrubias-Papahiu, 2021) los que en su conjunto permitirían identificar sus representaciones sociales.

Participantes

Se empleó un muestreo por casos críticos, definido como la selección de aquellos casos en los que las experiencias o procesos que se van a estudiar se hacen especialmente claros (Patton, 2002). Participaron 19 estudiantes de Educación Especial (89.5% mujeres) de cinco universidades chilenas, situadas en distintas regiones, que otorgan el grado de Licenciado en Educación y, conjuntamente, el título de profesor de Educación Especial.

Sus edades oscilan entre los 19 y los 32 años y cursan entre segundo y octavo semestre de su formación inicial. La descripción de los participantes se expone en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las participantes

Nombre de participante	Edad	Sexo	Semestre	Región
Camila	21	F	8°	Biobío
Karen	19	F	2°	Biobío
Mónica	22	F	8°	Metropolitana
Carolina	23	F	8°	Metropolitana
Natalia	22	F	8°	Metropolitana
Rocío	21	F	8°	Biobío
Nicole	21	F	6°	Biobío
Merry	21	F	8°	Los Lagos
Bárbara C.	20	F	6°	Biobío
Paulina	20	F	6°	Valparaíso
Rosa	28	F	2°	Biobío
Valentina	32	F	8°	Los Lagos
José	21	M	6°	Valparaíso
Franco	21	M	4°	Magallanes
Fabiola	21	F	8°	Biobío
Viviana	21	F	8°	Biobío
Scarlett	26	F	8°	Biobío
Carla	21	F	8°	Biobío
Bianca	22	F	8°	Biobío

Nota: Los nombres de los participantes fueron modificados para cautelar su anonimato.

En la categoría sexo se ofreció a los participantes la opción no binario, no encontrándose participantes que se identifiquen con esta categoría.

Instrumento

Se utilizó una entrevista biográfica con un guión temático abierto, orientado cronológicamente. En el guión se incluyeron preguntas retrospectivas y proyectivas, teniendo como referentes los dominios del *Self* profesional, entendido como la manera en que el participante se concibe a sí mismo como profesor y, las teorías educacionales subjetivas, entendidas como el sistema personal de conocimientos y creencias que enmarcan las representaciones sociales de los futuros profesores y guían su interpretación y acción en relación con su identidad docente (Kelchtermans, 1999). Desde la perspectiva

de Moriña, (2017), se trataría de un relato biográfico único, el cual de acuerdo con su profundidad constituye una microhistoria de vida. Según su alcance, se trataría de un relato temático, narrado en primera persona. El guión temático con las orientadoras se incluyen en la Tabla 2.

Tabla 2. Guión temático para entrevista biográfica

Momento	Preguntas Orientadoras
Etapa Escolar Primaria	¿Cómo fue tu paso por el colegio? ¿Qué relación tenías con tus profesores?
Etapa Escolar Secundaria	¿Cómo veías a tus profesores? ¿Consideras que hubo algún profesor/a memorable en tu vida?
Formación Inicial Docente	¿Qué te llevó a estudiar esta carrera? ¿Qué herramientas durante tu formación inicial te han ayudado a convertirte en profesor/a? ¿Cómo te ves como profesor/a? ¿Qué entiendes por identidad docente? ¿Qué eventos en tu vida han determinado tu forma de ser docente?
Futuro profesional (Preguntas proyectivas)	¿Cómo te gustaría ser como profesor/a? ¿Cómo te gustaría ser reconocido por tu trabajo? ¿Cuál es tu compromiso con la sociedad? ¿Qué tipo de profesor quieres ser?

Fuente: Elaboración propia, (2020). Nota: Dependiendo el flujo de las conversaciones algunas preguntas fueron fusionadas u omitidas.

Análisis

Para el análisis se optó por un enfoque procesual de las representaciones sociales, desde una dinámica hermenéutica y dialéctica. El análisis está centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la construcción de la representación social (Banchs, 2000). Nos enfocamos en las vinculaciones sociohistóricas del objeto representado, su definición, y en sus características distintivas (Banchs, 2000). Nos valemos del concepto de Teoría Fundamentada el cual permite crear teoría a partir de la información recogida, la cual expresa acciones, interacciones y procesos sociales (Restrepo-Ochoa, 2013). De acuerdo con esta metodología, la información fue analizada siguiendo el método descrito por Charmaz, (2006). En una primera fase se llevó a cabo una lectura de los textos

transcritos y una codificación inicial a través de palabras, líneas o fragmentos. En la segunda fase, los datos fueron agrupados por cercanía e importancia, estableciendo categorías que facilitaron la interpretación, análisis y construcción de sentido (Strauss y Corbin, 2012). Este proceso se llevó a cabo por tres investigadores. La primera fase se realizó de manera independiente por cada investigador. Mientras que la segunda fase se consistió en tres jornadas de discusión, en las que se analizaron comparativamente las categorías levantadas por cada investigador. Se conservaron solo aquellas categorías vinculadas directamente con el objetivo de este estudio, considerando subcategorías en cada caso. Este proceso se empleó la función “trabajo en equipo” del programa de análisis MAXQDA versión 2020.

Procedimientos

El contacto con los posibles participantes se inició una vez obtenida la certificación del Comité de Ética de la Universidad patrocinante. Se extendió una invitación a través de correo electrónico formal a los estudiantes de Pedagogía en Educación Especial de doce universidades chilenas que cumplen con el criterio de inclusión, a saber, brindar el grado de Licenciado en Educación y título profesional de Profesor de Educación Especial. Respondieron favorablemente estudiantes de cinco universidades. Las entrevistas fueron realizadas entre noviembre y diciembre de 2021, a través de una plataforma digital, previa aceptación de consentimiento informado. Las entrevistas fueron transcritas y anonimizadas. Posteriormente, las transcripciones fueron enviadas a los participantes otorgándoles la posibilidad de corregir, ampliar o aclarar la información a fin de cumplir con el criterio de calidad de credibilidad y autenticidad de la información (Flick et al., 2018).

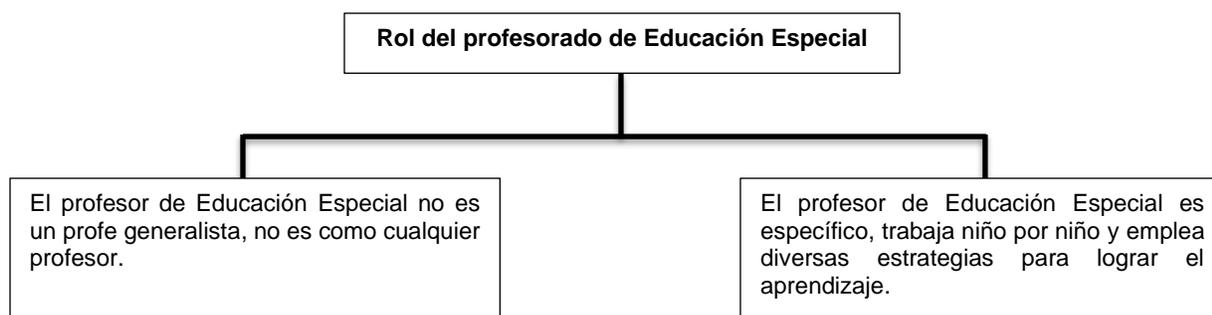
Resultados

Los resultados se exponen en dos apartados. El primero, centrado en la categoría representaciones sociales sobre la identidad docente e incluye las subcategorías rol del profesorado de Educación Especial y sentido ontopolítico de la identidad docente. El segundo, se centra en la categoría fuentes de construcción de las RS sobre identidad docente, las que se subdividen en las subcategorías experiencias escolares, profesores memorables y experiencias durante la formación inicial docente.

Representaciones sociales sobre identidad docente

El concepto de identidad docente se manifiesta en estrecho vínculo con la figura de los estudiantes, evidenciando que solo se puede entender la identidad del profesorado de Educación Especial en función de sus alumnos (Figura 2).

Figura 2. Subcategoría Rol del profesorado de Educación Especial



Al respecto, Bárbara señala:

Es un rol más específico para los niños. Porque es un profe que se tiene que adaptar a más cosas que un profe general, un profe general ve el curso completo. Entonces el profe diferencial [especial] ve niño por niño, él no se enfoca en un grupo, se enfoca en niño por niño, él ve lo mejor para ellos. Es un profe fundamental dentro del aula porque no todos los niños aprenden igual y los profes de repente se olvidan de eso también.

Se manifiesta un fuerte predominio de la identidad docente desde una perspectiva ontopolítica, en la cual la naturaleza de la identidad docente del profesorado de Educación

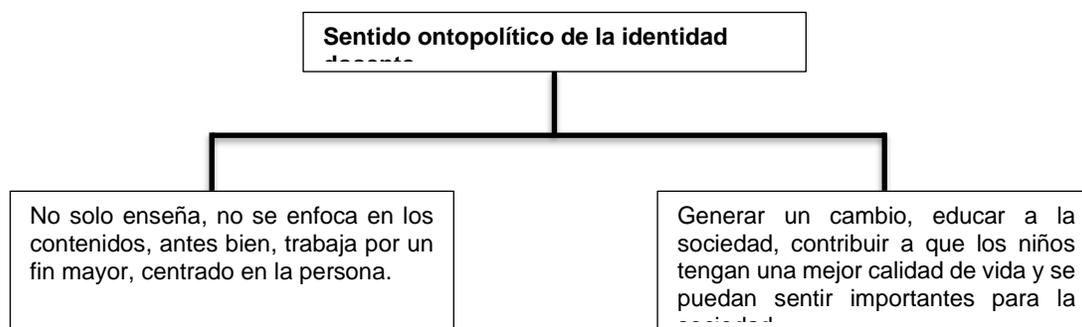
Especial tiene una fuerte raigambre en el sentido político del ejercicio de esta profesión (Figura 3). Lo anterior queda reafirmado por la opinión de Mónica:

Generar un cambio, porque yo por lo que tenía entendido de la carrera era algo que permitía ver la pedagogía desde la diversidad, la igualdad también, y eso fue principalmente, yo dije ya, aquí puedo generar un cambio, lo voy a hacer, eso fue en un principio.

Del mismo modo, Rocío indica que un sentido ontopolítico del trabajo docente permitiría mantener la vocación:

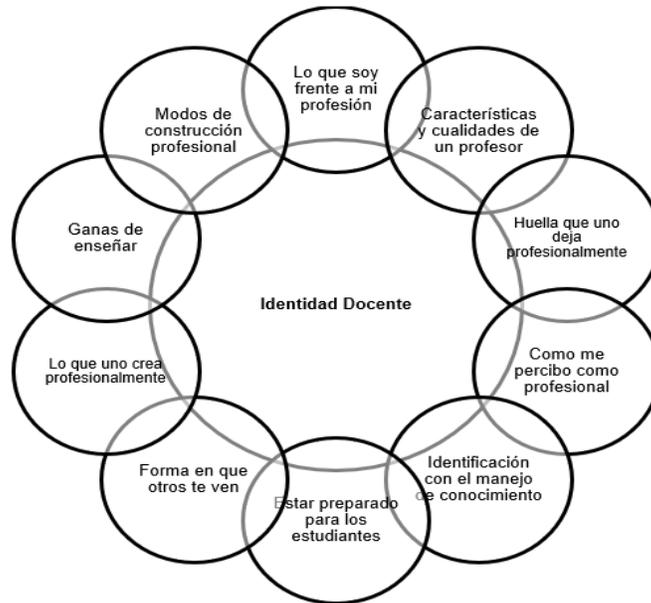
Uno no puede vivir odiando el sistema, todos sabemos las fallas, pero si uno se alimenta de eso, la vocación se termina mañana, en cambio si uno se dedica a que uno puede cambiar vidas, puede cambiar experiencias en los niños, motiva.

Figura 3. Subcategoría Sentido ontopolítico de la identidad docente



La identidad docente es definida como las características, cualidades, formas de ser y relacionarse que tiene la propia persona en relación con su profesión, lo que se vincula con la motivación por ejercer la docencia en el área de Educación Especial. La Figura 4 muestra las representaciones sociales sobre la identidad docente en futuros profesores de Educación Especial.

Figura 4. Representaciones sociales sobre la identidad docente



Las representaciones sociales sobre la identidad docente consideran el *Self* profesional, como la manera en la que se va construyendo cada cual, en su quehacer profesional, las características que desarrolla y la motivación por enseñar, lo que se traduce en la manera en que otros te ven profesionalmente y la huella que dejas en la vida de las personas a las que enseñas. En este sentido Paulina señala:

Es como yo me construyo como un profesor. Es como mis características y cualidades, como me construyo y como me deconstruyo también, porque es un proceso muy bidireccional. Me construyo, pero hay situaciones que también me deconstruyen y me tengo que volver a construir. Así que creo que es eso. Considero como identidad, cómo me percibo yo y cómo me perciben los otros en mi rol de docente.

Mientras que Franco enfatiza en la motivación por enseñar como eje central de la identidad:

Yo lo veo algo así como que una persona, un docente, se siente identificado con el manejo de conocimientos y con las ganas de enseñar. Con las ganas de ver gente que tenga una necesidad y yo la voy a cubrir enseñándole. Yo creo que eso es como la identidad docente, las ganas de enseñar, de educar, de transmitir los conocimientos que uno ha obtenido con el paso del tiempo.

Fuentes de construcción de las RS sobre identidad docente

A partir de las narraciones se identifican diversas fuentes de construcción de la identidad docente. En particular, las experiencias escolares, la relación con profesores memorables y las experiencias durante la formación inicial van contribuyendo a la construcción de la representación social sobre la identidad docente del profesorado de Educación Especial. Las experiencias escolares constituyen un agente motivador sobre el deseo de ser profesor y modelan el tipo de profesor que se quiere ser. En este sentido, las experiencias durante la educación preescolar y primaria se encuentran fuertemente arraigadas en la memoria de los participantes. Sin embargo, es durante la educación secundaria cuando surge la vocación y la motivación por escoger la carrera docente.

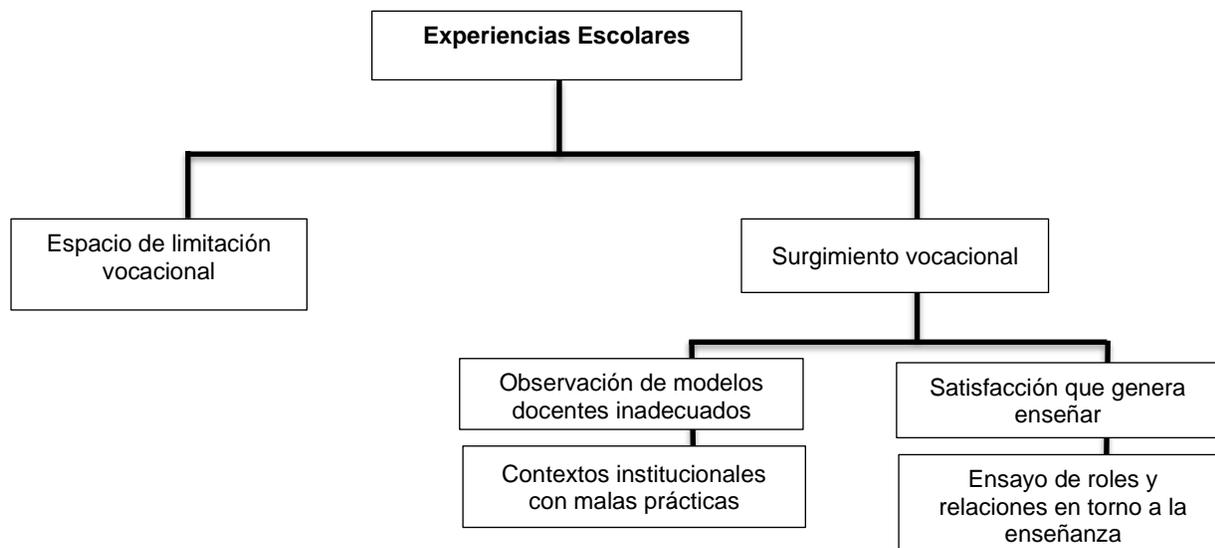
En la etapa escolar, la continua interacción con la figura de diversos profesores funciona como un catálogo de características, modos de relacionarse y formas de hacer para quienes en un futuro escogerán la docencia como profesión. Del mismo modo, el asumir roles de enseñanza durante la infancia y la adolescencia, ya sea en el contexto escolar o fuera de él, contribuye al descubrimiento del deseo por enseñar y la satisfacción que esta actividad genera (Figura 5). Esto queda de manifiesto en la experiencia de Merry:

En mi curso había un compañero que era Asperger y siempre me sentaba al lado de él, porque siempre me sentaba al frente, entonces me dejaban a cargo a mí, porque a mí me hacía caso y a los profesores no. Siempre me gustó ayudar a las personas que no entendían o tenían problemas, entonces ahí me empecé a dar cuenta que me gustaba la enseñanza, pero todavía no sabía qué.

Del mismo modo Paulina comenta:

Yo creo que otra cosa importante es que yo asisto a la iglesia, y en la iglesia tenemos clases bíblicas y le hacemos clases a los niñitos pequeñitos. Entonces, eso de participar desde pequeña y querer ser profe de las clases bíblicas y enseñar, eso también influye bastante, así como porque igual ejercí como profesora antes de querer realmente ser profesora de educación diferencial. Entonces creo que eso fue muy significativo.

Figura 5. Subcategoría Experiencias escolares



La narración de Mónica contribuye a la comprensión de cómo las experiencias escolares y la observación de modelos docentes o formas de funcionamiento institucional son la base para análisis más profundo de la educación y la profesión docente:

Yo estudié en un colegio particular subvencionado, era un colegio que pertenecía a la congregación de hermanas franciscanas, era un espacio un poco conservador, los profesores ahí dentro de lo poco que podían hacer tampoco era como que tuvieran un espíritu muy crítico o que quisiera cambiar las cosas dentro del colegio. Yo sentía que era un espacio que estaba un poco viciado, como mucha carga laboral, muchas malas prácticas, tal vez, así como este contexto como de opinar de la vida de los estudiantes, de mirarlos siempre con la etiqueta. Entonces, eso no me gustaba y sentía que se podían hacer las cosas de manera diferente.

Los profesores memorables (Figura 6) abarcan un amplio espectro de relaciones con la figura docente, los que van desde tener familiares que ejercen la docencia en diversas áreas, hasta la relación que se establece con los profesores universitarios durante la formación inicial docente. Al respecto Mónica señala:

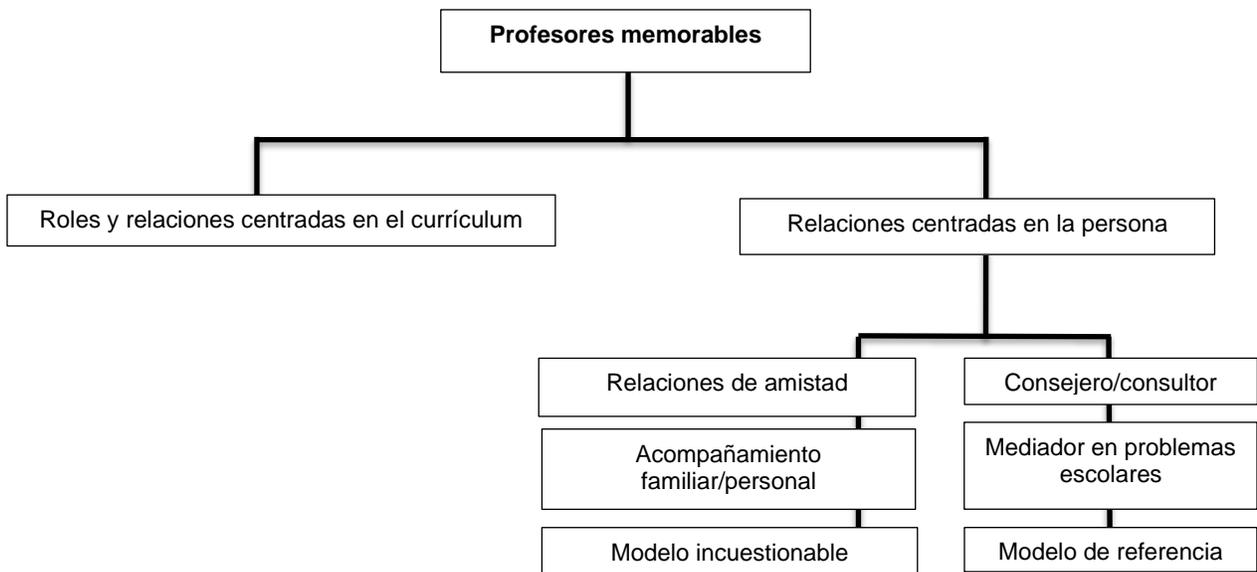
Sí, yo me acuerdo de que tuve una profesora en octavo básico que fue de Historia, todos tenemos alguna historia con algún profesor de historia. Era una profe que se encargó de establecer un vínculo más cercano con nosotros como estudiantes, se interesaba por nosotros, conversaba, sus clases siempre eran más simétricas, no eran como yo aquí soy la profesora y yo vengo hablar. Y, bueno, nosotros igual,

o sea, yo en ese tiempo fue justo como el movimiento estudiantil, entonces como que por ella fuimos muy escuchados y escuchadas, fue bacán.

En tanto que Merry, se centra en sus experiencias en la Formación Inicial Docente:

En este proceso de formación he tenido varios profesores y cada uno tiene una personalidad distinta. Sabemos que hay profesores complicados, otros que son más fáciles de dialogar, otros que son un amor de persona; pero yo siempre me fijé en los que les dicen complicados, porque ellos no es que sean complicados, sino que dicen la verdad, te dicen: “si tú llegas tarde, en el trabajo te van a despedir, entonces no debes llegar tarde a clases” y a veces eran muy exigentes en las evaluaciones, por eso los demás decían “complicado”. Yo creo que ahí empecé a formarme bien, con esos profes “complicados” que a mí me encantan, porque me enseñaron a estar siempre conectada con la realidad escolar.

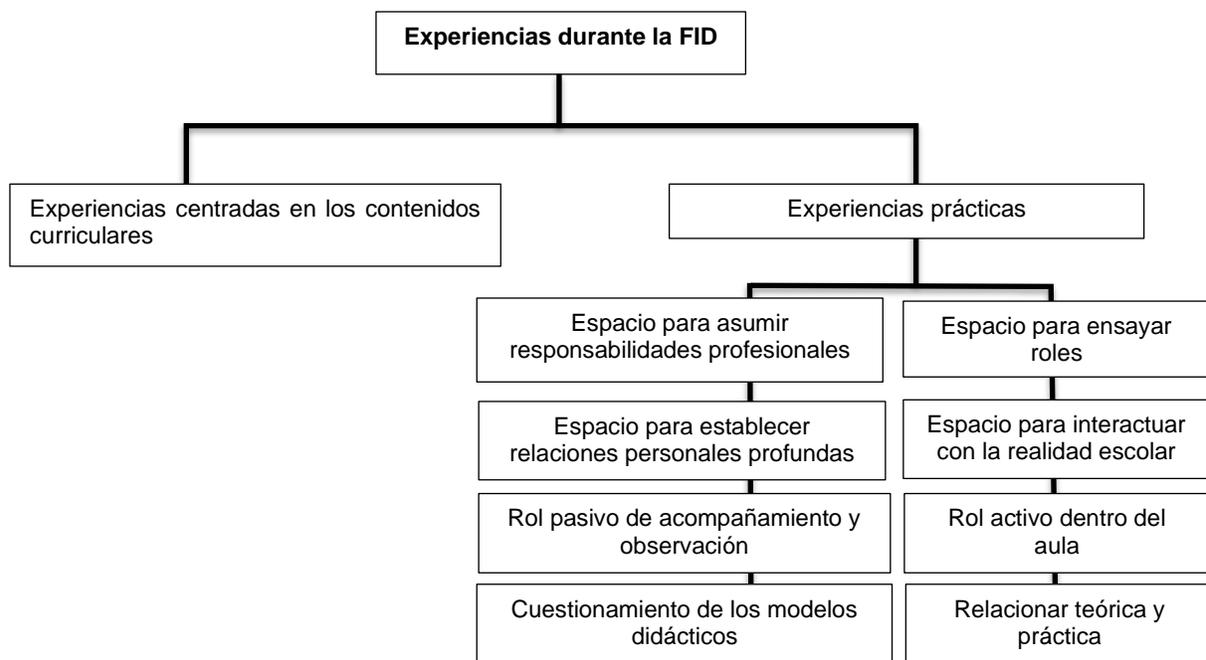
Figura 6. Subcategoría Profesores memorables



Formación inicial docente

Las experiencias durante la formación inicial docente (FID) son una fuente para el desarrollo de las representaciones sociales sobre identidad del profesorado y la construcción de la propia identidad docente. Se ha identificado, a partir de los discursos, que una experiencia que contribuye de manera significativa en estos procesos son las instancias prácticas en todos sus niveles. El eje de significación lo constituyen las experiencias durante la FID (Figura 7).

Figura 7. Subcategoría Experiencias durante la Formación Inicial Docente (FID)



La importancia de las prácticas queda de manifiesto en palabras de Bárbara:

Mis prácticas me han enseñado mucho. Mucho de lo que quiero hacer como profe y de lo que no quiero hacer o de lo que no quiero ser como profe, porque en las prácticas se ve de todo.

Las instancias prácticas sirven para observar modelos de comportamiento y formas de establecimiento de relaciones profesionales. El rol de los profesores mentores, como un factor externo, puede tener una considerable influencia en la manera en cómo los futuros profesores comprenden sus roles y lo que son capaces de hacer con las herramientas y posibilidades que les entrega el contexto. Del mismo modo, la relación con el mentor y los modelos de interacción que establece con el futuro profesor tendrían el potencial de motivar a los futuros profesores a seguir con la carrera docente, tanto como modelar la percepción sobre las propias capacidades para la enseñanza (Izadinia, 2018; Mukeredzi, 2017).

A partir de estos aspectos se hace importante destacar experiencias como la que se sintetiza en la siguiente cita:

En mis prácticas, yo le podría decir que no he tenido ninguna práctica en que haya tenido buena recepción de parte de los profesores, o del colegio en sí. Pero siento que eso igual me ha ayudado a formarme como profesora y a saber reaccionar en los casos críticos que podrían presentarse, porque a veces no he sabido cómo, en las mismas prácticas, cómo reaccionar a una amenaza, a malos tratos, a que solamente te digan que eres la profesora en práctica y que no sirves para nada.

Mientras que Merry comenta:

Mis prácticas siempre las tomo como si estuviera yo trabajando, entonces al pensar y verme así, me gustaría ser de esas profesoras que tengan algo que los niños se recuerden de mí siempre y digan: “esa profesora me ayudó a superarme”.

La importancia de los espacios de práctica durante la formación inicial docente queda de manifiesto en las narraciones de las participantes. Durante las prácticas profesionales surgen elementos de la propia identidad docente, tanto como de las representaciones en torno a la identidad propia del profesorado de Educación Especial. Ensayar roles, relaciones y acciones profesionales, facilita la autoconciencia respecto del *Self* profesional, tanto como reafirmar la autoimagen y generar una identidad docente proyectiva.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación fue examinar las representaciones sociales de futuros profesores de Educación Especial sobre la identidad docente y su construcción. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo con un método biográfico narrativo que permitió, desde un enfoque procesual de las RS, indagar en las fuentes de construcción de las RS sobre la identidad docente y, al mismo tiempo, generar una proyección de la identidad docente futura.

La construcción de la identidad docente se ve impulsada por las trayectorias escolares, reafirmando la idea de que se construye en un proceso dialógico, relacional e histórico

(Rodríguez y Covarrubias-Papahiu, 2021; Schellings et al., 2021). En este proceso, se van configurando las representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Especial y su rol. A través de la interacción social en los espacios escolares se genera una construcción de la identidad basada en la apropiación de comportamientos, símbolos y significados compartidos, en definitiva, la construcción de representaciones sociales que se incorporan al propio repertorio logrando con ello una asimilación de la identidad social (Rodríguez y Covarrubias-Papahiu, 2021). En este sentido, el proceso de escolarización funciona como un vehículo que moviliza y transmite las representaciones sociales a través del currículum (San Román et al., 2015).

La figura de profesor memorable ha sido definida como aquel docente que transmite una buena enseñanza, tiene vocación de ayudar a otros, entrega y pasión. La condición de memorable construiría a partir de un complejo entramado entre la dimensión personal y profesional (Moscoso y Pesantez, 2022). A través de nuestros resultados podemos dar cuenta de que los profesores memorables, en alguna medida, han determinado la forma en que los futuros profesores de Educación Especial representan su profesión y la manera en que quieren desempeñarla, aun cuando son profesores de una disciplina distinta, constituyendo un modelo de referencia, una imagen que sirve de medida para evaluar su propio desempeño profesional. A través de los relatos queda de manifiesto el deseo de convertirse en profesores memorables, como un profesor que “deje huella” en la vida de sus estudiantes.

El rol del profesorado de Educación Especial ha sido descrito como desafiante y con una alta carga emocional, factores que contribuirían a generar altas tasas de estrés y abandono prematuro de la profesión (Billingsley et al., 2020; Stark y Koslouski, 2021). Otras investigaciones, describen como profesores de Educación Especial efectivos,

aquellos que tienen un rol activo y que proporcionan instrucción explícita y sistemática, desplegando diversos métodos pedagógicos para satisfacer las necesidades de cada estudiante (Jones et al., 2022; Morris-Mathews et al., 2021). Estas características se ven reflejadas en las representaciones sociales de los futuros profesores de Educación Especial sobre su identidad docente y son coincidentes con la representación social de otros profesores sobre la inclusión educativa como una actividad que requiere preparación especializada. No tener esta preparación generaría una alta carga emocional, lo que se ve tensionado por las políticas de inclusión, en cuya implementación el profesorado cumple un rol articulador (Gutiérrez y Martínez, 2020).

Destaca el componente ontopolítico de la identidad docente atribuido a la función del profesorado de Educación Especial. Éste se ha definido como el posicionamiento que se adopta frente a otros y a las labores de enseñanza, lo que implica confrontar la imagen que otros tienen de mí, con mi propia narrativa personal como cierto tipo de profesor (Dugas, 2021). Los profesores de Educación Especial se definen a sí mismos como distintos a otros, aludiendo a su compromiso social y sus conocimientos especializados en la enseñanza para personas con necesidades educativas especiales (Palacios et al., 2019; Rostami et al., 2021). Peña et al., (2019) definen la docencia como “una actividad social compleja, multidimensional y subjetiva, que involucra múltiples acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que rebasan el contexto del aula y de la escuela” (p.220). En tal sentido, los resultados de esta investigación dan cuenta de una representación de identidad docente ideal, la cual trasciende el contexto escolar y se proyecta para influir en la vida de los estudiantes. Estos resultados podrían verse explicados por los hallazgos de Vecina-Merchante y San Román-Gago (2021), quienes dan cuenta de la dualidad en el discurso de los profesores entre la función docente ideal

y la función docente real, discurriendo entre lo que se espera que el profesorado haga profesional y socialmente, y lo que se hace en la práctica. De acuerdo con la tipología formulada por los autores, podríamos situar el rol del profesorado de Educación Especial, desde una función de aperturismo vital (Vecina-Merchante y San Román-Gago, 2021), pues consideran que su función va más allá del ámbito académico, buscando generar cambios que permitan a los estudiantes una formación en su integridad humana. Esta visión ideal de la profesión puede verse sobrepasada durante los primeros años de ejercicio profesional dadas las tensiones que genera el tránsito entre una vida universitaria y una vida profesional, lo que, sumado a las continuas demandas sociales hacia el profesorado, puede generar un cambio en la manera de representar la función docente y con ello su identidad como profesores (Vecina et al., 2017).

Esta investigación destaca la importancia de examinar la formación de los profesores de Educación Especial, enfocándose en el desarrollo de su identidad docente en todas las dimensiones. Se enfatiza en la influencia de las representaciones sociales de su identidad como profesores, las que se configuran de manera dinámica a través de la interacción social en diferentes contextos a lo largo de su vida (Magaña, 2015). Coincidimos en que las representaciones sociales afectan al profesorado y su práctica educativa, así como en su relación con los estudiantes (San Román et al., 2015), convirtiéndose en una hoja de ruta de la práctica educativa en tiempos de constantes cambios en el sistema educativo y social (Vecina et al., 2017).

Aunque los resultados son útiles, se deben considerar las limitaciones del estudio, especialmente en lo referido al estudio factores contextuales y pedagógicos que pueden contribuir a la configuración de las RS sobre la docencia, para lo cual futuras investigaciones debieran considerar la inclusión de nuevas fuentes de información y

actores, como el currículum de la formación docente, el discurso de formadores y las voces de los estudiantes, entre otros, considerando análisis multivariados que permitan comprender el proceso y la estructura de las representaciones sociales en torno al profesorado de Educación Especial.

Referencias

- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., y Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of Inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Alliaud, A. (2018). El Desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278-293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>
- Alnahdi, G. H., y Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.680909/FULL>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Textes sur les représentations sociales*, 9, 3.1-3.15. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269>
- Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H. M., y McLeskey, J. (2020). Improving Working Conditions to Support Special Educators' Effectiveness: A Call for Leadership. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406419880353>
- Brown, S. D., y Lent, R. W. (2019). Social Cognitive Career Theory at 25: Progress in Studying the Domain Satisfaction and Career Self-Management Models. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 563-578. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>

- Cantón, I., y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Cavazos, R., Elizondo-Leal, J., Ramírez, Y., Cors, X., y López, M. (2020). Understanding the dimensions of a strong-professional identity: A study of faculty developers in medical education. *Medical Education Online*, 25(1).
<https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1808369>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. SAGE.
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12220>
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M., y Lu, M. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>
- Consejo Nacional de Educación. (2022). *ÍNDICES Educación Superior Carreras de Pregrado*. <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En Schutz, P., Hong, y Francis, D. (eds.) *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*, pp. 61-70. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Dugas, D. (2021). The Identity Triangle: Toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>
- Elige Educar. (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*.
<https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/trayectoria-docente-retencion-rotacion-salidas-de-aula-y-reincorporacion-docente-en-chile/>

Enríquez, G. (2016). Las representaciones sociales en Moscovici: Pensamiento social y conocimiento de sentido común. En Pérez, L. y Enríquez, G. (eds.) *Imaginario Social y Representaciones Sociales Teorías sobre el Saber Cotidiano*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://lc.cx/II9oxu>

Flick, U., Barbour, R., de Moraes, L., Bengry, A., Bogner, A., Bull, M., Burnholt, V., Buscatto, M., Chamberlain, K., Cheek, J., Choi, M., Clark, L., Coetzee, J., Corti, L., Darbyshire, P., Denzin, N., Ditchfield, H., Eberle, T., Elliker, F., ... Weller, W. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE.

González-Giraldo, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90.

<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/3914>

Granziera, H., y Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2019.02.003>

Gutiérrez, M. F., y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>

Gutiérrez-Vidrio, S. (2023). Perspectiva discursiva al estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación. *Práxis Educativa*, 18.

<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.20927.004>

Izadinia, M. (2018). Mentor teachers Contributions to the development of preservice teachers' identity. En Schutz, P., Hong. y Francis, D. (eds.) *Research on Teacher*

Identity: Mapping Challenges and Innovations, pp.109-119. Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_10/COVER

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (ed.) *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*, pp. 469-494. Paidós.

Jodelet, D. (2019). La noción de lo común y las representaciones sociales. En Siedmann, S. y Pievi, N. (eds.), *Identidades y conflictos sociales. Aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales*, pp. 612-629. Universidad de Belgrano. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33045.06889>

Jones, N. D., Bell, C. A., Brownell, M., Qi, Y., Peyton, D., Pua, D., Fowler, M., y Holtzman, S. (2022). Using Classroom Observations in the Evaluation of Special Education Teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(3), 429-457.

<https://doi.org/10.3102/01623737211068523>

Kelchtermans, G. (1999). Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure. *AERA-Symposium «Thou shalt narrate or not exist in educational research! »*, 1, 1-32.

<https://eric.ed.gov/?id=ED432582>

Magaña, B. (2015). Representaciones sociales e Identidad profesional del docente universitario. En Rivera, A. y Zabalza, M. (eds.) *Estudiantes en la diversidad: Nuevos retos en el ser y hacer docente*, pp. 144-164. Universidad Pedagógica Nacional de México. <http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/1530>

Matthews, J., Bialocerkowski, A., y Molineux, M. (2019). Professional identity measures for student health professionals – a systematic review of psychometric properties. *BMC Medical Education*, 19(1), 308. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1660-5>

Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida*. Narcea.

Morris-Mathews, H., Lillis, J. L., Bettini, E., Peyton, D. J., Pua, D., Oblath, R., Jones, N. D., Smith, S. W., y Sutton, R. (2021). Working Conditions and Special Educators' Reading Instruction for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, 87(4), 476-496. <https://doi.org/10.1177/0014402921999825>

Moscoso, M., y Pesantez, L. (2022). Docentes memorables. *Revista Cubana de Educación Superior*, 4(1), 19.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000100019

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

Palacios, R., Larrazábal, S., y Berwart, R. (2019). Educational policies and professional identities: The case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1700385>

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

Paulino, F. (2012). Representaciones sociales del rol docente y su identidad profesional en los medios de comunicación del contexto brasileño: El ejemplo de la revista *Veja*. En González, J.C. (eds.), *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial*.

Universidad de Huelva. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28218.08647>

Peña, C., Meza, J. C., y Escalante, A. (2019). La docencia como objeto de representación: Un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales.

Cultura y Representaciones Sociales, 14(27), 220-256. <https://doi.org/10.28965/2019-27-07>

Rateau, P. y Lo Mónaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI (1), 22-42. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf>

Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.

<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>

Rodríguez, X., y Covarrubias-Papahiu, P. (2021). Importancia de la trayectoria escolar como plataforma para la construcción de la identidad docente del profesor universitario. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 179-199.

<https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.8>

Rostami, F., Yousefi, M. H., y Amini, D. (2021). A Qualitative Study on Identity Construction among Teachers Working with Students with Disabilities. *International Journal of Multicultural Education*, 23(2), 88-106.

<https://doi.org/10.18251/ijme.v23i2.2611>

Ruohotie-Lyhty, M., Aragão, R. C., y Pitkänen-Huhta, A. (2021). Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103270>

Rushton, E. A., y Reiss, M. J. (2020). Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: A systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 57(2), 141-203.

<https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>

San Román, S., Vecina, C., Usategui, E., del Valle, A.I., y Venegas, M. (2015). Representaciones sociales y orientación educativa del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(128). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2088>

Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., y Mommers, J. (2021). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>

Scott, L., Taylor, J., Bruno, L., Padhye, I., Brendli, K., Wallace, W., y Cormier, C. J. (2021). Why Do They Stay? Factors Associated with Special Education Teachers' Persistence. *Remedial and Special Education*.

<https://doi.org/10.1177/07419325211014965>

Stark, K., y Koslouski, J. (2021). The Emotional Job Demands of Special Education: A Qualitative Study of Alternatively Certified Novices' Emotional Induction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 44(1), 60-77.

<https://doi.org/10.1177/0888406420931497>

Strauss, A. L., y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Suarez, V., y McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Paper*, 267.

<https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>

Super, D. E. (1980). A lifespan, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

Syaripudin, U., y Apandi. (2022). Using life-history narrative writing to examine EFL preservice teachers' preconceptions of teaching and teachers and their initial motivation to undertake teacher education. *Qualitative Research Journal*, 23(2), 133-144.

<https://doi.org/10.1108/QRJ-06-2022-0078>

Tejada-Fernández, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En Cantón, I. y Tardif, M. (eds.) *Identidad profesional docente*, pp. 75-93. Narcea Ediciones.

Tomlinson, M., y Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885-900.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

UNESCO Institute for Statistics. (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals. *UIS Fact sheet*, Octubre (39).

<http://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals>

Vecina-Merchante, C., y San Román-Gago, S. (2021). Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fdir>

Vecina-Merchante, C., San Román Gago, S., y Doncel Abad, D. (2017). Discurso del profesorado en torno a la sociedad, la familia y la docencia y su función social.

Apostata. Revista de Ciencias Sociales, 72, 28-56.

<http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina8.pdf>