
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

¿Por qué decidí dedicarme a la docencia? Las voces y posiciones identitarias en profesores en formación de Educación Primaria

Cecilia Hernández Morales, Carles Monereo Font y Crista Weise
Universidad Autónoma de Barcelona, España


Recibido: 31 de marzo 2024 - Revisado: 22 de mayo 2024 - Aceptado: 05 de agosto 2024

RESUMEN

La literatura reconoce la importancia de comprender el desarrollo de la identidad docente de los profesores en formación para brindar apoyo y prevenir deserciones. Sin embargo, la falta de estudios que capten la voz de los profesores en formación persiste. Esta investigación cualitativa interpretativa, basada en la Teoría del *Self* Dialógico, explora las voces que influyen en la decisión de ser profesor y las posiciones identitarias que los estudiantes adoptan con respecto a lo que significa ser profesor. Participaron 33 estudiantes de primer año y 40 de cuarto año de la carrera de Educación Primaria en Chile, quienes completaron un cuestionario online con cuatro preguntas abiertas, a las que se aplicó análisis de contenido. En primer año, la voz dominante en la decisión de ser docente fue *Por el gusto de enseñar*, mientras que en cuarto año fue *Para generar cambios en la sociedad*. Además, se destacó la influencia significativa de *Mis profesores* en la decisión de ser docente. Emergieron dos posiciones principales: *Yo-como-formador* y *Yo-como-agente de cambio*. Se concluye que, a pesar de las diferencias en años de formación, ambas cohortes se posicionaron al integrar su historia personal y expectativas de futuro, influenciadas por voces significativas. La comprensión de este proceso es fundamental para la formación y permanencia en la profesión de los futuros profesores.

Palabras Clave: *Self* Dialógico; identidad docente; posiciones del Yo; voces; profesores en formación.

*Correspondencia: Cecilia Hernández (C. Hernández).

 <https://orcid.org/0000-0003-2285-3998> (cecilhernandez65@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0001-7447-985X> (Carles.monereo@uab.cat).

 <https://orcid.org/0000-0003-2491-554X> (Crista.weise@uab.cat).

Why did I decide to go into teaching? Voices and identity positions of trainee teachers of Primary Education

ABSTRACT

Literature recognizes the importance of understanding the development of the teaching identity of pre-service teachers in order to provide support and prevent desertion. However, the lack of studies that capture the voice of pre-service teachers persists. This interpretive qualitative research, based on Dialogical Self Theory, explores the voices that influence the decision to become a teacher and the identity positions that students adopt regarding what it means to be a teacher. Participants included 33 first-year and 40 fourth-year students a Primary Education Teaching Degree in Chile, who completed an online questionnaire with four open questions, to which content analysis was applied. In the first year, the dominant voice in the decision to become a teacher was For the pleasure of teaching, while in the fourth year it was To generate changes in society. In addition, the significant influence of My teachers in the decision to become a teacher was highlighted. Two main positions emerged: I-as-trainer and I-as-agent-of-change. It is concluded that, despite differences in years of training, both cohorts positioned themselves by integrating their personal history and expectations for the future, influenced by significant voices. The understanding of this process is fundamental for the formation and permanence in the profession of future teachers.

Keywords: Dialogical Self; teacher identity; I-positions; voices; teachers in training.

1. Introducción

Durante las últimas dos décadas se ha intensificado la investigación sobre las razones que influyen en la elección de la profesión docente entre jóvenes, y es un tema que sigue siendo relevante por la creciente escasez de ingreso y permanencia en la profesión (UNESCO, 2021). La literatura especializada en formación docente ha identificado las motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas como las razones determinantes que influyen en esta decisión (Kyriacou y Coulthard, 2000; Löfström et al., 2010; Thomson et al., 2012; Watt y Richardson, 2008). A lo largo del proceso de formación docente, se ha observado que estas razones pueden cambiar y se integran en el desarrollo de la identidad docente (Chong et al., 2011). Desatender estos aspectos puede conducir a la desmotivación y al abandono de la profesión (Bronkhorst et al., 2014).

La comprensión de las razones detrás de la elección de una carrera en educación es fundamental para definir las características de la identidad docente de los futuros profesores (Watt y Richardson, 2008). En este ámbito, la Teoría del *Self* Dialógico (DST) de Hermans (2001, 2015) proporciona un marco útil para comprender cómo las narrativas sobre las razones para ser profesor y las percepciones sobre la profesión se integran en el desarrollo de la identidad, lo que a su vez influye en el compromiso y la calidad del trabajo del maestro (Fray y Gore, 2018). En consecuencia, este estudio adopta un enfoque centrado en la DST, con la comprensión de la identidad docente como un proceso dinámico compuesto por múltiples posiciones del Yo, cada una con sus propias voces, que se entrelazan en la unidad del Yo a lo largo del tiempo mediante el diálogo interno (Hermans, 2003; Meijers y Hermans, 2018).

Cada posición del Yo es una manifestación contextual de la identidad de una persona, basada en experiencias, recuerdos e intenciones previas (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Cada una de estas posiciones está impregnada de una voz distintiva propia del profesor en formación, revelando significados particulares (Badia y Clarke, 2022). Estudios recientes han enfatizado la importancia de identificar y describir estas múltiples posiciones del Yo para una mayor comprensión del desarrollo de la identidad docente (Assen et al., 2018; Badia et al., 2021; Giralt Romeu et al., 2020; Stenberg y Maaranen, 2020).

A partir de la base investigativa existente sobre la identidad docente, resulta crucial explorar las voces que delimitan las razones y los factores que influyen en la elección profesional, los cuales se configuran incluso antes de ingresar a la facultad, modeladas por más de una década de socialización y experiencias significativas (Thomson et al., 2012). Estos factores inciden directamente en la percepción del trabajo diario y en el nivel de compromiso con la profesión (Alsup, 2006; Lutovac, 2020; Stenberg et al., 2014). Descuidar estos aspectos podría llevar a la desmotivación y a dudas acerca de la vocación (Beijaard et al., 2004; Flores y Day, 2006).

Bajo estas premisas, este estudio explora el desarrollo de la identidad docente entre dos grupos de profesores en formación de Educación Primaria en un mismo programa formativo: un grupo en su primer año y otro en su cuarto año. Estos grupos no pertenecen a la misma cohorte, sino que representan distintos momentos en la formación docente, lo que permite analizar cómo evolucionan las identidades y las razones de ser profesor a lo largo del tiempo. Con la perspectiva de contribuir a ampliar el conocimiento en esta materia desde la DST, el presente estudio pretende aportar evidencia empírica acerca de las voces y las posiciones identitarias dominantes de profesores en formación en Chile, ya que estos elementos se consideran esenciales para caracterizar y comprender el desarrollo identitario (Stenberg et al., 2014). Esperamos vislumbrar algunos elementos que proporcionen información relevante para optimizar y mejorar los procesos formativos.

2. Marco conceptual

2.1. Elegir ser profesor

La determinación de convertirse en profesor no es simplemente un acto profesional, es una decisión profundamente personal que se encuentra en la intersección de experiencias previas y percepciones sobre la profesión docente (Akkerman y Meijer, 2011). Si bien la pasión por enseñar, la satisfacción de compartir conocimientos y el anhelo de trabajar con niños y jóvenes son motivaciones intrínsecas fundamentales en esta elección, también existen razones altruistas, como el deseo de servir a la sociedad (Flores y Niklasson, 2014; Thomson et al., 2012; Watt y Richardson, 2008). Asimismo, motivaciones extrínsecas, como la influencia de la familia y de profesores juegan un papel significativo en el interés por la docencia (Ralph y MacPhail, 2015). Entender las razones que impulsan hacia la docencia permite vislumbrar qué tipo de profesor se está formando y cuáles son sus perspectivas de desarrollo profesional (Fray y Gore, 2018). La investigación realizada por Watt y Richardson (2008) es paradigmática en este sentido, ya que identificaron tres tipos de profesores en formación, cada uno caracterizado por sus distintas razones, aspiraciones y percepciones sobre la profesión, proporcionando así una base sólida para entender la complejidad y profundidad de esta elección.

En Chile, investigaciones han analizado las motivaciones y razones de los estudiantes que eligen la carrera docente, sugiriendo que estas proporcionan una identidad profesional temprana y son difícilmente modificables durante su formación (Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012; Sandoval et al., 2020). El estudio de Sandoval et al. (2020) distingue entre razones intrínsecas y extrínsecas que influyen en las representaciones vocacionales. La vocación extrínseca surge de experiencias sociales y mayoritariamente de la interacción con buenos

profesores, mientras que la intrínseca se basa en estereotipos socialmente compartidos y esperados. Estas representaciones contribuyen al desarrollo de una identidad docente previa a su formación formal. Por lo tanto, entender el discurso vocacional es crucial para comprender la identidad profesional del docente, ya que se manifiesta en el espacio simbólico compartido con sus entornos laborales y sociales.

2.2. Diálogos y narrativas en el desarrollo de la identidad docente

Desde DST, existe un reconocimiento creciente de que las narrativas personales, influenciadas por experiencias previas, actúan como un diálogo interno que configuran las percepciones actuales y futuras de los profesores en formación (Akkerman y Meijer, 2011; Raggatt, 2015). Hermans (2002) destaca la importancia del diálogo interno en el proceso de construcción de la identidad docente. Desde la perspectiva del enfoque de Ontología en Movimiento, propuesto por Akkerman et al. (2021), se subraya la necesidad de considerar la naturaleza histórica y dinámica del desarrollo de la identidad docente. Además, este enfoque conceptual reconoce que las posiciones del pasado, del presente y las expectativas futuras son elementos fundamentales en el desarrollo continuo de la identidad.

El estudio de caso de Stoyanova (2021) y el trabajo de Xing et al. (2024) ofrecen ejemplos concretos de cómo los (futuros) profesores interpretan experiencias pasadas en relación con su situación actual. Stoyanova examina el caso de una joven coreana-estadounidense y su evolución en la relación con las matemáticas, evidenciando cómo integra posiciones del yo pasado y del yo presente en la construcción del sentido de sí misma como futura profesora de matemáticas. Xing y colaboradores exploran cómo una profesora en ejercicio se describe a sí misma y sus propósitos profesionales a través de las interpretaciones de sus experiencias.

Por otro lado, Hassemer (2020) propone un enfoque de análisis de las trayectorias narrativas de los profesores en formación para capturar las interpretaciones contextuales de momentos específicos en sus historias personales, lo que influye en su desarrollo identitario. Un estudio reciente realizado por Rinne et al. (2023) revela que un grupo de futuros profesores de Dinamarca y Suecia interpretan las cualidades de ser un buen profesor según sus propias experiencias y perspectivas personales, no necesariamente basadas en su proceso formativo, a pesar de las diferencias en los programas entre ambos países.

2.3. Voces, posiciones, posiciones-Yo en la Formación Docente

Las posiciones del Yo reflejan posiciones internas como externas de la identidad. Las posiciones internas revelan voces sobre características y evaluaciones personales, como, por ejemplo, *Yo como profesor comprometido*. Mientras que las posiciones externas incorporan voces significativas internalizadas en el Yo, como por ejemplo, mis alumnos me consideran responsable (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). El concepto de voz, inspirado en Bakhtin (2010), postula que toda autoría humana proviene del diálogo de voces anteriores y siempre se dirige hacia otros, proporcionando una visión detallada de cómo los profesores otorgan significado a diversas experiencias, propósitos y actividades en el desarrollo de su identidad docente.

Hermans (2015) argumenta que cada posición del Yo consiste en dos elementos esenciales: el Yo y la *posición*. El Yo en la posición (desde ahora *posición-Yo*) representa la construcción personal del conocimiento, contribuyendo de manera única a cada posición en el Yo. Mientras que la *posición* refleja la forma precisa que adopta cada *posición* en un momento específico, generando una identidad en constante construcción y negociación (Hermans, 2002). En esta investigación, el término *posición* se centra en cómo cada profesor en formación atribuye un sentido propio de lo que significa ser maestro en un contexto específico, influenciado

por el *Yo*. Esto revela la forma única de pensar y actuar en esa *posición* (Badía y Liesa, 2022). Es crucial destacar que cada profesor en formación asume un conjunto de *posiciones* como profesor según su función como sujeto (el *Yo*) (Badía y Clarke, 2022).

Aplicando el marco conceptual de *posición* y *posición-Yo*, Badía y Liesa (2022) investigaron las identidades de un grupo de 58 profesores catalanes, identificando una completa gama de nueve posiciones, como educar a los niños, planificar la instrucción, apoyar y evaluar el aprendizaje, entre otras, junto con treinta tipos de *posiciones-Yo*. Del mismo modo mismo, en otro estudio, Badía y Clarke (2022) exploraron la identidad de un grupo de 48 profesores de primaria y secundaria españoles y catalanes, describiendo nueve tipos de *posiciones* y veinte *posiciones-Yo*. A partir de esta categorización, identificaron tres identidades de profesores-mentores. Monereo (2022) ha destacado la importancia de caracterizar la identidad docente mediante los conceptos de *posición* y *posición-Yo*, ya que preserva el significado que los profesores atribuyen a sus propias actividades profesionales, lo que puede ser útil en programas de formación.

Otros estudios han explorado cómo los profesores en formación se posicionan en contextos de formación docente. Por ejemplo, Giralt Romeau et al. (2020) encontraron dos tipos principales de posiciones entre profesores en formación durante periodos de práctica: *Yo como estudiante* y *Yo como profesor*. En un contexto chileno, Lara-Subiabre et al. (2020) identificaron dos posiciones distintas del *Yo* que destacan en profesores en formación de Educación Física cuando enfrentan desafíos educativos en su práctica profesional: *Yo como docente empático* y *Yo como docente ético*. A pesar de los avances logrados en la comprensión de la identidad docente a través de DST (Hong et al., 2017; Leijen et al., 2018; Monereo y Hermans, 2023; Stenberg y Maaranen, 2020; Smetana y Kushki, 2021; Stoyanova, 2021), persiste una notable falta de estudios en contextos de habla hispana que aborden las voces y posiciones del *Yo* de futuros profesores.

El siguiente trabajo se enmarca en el estudio del desarrollo de la identidad docente desde la DST en aspirantes a profesores de Educación Primaria, y busca develar sus voces, a nivel de las razones e influencias para ser profesor y las *posiciones* y *posiciones-Yo* que han construido como estudiantes que ingresan a la formación y como estudiantes que están finalizando en el ejercicio de lo que significa ser profesor, en una universidad particular en Chile. El acceso a este tipo de resultados sería pertinente al permitir comparar las voces dominantes sobre las razones de ser profesor con las posiciones del *Yo* que forman parte de su identidad docente. Los estudiantes de primer año fueron elegidos por su cercanía con la razón inicial de su elección, mientras que los de cuarto año se seleccionaron para incorporar un nivel de variabilidad correspondiente a los años de permanencia en la carrera.

Las preguntas específicas para dar respuesta a este objetivo son:

¿Cuáles son *las voces* y *los temas* dominantes mencionados por los profesores en formación de primer año y de cuarto año al expresar sus razones e influencias para convertirse en maestros?

¿Cuáles son las *posiciones* y *posiciones-Yo* dominantes entre los profesores en formación de primer año y de cuarto año en relación con lo que significa ser profesor en un contexto educativo específico en Chile?

3. Metodología

La presente investigación sigue un enfoque cualitativo con diseño de análisis temático, fundamentado en la metodología propuesta por Braun y Clarke (2022). En tal sentido, se buscará identificar en las narrativas de los participantes, aquellos temas de interés para profundizar en las voces, *posiciones* y *posiciones-Yo* de los aspirantes a profesores de Educación Primaria.

3.1. Contexto y participantes

Este estudio se desarrolló en el contexto de un programa de estudiantes de la carrera de Educación Primaria en una universidad privada en Santiago, Chile. El programa tiene una duración de cuatro años académicos, distribuidos en ocho semestres, con un total de 240 créditos académicos (SCT), de los cuales 112 están dedicados a la formación práctica. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 33 estudiantes de la cohorte de primer año y 40 estudiantes de la cohorte de cuarto año, todos ellos participantes voluntarios. El criterio de muestreo fue por conveniencia debido a la accesibilidad a los participantes. La muestra incluye estudiantes de primer año que se encuentran en la fase inicial de su formación, sin una primera experiencia en prácticas observacionales de aula, y estudiantes de cuarto año, que al encontrarse en la etapa final de su carrera, han realizado prácticas profesionales, desarrollado varios años de formación académica y han podido construir una visión más amplia de lo que realmente implica ser profesor. La decisión de excluir a los estudiantes de segundo y tercer año se tomó para permitir una comparación entre los extremos de la formación.

3.2. Instrumentos

Se utilizó una encuesta en línea diseñada exclusivamente para este estudio, siguiendo las pautas de investigaciones previas (Monereo y Caride, 2022). La encuesta constaba de dos secciones distintas. La primera sección se centró en recopilar información sociodemográfica de los participantes, recopilando datos como edad y sexo, mientras que la segunda estaba compuesta por tres preguntas abiertas: 1) ¿Cuál fue la razón principal que te llevó a decidir ser docente?; 2) ¿Qué persona(s) y/o experiencia(s) influyeron en tu decisión de ser docente?; y 3) Desde tu perspectiva, ¿qué significa ser docente?

3.3. Procedimiento de recolección de datos

Mediante la directora de la carrera de Educación Primaria, quien se desempeñó como informante clave, se contactó a los potenciales participantes que cumplían con los criterios establecidos. Se les explicó el objetivo del estudio, así como las actividades a realizar después de aceptar la invitación al mismo. Posterior a la confirmación de su participación, se coordinó la realización de la encuesta, que se llevó a cabo de manera online. Antes de iniciar con la encuesta, se les solicitó la aceptación del consentimiento informado. La administración del cuestionario tuvo lugar en la segunda semana de mayo de 2022 y requería entre 50 y 60 minutos para su respuesta completa.

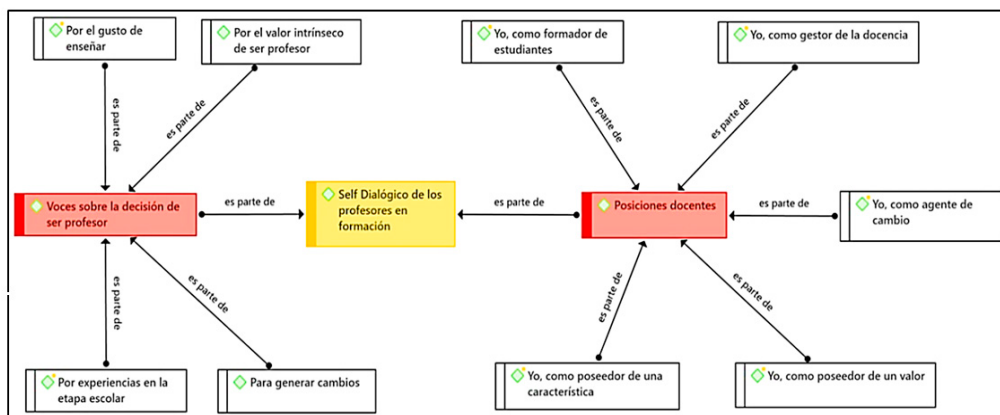
3.4. Análisis de los datos

Se utilizó un análisis temático, siguiendo la metodología propuesta por Braun y Clarke (2022), utilizando el software ATLAS.ti v22. Las preguntas de investigación fueron respondidas identificando las voces, *posiciones* y *posiciones-Yo* de los profesores en formación siguiendo cuatro etapas. En la primera etapa, se realizó la *familiarización con la información recolectada*, dando paso a la lectura y el citado de las unidades de análisis que responden al objetivo de investigación. En total, se generaron 170 citas de primer año y 191 de cuarto año. En la segunda etapa, se realizó la *codificación descriptiva inicial*, en la cual, a través de una lógica inductiva, se fueron identificando códigos a partir de las citas identificadas previamente. En la tercera etapa, fue la *identificación de temas*, para lo cual se realizó una codificación abierta y temática focalizada. En este punto, se utilizó el método comparativo constante, el cual permitió ir afinando la codificación ya sea eliminando o fusionando códigos. Cada código corresponde a un tipo de cambio de voz y a un tipo de cambio de *posición* docente. La cuarta etapa consistió en la construcción de categorías descriptivas que agruparan de forma

consistente los códigos levantados en la fase anterior. El siguiente mapa temático muestra la distribución espacial de las categorías de las voces referentes a las razones para decidir ser profesor y a las *posiciones* docentes, destacando la función de sus interrelaciones (figura 1).

Figura 1

Mapa semántico de categorías.



Fuente: Elaboración propia. ATLAS.ti v22.

En relación con las voces sobre qué o quién influyó en la elección de ser maestro de Primaria, se identificaron tres categorías de voces: aquellas influenciadas por personas, por experiencias y las exentas de influencias, cada una con temas específicos. En el caso de las posiciones del Yo, cada categoría incluía la dimensión de la *posición*, y una descripción relacionada con la manera particular en que el participante asume esa *posición* (*posición-Yo*). La clasificación de [Stenberg et al. \(2014\)](#) se utilizó como punto de partida para determinar las categorías de las *posiciones* y *posiciones-Yo* (ver Tabla 1). En este punto se realizó un análisis comparativo por cohortes (primer y último año de carrera), considerando las frecuencias absolutas (n) y relativas (%) de las codificaciones por cada grupo. Esto se detalla en las tablas 3, 4 y 5, donde se explican las principales diferencias en la codificación de cada cohorte.

Para establecer las voces y *posiciones* docentes dominantes en cada cohorte, se tuvieron en cuenta las frecuencias de los temas de las voces y de las *posiciones-Yo* en la *posición*. Si una cohorte mencionaba más *posiciones-Yo* relacionadas con una *posición* docente en particular, esta se consideraba una *posición* dominante.

Tabla 1*Descripción de las posiciones.*

Dimensión	Posición docente desde la DST	Forma personal de ser profesor en cada posición (posición-Yo)
Relación pedagógica	Yo, como formador de estudiantes.	Esta posición aborda cuestiones relacionadas con la relación intencional entre profesor y alumno. Se preocupa por la formación de los niños. Enfatiza el aspecto educativo, interactivo con ambientes de apoyo y ayuda en la vida de los niños.
Relación de contexto	Yo, como agente de cambio.	Esta posición enfatiza la relación entre el profesor y su contexto, que incluye la sociedad. La responsabilidad con el cambio y el mejoramiento futuro de los estudiantes y la sociedad.
Relación de maestro	Yo, como poseedor de una característica.	Esta posición está centrada directamente con los propios maestros, se refiere a las características que debe tener el profesor. Estos rasgos enfatizan que el profesor debe ser paciente, responsable y motivador. Además de conocedor de diversas disciplinas al enseñar
Relación didáctica	Yo, como gestor de la docencia.	Esta posición aborda la relación de los profesores con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
Relación de valor	Yo, como poseedor de un valor.	Esta posición enfatiza los valores que tiene el maestro referente a cuestiones del rol docente y, hacia sí mismo como profesor.

Fuente: Elaborado por los autores en base en [Stenberg et al. \(2014\)](#).

4. Resultados

Se presentan los resultados asociados a cada una de las dimensiones analizadas, correspondientes a las preguntas formuladas en este estudio. En primer lugar, las voces dominantes sobre las razones para elegir ser profesor. Seguidamente, las voces sobre las influencias que llevaron a esa decisión. Finalmente, se analizan las *posiciones* y *posiciones-Yo* dominantes en ambas cohortes estudiadas.

¿Cuáles son las voces dominantes y los temas mencionados con mayor frecuencia por los profesores en formación al expresar sus razones e influencias para convertirse en maestros?

4.1. Voces dominantes sobre las razones de ser profesor

La Tabla 2 muestra el número y porcentaje de profesores en formación por cada cohorte que indicaron al menos un tema en cada tipo de voz sobre las razones de elegir ser profesor. Los resultados indicaron que, en el primer año, la voz más dominante fue el *gusto por enseñar* (48,48%), seguida por la voz relacionada con *generar cambios* y el *valor intrínseco de ser profesor*, ambas con una menor frecuencia (24,24%). En el cuarto año, aunque el *gusto por enseñar* obtuvo una frecuencia del 37,5%, la voz relacionada con *generar cambios* se convirtió en la dominante (42,5%). A su vez, las voces asociadas al *valor intrínseco de ser profesor* disminuyeron al 10,0%, mientras que la voz vinculada a las *experiencias escolares* experimentó un leve aumento al 10,0%.

Tabla 2

Datos descriptivos de los temas relacionados a los tipos de voces sobre las razones de ser profesor.

Tipos de voces temas	1º año n (%)	4º año n (%)
1. Por el gusto de enseñar	16 (48,48%)	15 (37,5%)
Siempre me gustó enseñar	7 (21,21%)	6 (15,0%)
Enseñar para formar e interactuar con niños	5 (15,15%)	7 (17,5%)
Enseñar para transmitir conocimientos	4 (12,12%)	1 (2,5%)
Enseñar desde el amor, respeto y colaboración	0 (0,00%)	1 (2,5%)
2. Para generar cambios	8 (24,24%)	17 (42,5%)
Generar cambios al sistema educativo	5 (15,15%)	4 (10,0%)
Generar cambios en la sociedad	3 (9,09%)	13 (32,5%)
3. Por el valor intrínseco de ser profesor	8 (24,24%)	4 (10,0%)
Interés y admiración al profesor	8 (24,24%)	2 (5,0%)
Por el valor al trabajo del profesor	0 (0,00%)	2 (5,0%)
4. Por experiencias en la etapa escolar	1 (3,03%)	4 (10,0%)
Experiencias negativas por parte de profesores	1 (3,03%)	2 (5,0%)
Experiencias positivas en la casa y colegio	0 (0,00%)	2 (5,0%)
Total	33 (100%)	40 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

Por el gusto de enseñar

En el primer año de formación docente, la voz *Por el gusto de enseñar* emerge como la razón principal para elegir la docencia, consolidándose como la voz más dominante en esa cohorte (ver Tabla 3). Los temas más comunes en esta categoría incluyeron *Siempre me gustó enseñar* (21,21%) y *Enseñar para formar e interactuar con niños* (15,15%). Un estudiante explicó su perspectiva, señalando: *Siempre me gustó enseñar desde que era niña; siempre me ha resultado gratificante e interesante la idea de formar a niños* (Participante 26). En cuarto año, aunque la frecuencia de la voz *Por el gusto de enseñar* disminuyó ligeramente al 37,5%, sigue siendo una razón importante, siendo la voz *Siempre me gustó enseñar* el tema más recurrente, aunque con una frecuencia menor (15,0%). Un estudiante afirmó: *La elección de ser docente surge de mi disfrute al enseñar. Creo que esta es una manera de contribuir al futuro de las generaciones venideras* (Participante 56).

Para generar cambios

En primer año, la voz relacionada con *Para generar cambios* (24,24%) parece no ser dominante y se centra principalmente en el tema del cambio dentro del ámbito educativo infantil y en la realidad inmediata del aula. Un participante expresó: *Siento la necesidad de transformar el ámbito educativo en Chile, comenzando por una preocupación genuina por la educación de los niños, comprendiendo su contexto y la diversidad actual de nuestro país* (Participante 18). En contraste, en cuarto año, esta voz se vuelve la más dominante (42,5%), y se identifica con el tema más recurrente en esta cohorte, situando al profesor como un agente clave para el cambio social (32,5%). Un participante comentó: *Creo firmemente que la educación es una poderosa herramienta para impulsar cambios significativos en la sociedad, brindando me-*

jores oportunidades para el desarrollo personal de las personas (Participante 58). La tabla 3 resume estos resultados.

Mientras que la voz *Por el gusto de enseñar* es una razón importante tanto para estudiantes de primer año como de cuarto año, las otras razones varían entre las dos cohortes. Los estudiantes de cuarto año tienden a valorar más la posibilidad de generar cambios en la sociedad, mientras que los de primer año tienden a destacar más el interés intrínseco por el placer de enseñar como razones para convertirse en profesores.

4.2. Voces dominantes sobre la influencia en la elección de ser profesor

La Tabla 3 muestra el número y porcentaje de profesores en formación por cada cohorte que indicaron al menos un tema en cada tipo de voz sobre qué o quién influyó en la elección de ser profesor. Los resultados muestran que la *Influencia de personas* es la voz dominante en primer año (66,6%) y en cuarto año (62,5%), especialmente *Mi profesor/a*, que sigue siendo la de mayor frecuencia tanto en primer (39,9%) como en el cuarto año (30,0%). Mientras que la *Influencia de experiencias*, tanto escolar como extraescolar, y la voz *Exenta de influencia externas* obtienen una frecuencia menor en comparación con la influencia de personas. Cabe destacar que el tema *Nadie influyó* se presenta con una mayor frecuencia en cuarto año que en primer año.

Tabla 3

Datos descriptivos de los temas relacionados a los tipos de voces sobre la influencia en la elección de ser profesor.

Tipos de voces tema	1º año n (%)	4º año n (%)
1. Influencia de personas	22 (66,66%)	25 (62,5%)
Mi profesor/a	13 (39,39%)	12 (30,0%)
Mis familiares docentes	4 (12,12%)	8 (20,0%)
Mis familiares no docentes	5 (15,15%)	5 (12,5%)
2. Influencia de experiencias	6 (18,18%)	7 (17,5%)
Mi experiencia escolar	5 (15,15%)	4 (10,0%)
Mi Experiencia extraescolar	1 (3,03%)	3 (7,5%)
3. Exenta de influencia externas	5 (15,15%)	8 (20%)
Nadie influyó	5 (15,15%)	8 (20%)
Total	33 (100%)	40 (100%)

Influencia de personas

La *Influencia de personas*, particularmente *Mi profesor/a*, emerge como la voz dominante en ambas etapas de formación. En primer año (39,3%), esta influencia se describe en el siguiente testimonio: *Un profesor influyó en mí para tomar esta decisión con su ejemplo, amaba enseñar y guiaba la clase de tal forma que lo que enseñaba se transmitía de una forma increíble* (Participante 29). Aunque, en cuarto año esta voz disminuye ligeramente al 30,0%, sigue siendo la de más alta frecuencia. Esto lo podemos evidenciar en el siguiente testimonio: *Sí, cuando estaba en octavo tuve una profesora que me inspiró y me ayudó a decidir que quería ser docente. Ella era una persona muy reflexiva y tenía una manera de enseñar muy distinta a la que tenían mis profesores en la escuela* (Participante 42). Además, la influencia de *Mis familiares docentes* aumenta ligeramente al 20% en cuarto año y la influencia de *Mis familiares no docentes* es menos evidente en ambas etapas de formación.

Influencia de experiencia escolar

En primer año, *Mi experiencia escolar* representa el 18,1% de las voces, disminuyendo al 17,5% en cuarto año. Aunque estas voces no son dominantes en ambas cohortes, los testimonios destacan su relevancia. En primer año, subrayan la influencia de las experiencias escolares en la elección de la carrera docente: *Persona no, pero experiencias sí. Como mencioné anteriormente, estoy comprometida a ser una buena profesora para ayudar en la formación de las próximas generaciones, actuando como un apoyo para ellos, tal y como me hubiese gustado experimentarlo* (Participante 25). Asimismo, en cuarto año el participante 62, resalta la motivación derivada de experiencias negativas: *En mi niñez sufrí maltrato por mi docente, y no quiero que otros estudiantes sufran lo mismo que yo. Sé que podré ayudar y ser diferente como profesor.*

Los resultados de la investigación resaltan la importancia de la voz sobre la influencia de las personas, particularmente *Mis profesores*, en la elección de ser maestro en ambas cohortes. Por otro lado, aunque las voces sobre las experiencias negativas con profesores no son dominantes, los testimonios revelan su impacto significativo en las razones para ser profesor. Esto sugiere que tanto las experiencias positivas como negativas en la escuela continúan influyendo en las decisiones y propósitos de los futuros profesores, independientemente del momento de su formación.

¿Cuáles son las *posiciones* y *posiciones-Yo* dominantes entre los profesores en formación de primer año y de cuarto año en relación con lo que significa ser profesor en un contexto educativo específico en Chile?

4.3. Posiciones y posiciones-Yo dominantes

La Tabla 4 proporciona un análisis detallado de las *posiciones* y *posiciones-Yo* entre dos cohortes de profesores en formación: primer año (n=33) y cuarto año (n=40). Cada posición del Yo abarca tanto una *posición* de profesor como una forma personal de desempeñar cada posición (*posición-Yo*). En el primer año, la posición docente dominante es *Yo, como formador de estudiantes* (42,0%), sin una clara prevalencia de *posiciones-Yo* en ella. En contraste, en el cuarto año, emergen dos *posiciones docentes* dominantes, *Yo, como formador de estudiantes* (30,0%) y *Yo, como agente de cambio* (27,5%) con una clara *posición-Yo* en cada una. En cuanto a las *posiciones de profesor* menos representativas en ambas cohortes son: *Yo, como gestor de la docencia* y *Yo, como poseedor de una característica*. Finalmente, la *posición Yo, como poseedor de un valor* representa el 3,0% en primer año y un 5,0% en cuarto año.

Tabla 4

Número y porcentaje de estudiantes de 1er año y 4to año que asumen una posición con su respectiva posición-Yo (n=73).

<i>Posición</i>	1º año (n=33)	4º año (n=40)
Yo, como formador de estudiantes	14 (42%)	12 (30%)
Siendo un apoyo en las vidas de los estudiantes	5 (15,0%)	9 (22,5%)
Al actuar como ejemplo para los niños	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Al guiar y promover el desarrollo de los estudiantes	4 (12,0%)	0 (0,0%)
Generando buenas relaciones con los estudiantes	2 (6,0%)	0 (0,0%)
Formando personas críticas e inclusivas	2 (6,0%)	0 (0,0%)
Dedicando mi vida a la educación y formación de ciudadanos	0 (0,0%)	3 (7,5%)
Yo, como agente de cambio	8 (24%)	11(27,5%)
Al ser responsable y comprometido con la educación	3 (9,0%)	1 (2,5%)
Al impactar y cambiar la vida de los estudiantes	3 (9,0%)	2 (5,0%)
Al ser un agente significativo en el cambio de la sociedad a través de la educación	2 (6,0%)	8 (20,0%)
Yo, como poseedor de una característica	5 (15%)	8 (20,0%)
Ser una persona paciente	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Ser una persona responsable al educar	4 (12,0%)	6 (15,0%)
Ser una persona que maneja distintas disciplinas	0 (0,0%)	2 (5,0%)
Yo, como gestor de la docencia	5 (15,0%)	7 (17,5%)
Al transmitir conocimientos a los alumnos	3 (9,0%)	1 (2,5%)
Creando un entorno de aprendizaje favorable en el aula	0 (0,0%)	1 (2,5%)
Al ayudar a los alumnos a aprender según sus capacidades	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Al actuar como facilitador de aprendizajes	1 (3,0%)	2 (5,0%)
Enseñando en lo disciplinar y en lo emocional	0 (0,0%)	3 (7,5%)
Yo, como poseedor de un valor	1 (3,0%)	2 (5,0%)
Ser poco valorado por la sociedad	0 (0,0%)	2 (5,0%)
Ser docente es uno de los roles más importantes	1 (3,0%)	0 (0,0%)
Total	33 (100%)	40 (100%)

Yo, como formador de estudiantes

Tanto al inicio como al final de la formación docente, la *posición* docente que agrupa la mayor cantidad de *posiciones-Yo* es *Yo, como formador de estudiantes*, lo cual la convierte en una posición dominante, subrayando la importancia de la dimensión pedagógica de la docencia, centrada en la relación intencional entre profesores y estudiantes. En el primer año, se asumen cinco *posiciones-Yo*, o formas particulares de entender esta *posición* docente. Las más comunes son *Siendo un apoyo en las vidas de los estudiantes* y *guiar y promover el desarrollo de los estudiantes* son las más asumidas por esta cohorte. Los testimonios reflejan esta perspectiva: *Ser docente es apoyar, ayudar a los alumnos en sus vidas* (Participante 4); *Ser docente significa guiar el desarrollo de los estudiantes* (Participante 2). En el cuarto año, destaca una *posición-Yo* de mayor frecuencia (22,5%), centrada en *Ser un apoyo en la vida de los estudiantes*. Los estudiantes de esta cohorte indican: *Ser docente significa ser una figura de apoyo y*

apego con los y las estudiantes (Participante 54); *Ser docente es ser un referente, un apoyo, un apego para los niños* (Participante 60). Aunque esta *posición* docente sigue siendo dominante en ambos años, su prevalencia disminuye ligeramente en el cuarto año. Sin embargo, la identificación de una única *posición-Yo* que concentra a un mayor número de estudiantes en el cuarto año subraya la persistencia de esta visión particular y subjetiva de entender la relación pedagógica de la docencia, donde la relación con los estudiantes sigue siendo una prioridad.

Yo, como agente de cambio

Esta *posición* docente enfatiza la relación entre el profesor y su contexto, incluyendo la sociedad, y destaca al profesor como un agente de cambio para los estudiantes y la sociedad. En el primer año, se identifican tres *posiciones-Yo* en la *posición*. Al igual que en la *posición* docente *Yo, como formador de estudiantes*, estas *posiciones-Yo* se asumen de formas diversas, sin centrarse en una en particular. Mientras que, en cuarto año, los estudiantes expresan un fuerte entusiasmo por una *posición-Yo* centrada en *Ser un agente de cambio social a través de la educación*. Los testimonios de los participantes del primer año reflejan que esta *posición* docente está relacionada con la responsabilidad, el compromiso y el impacto que tienen los profesores en la vida de los estudiantes. Por ejemplo, un participante expresó: *Para mí ser docente significa ser un agente de cambio, es más que enseñar, pues tenemos la gran responsabilidad de impactar negativa o positivamente en los estudiantes* (Participante 29). En el cuarto año, los testimonios se centran en la influencia transformadora que los profesores pueden tener en la sociedad, destacando la importancia de ofrecer una educación de calidad. Al respecto indican: *Significa ser un agente de cambio transformador de la sociedad. Dando la oportunidad a los estudiantes de tener una enseñanza de mayor calidad, por ejemplo, siendo un profesor que respeta y escucha a sus estudiantes* (Participante 64).

Esta *posición* docente subraya la percepción de la docencia como un medio para influir positivamente en la vida de los estudiantes y en la sociedad. La *posición-Yo* asumida mayormente por la cohorte de cuarto año sugiere que estos estudiantes centralizan el sentido de ser docente hacia una percepción cada vez más arraigada respecto a la trascendencia de su labor y el impacto que pueden tener en su entorno.

5. Discusión y Conclusiones

Este estudio, basado en la Teoría del *Self* Dialógico, investigó el desarrollo de la identidad docente en dos cohortes de estudiantes de Educación Primaria en Chile. Se enfocó en explorar las voces dominantes sobre las razones para ser profesor, las voces dominantes sobre las personas o experiencias que influyeron en la elección, y las posiciones identitarias dominantes sobre el sentido de ser docente.

Al revisar las voces dominantes respecto a las razones para ser profesor, se reconoce que ambas cohortes comparten razones intrínsecas, como el gusto de enseñar. Sin embargo, en el cuarto año, emergen con fuerza razones altruistas, como el deseo de cambiar la sociedad. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que indican una transición desde el disfrute inicial del trabajo con niños hacia un interés creciente por ser agentes de cambio social (Avenidaño Bravo y González Urrutia, 2012; Flores y Niklasson, 2014; Thomson, 2012).

Este desplazamiento en las voces sobre las razones de ser profesor puede estar estrechamente vinculado con el proceso formativo y el enfoque adoptado por la institución, como sugiere Korthagen (2017), quien argumenta que la formación docente puede influir en el tipo de profesional que los estudiantes aspiran a ser. El programa de formación docente en el que participan ambas cohortes se focaliza en preparar a futuros profesores capaces de impactar positivamente en la sociedad. Además, se evidencia la influencia de los profesores de

la etapa escolar como agentes de socialización, desempeñando un papel fundamental en la construcción del sentido y significado asociados con la labor docente (Stenberg et al., 2014). Los participantes de ambas cohortes resaltan esta influencia, mencionando tanto el deseo de repetir prácticas pedagógicas positivas de sus maestros como la motivación para evitar conductas profesionales inadecuadas, considerándolas expectativas determinantes en su decisión de convertirse en profesor.

Siguiendo el trabajo de Hermans (2015) y Raggatt (2015), es posible inferir que los resultados sobre las *posiciones* docentes dominantes en ambas cohortes reflejan las voces dominantes sobre las razones de ser profesor. Estas voces se integran en el pensamiento y razonamiento de los participantes, emergiendo posiciones docentes y posiciones-Yo a partir de este diálogo interno (Hermans, 2015). En primer año, aproximadamente la mitad de los estudiantes señalan que su razón para ser profesor se centra en el gusto de enseñar y formar a niños y niñas, con una *posición* docente dominante de *Yo, como formador de estudiantes*. En cuarto año, el 80% de los estudiantes se distribuyen de manera equitativa entre las posiciones *Yo, como formador* y *Yo, como agente de cambio*, evidenciando el desplazamiento de sus voces desde el gusto de enseñar hacia el deseo de generar cambios en la sociedad. Estos hallazgos corroboran estudios (Chong et al., 2011; Watt y Richardson, 2008) que señalan que las razones de ser profesor pueden cambiar, y se integran en el desarrollo de la identidad docente.

Finalmente, los resultados del estudio permiten señalar que quienes ingresan a la carrera no poseen maneras únicas de entender una posición docente. Sin embargo, en cuarto año poseen *posiciones-Yo* claramente marcadas y comunes entre ellos en cada posición. Este hallazgo coincide con los postulados de Hermans y Hermans-Konopka (2010), quienes indican que la identidad docente evoluciona hacia *posiciones-Yo* más unificadas y centralizadas a lo largo de la formación. Sin embargo, queda por determinar si estas posiciones se mantienen y son llevadas a cabo durante su futura práctica como profesores en ejercicio.

Cabe postular que la caracterización de las *posiciones* docentes y las *posiciones-Yo* en ambas cohortes muestra un alto grado de validez interpretativa, ya que permiten conservar el significado que los propios participantes atribuyen a las funciones de ser docente desde sus propias voces (Badia y Liesa, 2020). Estos resultados ofrecen pautas para identificar temas o contenidos a integrar en los programas de formación docente (Monereo y Hermans, 2023).

Es esencial considerar las limitaciones inherentes de este estudio, como el tamaño limitado de la muestra y la dependencia exclusiva de una fuente de datos que se centra en la argumentación escrita. Esta metodología puede no capturar todas las experiencias y percepciones de los participantes de manera exhaustiva. Para futuras investigaciones, sería beneficioso emplear muestras más amplias y diversas, así como utilizar métodos complementarios que permitan obtener una visión más completa del desarrollo de la identidad docente.

Referencias

- Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424. <https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>.

- Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonizing multiple teachers, I-positions. *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>.
- Avendaño Bravo, C., & González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Badia, A., Becerril, L., & Gomez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120-135. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>.
- Badia, A., & Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>.
- Badia, A., & Liesa, E. (2022). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Bronkhorst, L. H., Koster, B., Meijer, P. C., Woldman, N., & Vermunt, J. D. (2014). Exploring student teachers' resistance to teacher education pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 40, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.001>.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.189887>.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Flores, M. A., & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883>.
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>.
- Giralt Romeu, M., Liesa Hernández, E., Mayoral Serrat, P., & Becerril Balín, L. (2020). Student teachers' positioning regarding their key learning experiences in the first practicum. *Qua-derns of Psychology*, 22(2), 1570. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1570>.
- Hassemer, J. (2020). The value (s) of volunteering: Asylum seekers' trajectories through language work in refugee assistance. *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 46-61. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2020.1682252>.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>.
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354302122001>.

- Hermans, H. J. M. (2003). The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>.
- Hermans, H. J. M. (2015). Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v1i1.91.7>
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self-theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>.
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>.
- Lara-Subiabre, B., Henríquez, V., & Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 213-223. <http://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>.
- Leijen, A., Kullasepp, K., & Toompalu, A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. En F. Meijers y H. Hermans (Eds.), *The dialogical self-theory in education* (pp. 97-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7.
- Löfström, E., Poom-Valickis, K., Hannula, M. S., & Mathews, S. R. (2010). Supporting emerging teacher identities: Can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 167-184. <https://doi.org/10.1080/02619761003631831>.
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>.
- Meijers, F., & Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in Education: A Multicultural Perspective*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>.
- Monereo, C. (2022). *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation* (Vol. 1). Information Age Publishing.
- Monereo, C., & Caride, M. (2022). Becoming a professional: Analysis of the reciprocal influence between I-positions and we-positions in a group of university students. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(4), 1347-1370. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1989095>.
- Monereo, C., & Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art. *Journal for the Study of Education and Development*, 1-47. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>.
- Raggatt, P. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>.
- Ralph, A. M., & MacPhail, A. (2015). Pre-service teachers' entry onto a physical education teacher education programme, and associated interests and dispositions. *European Physical Education Review*, 21(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/1356336X14550940>.

- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2023). “When you get out there, you don’t have a toolbox”: A comparative study of student teachers’ identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>.
- Sandoval, P. R., Bustos, R. A., Maldonado, A. C., Pavié, A., & Valdés, G. (2020). Representaciones sobre vocación docente en ingresantes a pedagogía en universidades estatales de Chile. *Interciencia*, 45(11), 532-538. <https://n9.cl/8sf90>.
- Smetana, L. K. T., & Kushki, A. (2021). Exploring career change transitions through a dialogic conceptualization of science teacher identity. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1802683>.
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers’ teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkänieniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers’ teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>.
- Stoyanova, N. (2021). Dialogical self and shifting mathematical identity. En C. Monereo, C. Weise, & H. Hermans (Eds.), *Dialogicality: Personal, local, and planetary dialogue in education, health, citizenship, and research* (pp. 70–78). International Society for Dialogical Science. <https://doi.org/10.17613/gqxq-ng18>.
- Thomson, M., Turner, J., & Nietfeld, J. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Commission on the futures of Education. Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi>.
- Watt, H., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>.
- Xing, H., Liu, L., Jiang, A. L., & Hunt, N. (2024). Unpacking a female language teacher’s identity transformation: a perspective of multiple I-positions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1291940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1291940>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).