

05

Incidentes críticos de profesores nóveles de inglés: andamiaje y su sentido del**Ser**

Critical incidents of novice english teachers: scaffolding and their sense of being

Yarella Espinoza Gallardo*

* Universidad de los Lagos, Chile.

Correspondencia: Yarella Espinoza Gallardo, Correo: yarella.espinoza@ulagos.cl**Conflicto de intereses:** La autora declara no presentar conflictos de intereses.

Recibido: 11/11/2024 Aceptado: 17/01/2025 Publicado: 01/09/2025

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.esp.n1.2025.164>

RESUMEN

La práctica reflexiva es una forma de alcanzar un alto nivel de auto conocimiento profesional en los y las profesores/as nóveles. Considerando la necesidad de acompañamiento a estos docentes en Chile, resulta imperativo incorporar mecanismos que les brinden apoyo en sus primeros años de ejercicio laboral. En este artículo se presenta un estudio de caso cualitativo longitudinal que exploró cómo dos profesores nóveles chilenos de inglés utilizaron la práctica reflexiva como una estrategia de desarrollo profesional docente. Esto se hizo efectivo al momento de narrar los incidentes críticos que emergían en sus clases, instancia que se transformó en un andamiaje a su sentido del *Ser*. Al utilizar el método de indagación narrativa los participantes pudieron recordar incidentes críticos de su práctica docente y rememorar emociones y aprendizajes de esas experiencias. En consecuencia, este proceso gatilló principalmente aspectos de su identidad profesional y de sus creencias sobre su práctica docente y a la vez, se observó cómo algunos de estos aspectos variaron o se mantuvieron en el transcurso de cuatro años. La principal implicancia de este estudio surge de sus potenciales beneficios para permitirle a los y las profesores/as nóveles agenciar de mejor forma los desafíos pedagógicos, el trabajo colaborativo y la práctica reflexiva.

Palabras clave: profesores nóveles, incidentes críticos, *Ser*, identidad profesional.

ABSTRACT

Reflective practice is a way of achieving a high level of professional self-knowledge in novice teachers. Considering the need to accompany these teachers in Chile, it is imperative to incorporate mechanisms that provide them with support in their first years of work. This article presents a longitudinal qualitative case study that explored how two Chilean novice English teachers used reflective practice as a teacher professional development strategy. This became effective when narrating the critical incidents that emerged in his classes, an instance that became a scaffolding for his sense of Being. By using the narrative inquiry method, participants were able to recall critical incidents from their teaching practice and recall emotions and learnings from those experiences. Consequently, this process mainly triggered aspects of their professional identity and their beliefs about their teaching practice and, at the same time, it was observed how some of these aspects varied or remained the same over the course of four years. The main implication of this study arises from its potential benefits in allowing new teachers to better manage pedagogical challenges, collaborative work, and reflective practice.

Keywords: novice teachers, critical incidents, Being, professional identity.

Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso cualitativo y longitudinal que explora las experiencias docentes —en dos momentos— de los inicios en la profesión docente de dos profesores nóveles de inglés en Chile. Esto, con el objetivo de explorar si a través de la indagación narrativa estos pueden generar una reflexión en la práctica que sirva como andamiaje a su sentido del Ser, además de conocer aspectos relevantes de los contextos educacionales en que se desempeñan.

Dentro de las etapas de la carrera docente, la formación inicial denota grandes desafíos, como lograr integrar la teoría y la práctica en el aula, buscar instancias de colaboración con los pares y contar con oportunidades para el análisis y reflexión sobre la práctica (Vaillant y Marcelo, 2021). En Chile, el desafío en este aspecto implica entregar a los profesores en formación la competencia pedagógica necesaria para poder enfrentar los posibles desafíos de su práctica pedagógica futura (Barahona e Ibaceta-Quijanes, 2022), y a repensar el proceso de aprender a enseñar (Rosas-Maldonado, et al., 2021). Sin embargo, a nivel nacional, preocupan aspectos como la reducción en las tasas de deserción y movilidad del profesorado. Valenzuela et al. (2021) identificaron una tasa de deserción de entre 7,7% y 12,8% en el primer año de ejercicio de los docentes en 2005 y 2016, respectivamente y además descubrieron en el quinto año, solo el 30% de los docentes nóveles siguen ejerciendo en el mismo establecimiento donde inician su carrera profesional. Esto, muchas veces producto de la inestabilidad laboral de la profesión docente. La constitución de 1980 trajo consigo cambios en desmedro de los salarios y expectativas de avance en la carrera profesional docente que les permita tener una mayor estabilidad y continuidad en su cargo. Actualmente, sus rentas se mantienen relativamente bajas,

y aún así tienen mayores exigencias que se agregan a sus actividades habituales con la misma carga horaria (Maldonado, 2003). A pesar de esto, sigue siendo común que los y las profesores/as trabajen en más de un establecimiento educacional para aumentar su remuneración, muchas veces a costa de su bienestar físico, y socio-emocional.

Por tanto, no solo es importante mirar la formación docente, sino también implementar programas efectivos en favor de acompañar a los docentes noveles (Vaillant y Manso, 2022) en sus primeros años de ejercicio. Como una forma de mejorar las condiciones de la profesión docente y la calidad de la educación pública y particular subvencionada en Chile, se crea en el año 2016 el Sistema de Desarrollo Profesional Docente a raíz de la Ley 20.903. Entre otros aspectos, este instala el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, que incluye entre sus medidas un período de acompañamiento e inducción de 10 meses para los profesores noveles por parte de profesores mentores certificados, con foco en el acompañamiento, trabajo colaborativo y en el desarrollo profesional docente (CPEIP, 2022). Sin embargo, para lograr este objetivo es necesaria “una mayor socialización de los procesos de inducción y mentoría en los contextos educativos” (Gorichon, et. al, 2020) en que se insertan y también en las instituciones formadoras y en paralelo, desarrollar competencias de trabajo colaborativo, innovación y reflexivas que les permitan fortalecer su práctica docente.

Marco Teórico

La biografía escolar de cada docente toma forma de maneras particulares y complejas. Esto se evidencia en las trayectorias de los profesores y profesoras nóveles, quienes, particularmente en los primeros años de ejercicio enfrentan situaciones en el aula que suelen tener fuertes implicancias para su práctica profesional. Es el esquema transformativo de estos eventos lo que los convierte en “incidentes críticos”, puesto que les ayuda a darles sentido hasta el punto de cambiar los procesos de pensamiento y su práctica profesional (Ershadi et al., 2024; Farrell y Baecher, 2017).

Práctica reflexiva e incidentes críticos

La práctica reflexiva tiene un potencial de desarrollo profesional para los docentes, especialmente si estos les asignan un significado a ciertos los eventos de aula. Según explican Farrell y Ives (2015), esta actividad reflexiva entrega percepciones sobre sus valores y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, permitiéndole compararlos con su praxis. Además, puede fomentar el sentido de responsabilidad docente para promover la justicia social y ser agentes de cambio (Barahona, 2022). Al respecto, Farrell (2013a, 2013b) señala que los profesores pueden reflexionar en, sobre y para la acción, al observar sus prácticas en el momento, (en acción), en retrospectiva (sobre la acción) o al pensar en su práctica a futuro (para la acción). Varios estudios revelan que compartir estas experiencias, ya sea en la forma de historias o en entrevistas, puede ayudar a los docentes a hacer sentido de ellas (Madrid, et al., 2024; Glas, et al., 2021; Rodgers y Scott, 2008; Wood, 2000) y a través de su estudio, contribuir a crear nuevas formas de análisis

y modelos de comportamiento.

En términos generales, una narrativa o historia considera varios aspectos, como personajes que pueden ser reales o imaginarios, un relato de estados mentales y también una secuencia de eventos (Bruner, 2002). En este sentido, la estructura de las historias, siguen una trama que conecta la historia de principio a fin, hilando distintos episodios para crear un relato coherente. Estos episodios pueden ser identificados en seis momentos narrativos propuestos inicialmente por Labov (1972) y que han sido más desarrollados por Boulter (2007) y Murray (2003): el Resumen, el cual asigna un foco específico u ofrece una síntesis de la historia; la Orientación narrativa, que alude al quién, al dónde y al cuándo; la Complicación de la acción o Acción Ascendente, que presenta el o los principales conflictos o tensiones de la historia; la Resolución, que aborda el conflicto y menciona la solución a este; la Evaluación, donde el narrador reflexiona sobre el resultado del conflicto y finalmente la Coda, que es una evaluación retrospectiva de lo que la narrativa en sí podría significar (Bruner, 2002).

En el proceso de desarrollo de un incidente crítico, las filosofías personales de los profesores juegan un rol fundamental, ya que estas “se componen de las creencias y valores de los profesores, combinados con experiencia” (Golombek, 1998, p. 448); incluyen metáforas, usadas en historias para articular las formas de pensar del docente sobre sus prácticas y acciones, y también incorporan unidad narrativa, lo que da coherencia a la trama; así como ritmos, que son formas de conocer los patrones cíclicos temporales del sistema escolar (Clandinin y Conelly, 1987). Sin embargo, los incidentes críticos también “implican conflicto ético y aflicción moral” (Shapira-Lishchinsky, 2011, p. 648) y pueden desafiar las suposiciones del profesor o hacerlo pensar de forma diferente (McAteer et al., 2010). Por tanto, el mismo acto de tomarse el tiempo de reflexionar sobre la práctica docente puede ayudar a clarificar las propias creencias y ser

usado como una estrategia pedagógica para promover el desarrollo reflexivo y las capacidades profesionales (Ruffinelli et al., 2020).

Según Bruner (2002), cada narrativa será diferente entre un individuo y otro, porque cada uno actúa sobre sus propias interpretaciones, incluso si siguen un patrón predecible. A través de este proceso, las personas buscan hacer sentido de sus propias experiencias (Golombek y Johnson, 2017) al imponer cierto orden sobre ellas. En este sentido, para incitar la creación de narrativas en la forma de historias, Edge (2015) sugiere un marco de autodesarrollo colegiado que consiste en construir una relación de confianza entre el profesor presentador (un colega) y el profesor voluntario (como el profesor novel) (Gajardo et al., 2017) que le permitirá al profesor novel contar y reflexionar sobre un incidente crítico de forma abierta y no defensiva, mientras que el profesor presentador escucha atentamente con una postura no prejuiciosa y usa esa información para diseñar un plan para acción futura que apoye al profesor novel.

El Ser

El *Ser* es un constructo elusivo (Beijaard et al., 2004) que puede ser descrito como una representación organizada de las actitudes de un individuo, sus teorías y sus creencias sobre sí mismo (McCormick y Pressley, 1997) y que se desarrolla a través de transacciones con el ambiente en comunicación social, como las relaciones interpersonales con la comunidad educacional (Beijaard, 2019), donde los individuos aprenden a monitorear sus acciones de acuerdo a los roles de otros (Kegan, 1994). Los individuos pueden percibir su *Ser* al comprender

su relación con la identidad, entendiendo a este como “el creador de significado y la identidad como el significado creado, incluso si el *Ser* y la identidad evolucionan y se transforman con el tiempo” (Rodgers y Scott, 2008, p. 239). En este sentido, la identidad profesional emerge de los profesores porque se conecta con sus conceptos o imágenes del *Ser*; las cuales están fuertemente influenciadas por su desarrollo profesional, su práctica pedagógica, y sus actitudes hacia los desafíos educacionales (Beijaard et al., 2004). Por esto, la noción del *Ser* como una unidad superordinal a la identidad implica que a través de ese entendimiento de los aspectos que componen la identidad de un individuo es posible trazar aspectos del *Ser*.

Asimismo, la *agencia*, que es la capacidad de “hacer cosas que afectan las relaciones sociales en las cuales están insertos” (Layder, 2006, p. 4), juega un rol clave en la construcción de la identidad profesional, porque permite a los profesores ser activos en su proceso de desarrollo profesional y la forma en que un profesor hace sentido de su identidad evoluciona a partir de sus capacidades de desarrollo de su *Ser* (Beijaard et al. 2004). Esto depende de cómo él o ella hace sentido de las fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas de sus relaciones con otros y la forma en que construye y reconstruye significado a través de las historias. En este sentido, Edwards (2005, 2015) incorpora los constructos de *agencia relacional* y *expertise relacional*, donde la primera reconoce las potencialidades de realizar un proceso de auto evaluación de los compromisos profesionales y valores, y alinearlos con los de otros en favor de un objetivo en común o para abordar problemas complejos, mientras que la segunda, reconoce las contribuciones y el aprendizaje de otros profesionales en el entorno en que se desenvuelven.

En el contexto chileno, Ávalos y Sotomayor (2012) identificaron que la forma en que los y las profesoras nóveles perciben su identidad profesional, está parcialmente determinada por un

fuerte compromiso social al trabajar con estudiantes de contextos sociales vulnerables. De forma similar, Glas, et al. (2021) descubrieron que, a través de la práctica reflexiva, estos docentes pueden lograr visualizar aspectos de su sentido del *Ser* a futuro y que en estas visualizaciones tienen un rol de facilitadores del aprendizaje y de colaboración en el aula entre estudiantes.

Creando significado a través del lenguaje

En este estudio se propone que la actividad de construcción de significado y la construcción del *Ser*; y que es facilitada a través del lenguaje, ocurren porque ambos procesos son informados por los aspectos particulares de los individuos en interacción con su contexto social. Esto, porque además los *discursos* son “formas de ser en el mundo...formas de vida que integran palabras, actos, valores, creencias, actitudes e identidades sociales” (Gee, 1989, p. 67). En este sentido, se propone además analizar el sentido de *agencia* de los docentes dirigiendo el foco de análisis a la función de las palabras, frases y cláusulas en contexto (Halliday y Matthiessen, 2004) y usando el marco para el análisis de la *agencia* en el discurso de Konopasky y Sheridan, (2016) que considera tres componentes: causalidad intencional, por ejemplo, con el uso de *yo* o *nosotros* para demostrar *agencia*; el grado de autonomía, por ejemplo, con el uso de verbos modales como *tengo que* o *debo*; y el modo de autonomía, por ejemplo, con el uso de tiempos verbales que señalan orientación temporal. Además, Fairclough (2003) sugiere prestar atención a los *estilos*, que son “los aspectos discursivos de formas de ser, de identidades” (p. 159). Estos se pueden observar en aspectos fonológicos de los docentes, como pronunciación, entonación,

acentuación, ritmo; en elementos léxicos, tales como adverbios intensificadores como “terriblemente” o frases como “eso es excelente” para analizar juicios de valor o evaluaciones morales sobre alguien o algo.

Metodología

Este estudio de caso longitudinal con enfoque cualitativo, siguió las trayectorias pedagógicas de dos profesores nóveles de inglés en Chile entre los años 2017 al 2021. Se utilizó la técnica de indagación narrativa como el principal método de investigación para recabar información de las experiencias pedagógicas de los participantes y observar si es posible, a través de este ejercicio de reflexión en la práctica, facilitar el andamiaje al sentido del *Ser* y a otros aspectos relativos a este constructo.

El criterio de selección de los participantes consideró que estos debían ser profesores o profesoras de inglés, nóveles, de nacionalidad chilena, y con una experiencia laboral en el área de máximo tres años. En la primera entrevista en 2017 se contó con tres participantes: dos de sexo femenino y uno de sexo masculino, pero en 2021 solo se pudo contactar a dos de ellos. Ambos docentes se graduaron de una Universidad situada en la Región de Los Lagos entre los años 2015 y 2016, respectivamente. Entre el año 2017 y el 2021, el profesor se desempeñaba en dos establecimientos particulares subvencionados en paralelo; siendo el establecimiento donde se llevó a cabo el incidente crítico uno con alto índice de vulnerabilidad socio-económica, mientras que en ese mismo período la profesora participante trabajaba en un establecimiento de

la misma dependencia, pero de nivel socioeconómico medio alto.

Sobre los aspectos éticos de confidencialidad, cada participante firmó un consentimiento informado antes de cada entrevista. Este documento incorpora aspectos de manejo confidencial de la información entregada, así como de los datos personales de los sujetos. En este sentido, sus identidades se mantendrán protegidas en este estudio a través de los seudónimos “Dave” y “Denise”. Bajo este enfoque, se diseñó una entrevista narrativa, que es un instrumento introspectivo por naturaleza y es el principal medio para obtener relatos de experiencias (Murray, 2003). En cada entrevista, se aplicó la técnica del “incidente crítico” y el marco de autodesarrollo colegiado propuesto por Edge (2015), donde participa un profesor presentador (un colega, en este caso la investigadora principal) y un profesor voluntario (como el profesor novel, en este caso un docente del estudio). Este último, narra al profesor presentador un incidente de clase en forma de historia y reflexiona sobre este. El profesor presentador escucha atentamente, con una postura no prejuiciosa y usa esa información para diseñar un plan para acción futura que apoye al profesor novel. La técnica en sí consiste en una fase de descripción/producción seguida por una fase de explicación (Tripp, 2011) y se detalla a continuación:

1. El profesor/a voluntario/a entrega una descripción concreta de un evento o idea.
2. Él o ella agrega mayores detalles para explicarlo en términos de su símbolo, valor o rol (Measor, 1985).
3. Se consideran generalidades de significado para determinar si es un incidente típico o crítico.

Después de las entrevistas narrativas se incluyeron algunas preguntas generales sobre la experiencia narrada; se transcribió la entrevista completa pero solo la historia fue seccionada

usando el marco de los momentos narrativos de Labov (1972), donde se consideraron fragmentos representativos de cada momento. Estas historias fueron leídas y revisadas por una Doctora en Lingüística aplicada a modo de evitar sesgos interpretativos en la transcripción. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis holístico de contenido (Edwards, 2016) y de forma, prestando especial atención a las palabras, frases y cláusulas en contexto (Halliday y Matthiessen, 2004) e identificar estilos discursivos de los participantes (Fairclough, 2003).

Análisis y discusión de resultados

Alineado con la metodología, las historias de Dave y de Denise han sido ordenadas por categorías que coincidieron con aquellas propuestas por la literatura y que emergieron de sus propios testimonios, entre ellas: incidente crítico y los 6 momentos narrativos. Posteriormente, se realizó un análisis de estas, donde se identificaron temas como sus identidades profesionales, su sentido de *agencia*, el rol de la *agencia relacional*, las percepciones de su sentido del *Ser* como profesores nóveles, sus creencias y actitudes frente a desafíos pedagógicos.

Dave: 2017

Tabla 1

Momentos narrativos de la historia de Dave en 2017.

“El típico alumno problemático”
<p style="text-align: center;">Resumen</p> <p>01. Ok, la historia empieza con este curso</p> <p>02. que es el más difícil en la escuela: que es séptimo.</p>
<p style="text-align: center;">Orientación</p> <p>03. Entonces, primera clase con séptimo me encuentro a este chico que se llama “Tomy”.</p> <p>04. a simple vista, el típico alumno problemático</p> <p>05. Sí habló, sí me respondió desafiante, pero nada...tranquilo...fácil hasta el momento.</p>
<p style="text-align: center;">Complicación de la Acción</p> <p>06. después la tercera clase con él, ya realmente un desafío,</p> <p>07. y cuando lo miro a los ojos se le ve, se le nota que no me tiene miedo ni mucho menos respeto</p> <p>08. él es especial, él tiene algo <i>malo</i> dentro que después voy a ir averiguando.</p> <p>09. Eh, viene...bueno de una familia muy complicada que disfuncional sería decir poco</p> <p>10. “Tomy” es un niño que lo han echado de su casa</p> <p>11. lo han golpeado, su mamá lo detesta.</p> <p>12. De su papá no se sabe nada, su abuela lo odia.</p>

13. Entonces con todo esto en mente, cambia el panorama.

Resolución

14. Ya lo tengo un poco más controlado por lo que sé y por la forma en que uno ve la situación.

15. Entonces, ese día en vez de retarlo y amenazarlo por lo que hizo

16. como cualquiera de mis colegas lo hubiera hecho

17. le dije que no estaba enojado con él,

18. pero que esperaba que fuera mejor la otra clase.

19. Entonces, algo va haciendo 'click' ahí.

20. Con esta clase de niños hay que ser lo más empático, pero a la vez lo más fuerte posible,

21. no te pueden quebrar con su historia.

Evaluación

22. Ya estoy empezando a tener un poco más de energía positiva. Ahora donde me ve, me saluda.

23. Entonces uno se va dando cuenta que quizá lo que uno le da durante la clase,

24. un poco de apoyo, un poco de entendimiento de ser amable con ellos.

25. quizás es lo único bueno que tienen durante el día.

26. quizás ese mismo día en la tarde algo pasó en su casa,

<p>27. quizás le pegaron,</p> <p>28. de repente llega sin comer.</p>
Coda
<p>29. Cuando uno sale de la universidad, es el “profesor nuevo”.</p> <p>30. Tú tratas de ser firme, pero ahí es donde uno es donde, eh digamos las personalidades afectan.</p> <p>31. Afortunadamente mi personalidad me ha ayudado a superar eso</p> <p>32. Si uno puede lidiar con alumnos así, puede lidiar con cualquier otro</p>

Tabla 2*Momentos narrativos de la historia de Dave en 2021*

“El Desafío”
Resumen
<p>01. Bueno, esta experiencia es una experiencia positiva</p> <p>02. que no fue algo puntual como de un día.</p> <p>03. Fue cuando me dieron la segunda jefatura de curso en el colegio X.</p>
Orientación

04. Me dieron la jefatura de curso a principio de año.

05. Hasta ese momento me sentía seguro de llevar una jefatura en un colegio más estricto

06. estaba en un colegio donde se esperaba más.

Complicación de la Acción

07. Y entonces, bueno cuando todo esto comenzó.

08. por desgracia al poco tiempo comenzó la pandemia

09. tuve que revisar todo el trabajo de conocer a los apoderados vía telefónica

10. y todo el trabajo administrativo vía online

11. entonces, si ya consideraba que iba a ser más complicado

12. ahora iba a ser el doble.

Resolución

13. Afortunadamente, pese a que fue un año difícil, logré sacar adelante este grupo curso,

14. buen rendimiento tanto individual como colectivo.

15. hace poco tuvimos un consejo de evaluación

16. y me dio el placer de escuchar que están catalogados

17. como uno de los buenos cursos del colegio, en cuanto a rendimiento

18. y también como personas y eso era lo que me interesaba.

19. Entonces me sentí bien.

20. Algunos apoderados también me agradecían y también del colegio.

Evaluación

21. Me siento bien de que he logrado estar a la altura que yo esperaba

22. en cuanto a saber llevar un grupo mayor y un grupo bueno,

23. pero eso es algo que de verdad me hace sentir bastante bien

24. en cuento a experiencia laboral y profesional.

Coda

25. Tenía mis dudas, mis miedos, pero en la universidad era lo mismo,

26. pero cuando llega el momento y uno cambia el *switch*

27. y paso a “modo profesional”

28. y no me doy ni cuenta cuando está todo bien hecho.

29. Me reconforta saber que no importa la situación,

30. la logro sacar adelante.

2017

En el año 2017, Dave hiló varios episodios que eventualmente resultaron en un relato narrativo secuencial oral (Murray, 2003; Golombek y Johnson, 2017). El resultado, fue una historia sobre cómo él fue capaz de construir un lazo profesional con uno de sus estudiantes de educación básica, a quién Dave se refirió como “El típico alumno problemático” debido a su comportamiento rebelde. Para propósitos de este estudio, se usará el seudónimo “Tomy” para proteger su identidad.

Dave inició su historia identificando el tiempo, el lugar, el personaje principal y otras personas involucradas, así como el contexto en el que se suceden los eventos principales. Los episodios de su historia estuvieron llenos de emociones y desafíos, al punto de verse a sí mismo como el “héroe” de su propia historia y a “Tomy”, como a una víctima de una vida trágica llena de desavenencias y que necesitaba ser rescatado de una situación de desprotección social. Esta analogía sirvió para atar varios patrones, particularmente aquellos sobre los atributos emergentes de la identidad profesional y sentido de *agencia* de Dave que parecieron inherentes a su sentido del *Ser*. Los aspectos más distintivos de la identidad profesional de Dave que emergieron de su narración fueron: sus autoconceptos e imágenes como profesor, su emergente sentido de *agencia*, el uso de su identidad profesional como una herramienta para hacer sentido de sí mismo como profesor, y la influencia del contexto en sus filosofías personales. Esto comprueba que la acción de contar su historia acerca de su incidente crítico aparentemente le ayudó a conocer atributos de sí mismo como lo describen Beijaard et al. (2004) y McCormick y Pressley (1997).

La narración de Dave hizo vislumbrar que, tras un proceso de autoconocimiento, aún en proceso, fue capaz de exponer sus teorías y creencias sobre sí mismo. Tanto en su narración como en sus respuestas post narrativa, surgieron los conceptos *mi base*, *mi enfoque*, o derechamente, *mi personalidad*. Asimismo, algunos de los auto conceptos que surgieron fueron

su asertividad, medida y sentido de justicia, que parecen destacar en su identidad profesional al punto de permear en su conducta como profesor. Esta idea se alinea con Rodgers y Scott (2008) cuando afirman que los individuos pueden percibir su *Ser* al comprender su relación con la(s) identidad(es), como en este caso, al identificar atributos de su identidad profesional, Dave ha sido capaz de facilitar un andamiaje a aspectos de su propio Ser. Aparentemente, con este incidente Dave comenzó a verse a sí mismo como un agente de cambio social, lo que se condice con Ávalos y Sotomayor (2012), al revelar que la identidad profesional de los profesores nóveles chilenos está parcialmente determinada por un fuerte compromiso social. De igual forma, su discurso arroja luces sobre su sentido de *agencia* en desarrollo, al expresar “*Ya lo tengo un poco más controlado por lo que sé y por la forma en que uno ve la situación*”. En esta parte de su relato, se observa *causalidad intencional* al referirse a sí mismo como el agente de la acción, aunque el uso de la palabra genérica *uno*, indica universalidad de contextos y acciones (Rymes, 2001), lo que resta agencialidad a su reflexión. En este sentido, se observó que la influencia de la opinión de sus colegas hacia “Tomy” fue clave para hacer que Dave haya adaptado continuamente su comportamiento luego de monitorear sus acciones de acuerdo a sus roles con otros (Kegan, 1994).

Asimismo, su estilo discursivo (Fairclough, 2003) fue estructurado, escueto y preciso, donde el narrador escogió sus palabras con cuidado, posiblemente con la intención de transmitir en sus ideas, filosofías personales, pensamientos, y aspectos de su *Ser* de la forma más clara posible. Este caso revela que el reflexionar en y sobre la práctica puede efectivamente ayudar a los profesores a hacer sentido de sus experiencias de enseñanza (Rodgers y Scott, 2008) e idealmente, mejorarlas a futuro.

2021

Cuatro años después, Dave fue invitado nuevamente a contar una historia sobre otro incidente crítico. Este período coincidió con la pandemia del COVID-19, donde la mayoría de los establecimientos educacionales optaron por la modalidad de clases online por motivos de seguridad sanitaria. En esta ocasión, antes de su narración Dave mencionó que a pesar de que continuó trabajando en los mismos dos colegios que en el año 2017, en ese momento se encontraba buscando un trabajo a tiempo completo donde pudiera trabajar con estudiantes de educación secundaria. Además, señaló sentirse abrumado y experimentando el síndrome de *burnout* por trabajar en dos establecimientos diferentes en paralelo y asumiendo el desafío de trabajar de manera telemática tanto con estudiantes como con apoderados. Por otro lado, entregó antecedentes sobre “Tomy”, comentando que eventualmente reprobó el séptimo grado en el 2017 y el siguiente año desertó del colegio. En esta segunda entrevista, Dave pareció lidiar de otra forma con sus emociones y niveles de ansiedad, ya que el incidente actual no pareció evocar las mismas emociones, actitudes o reflexiones como lo fue el de hace cuatro años. El mismo expresa haber mejorado su práctica docente y su capacidad de lidiar con las personas de su entorno educativo, a pesar de sentirse abrumado con su carga laboral. Esta reflexión es coherente con lo que afirma Kegan (1994) en relación a que la forma en que un profesor puede hacer sentido de su identidad evoluciona de las capacidades en desarrollo de su *Ser* y que esto depende de cómo él o ella construye y reconstruye significado a través de las historias.

Contrario a la primera entrevista, Dave no se centró en un incidente de clase en particular, sino en una situación más amplia que encapsuló varios eventos significativos para él. El recuento

narrativo resultó en una reflexión *sobre* la práctica (Farrell, 2013a), específicamente, en el desafío de haber sido designado profesor jefe de un 7mo grado durante el año 2020 y en el resultado obtenido. Dave inició su narración definiendo el contexto; lo que marcó el tono de su narrativa; entregó antecedentes que consideró relevantes de su experiencia como profesor jefe en el pasado y procedió a contar su historia. Esta, incluyó reflexiones sobre su práctica, una visión crítica de sus aptitudes como profesor jefe y hacia sus desafíos educacionales, junto con sus expectativas y miedos, así como una evaluación final del proceso completo.

En esta historia emergieron algunos aspectos específicos de Dave: sus autoconceptos e imágenes como profesor, su ahora más desarrollado sentido de *agencia*, algunos aspectos de su identidad profesional como herramienta para hacer sentido de sí mismo como profesor, y la influencia del contexto en sus filosofías personales. Sumado a esto, al reflexionar *sobre* su práctica, Dave fue capaz de facilitar el andamiaje de aspectos de su sentido del *Ser* como profesor novel. Uno de estos fueron sus actitudes sobre su nuevo desafío pedagógico como profesor jefe: inicialmente llenas de ansiedad, expectativa y algo de temor por asumir esta responsabilidad en un colegio más renombrado y por la presión a trabajar con un grupo-curso reconocido por su buen desempeño y comportamiento. Sin embargo, al ir avanzando en su historia su actitud fue más positiva hacia su desafío, luego de recordar la validación que recibió de su entorno educacional. Esto muestra que la identidad profesional está fuertemente ligada a los desafíos profesionales, puesto que estos emergen como una oportunidad de desarrollo profesional que pueden revelar cualidades que hasta ese momento se habían mantenido ocultas.

Otro aspecto que pareció haber emergido a raíz de la narrativa, fueron las teorías y creencias en desarrollo de sí mismo. Un ejemplo es un extracto de la narración, al comentar: “Me siento

bien que *he logrado* estar a la altura que yo esperaba” (Línea 21). De esto, se pueden observar nuevamente la conexión entre una intención y un efecto (Konopasky y Sheridan, 2016), exponiendo su sentido de *agencia* y cómo, a pesar de que su grado de autonomía se vio reducido, a través de la validación de su entorno, logró que su sentido de *agencia* aumentara, puesto que su éxito le generó confianza y satisfacción. Igualmente, declaró que este desafío lo mantuvo más alerta debido a la responsabilidad de “saber llevar un grupo mayor y un grupo bueno” (Línea 22), lo que comprueba que el sentido de *agencia* permite a los profesores ser activos en su desarrollo profesional (Beijaard et al, 2004). Finalmente, su *estilo* narrativo podría definirse como pragmático y conciso, y la frase “estar a la altura”, deja entrever algunos como, por ejemplo, su responsabilidad, autoexigencia y proactividad. En esta historia, Dave se podría percibir a sí mismo como un *profesor-administrador*, ya que se ve a sí mismo como alguien organizado, medido, asertivo y con liderazgo.

Denise: 2017

Tabla 3

Momentos narrativos de la historia Denise en 2017

“Situación con ese niño”
Resumen
01. Un día comencé la clase normal con el segundo básico

02. y <i>llega</i> un alumno nuevo que venía de otro colegio y se incluye a mitad de semestre
Orientación
03. yo creía que por ser nuevo
04. él tenía que adaptarse al curso y adaptarse a mí
05. y resultó que no fue tan así.
Complicación de la Acción
06. El niño comenzó a demostrar que tenía un nivel muy bajo de inglés.
07. además de eso tenía muchos problemas en casa
08. entonces tiene una actitud muy agresiva con sus compañeros
09. no controlaba sus emociones.
10. Yo tenía como creencia de que los niños tenían siempre que estar...no se siguiéndome
11. pero con este niño no pasaba,
12. así entonces un día yo estaba haciendo clases
13. y el niño se empieza a frustrar con una actividad
14. y me dice que no lo va a hacer
15. y yo como que me sorprende y le digo “que lo tienes que hacer porque yo lo digo”
16. entonces me fui con una discusión con el niño y eso me hizo enojarme
17. Pasa que no me había pasado antes que yo me enoje con los niños.
18. Esa situación me provocó, cierto, enojo porque <i>no lo pude controlar</i> en realidad.
19. Entonces a él le pedí que salga de la clase

20. Eh, terminó la clase y ese día yo empecé a pensar del por qué el actuar del niño

21. pero no cómo actué yo

22. quizás igual yo, cierto provoqué cierta reacción en él.

Resolución

23. Conversé con la educadora diferencial y el equipo que lo apoya y me dijeron su diagnóstico

24. tiene el diagnóstico de ser un niño oposicionista, desafiante con déficit atencional

25. Entonces uno olvida que los niños *no son perfectos* porque nosotros tampoco lo somos

26. y claro me pasó eso que tuve que repensar en cómo llegar a este niño

27. Finalmente, comencé a hacer otras actividades a agregar cosas para ayudarlo

28. Como, por ejemplo, la anticipación.

29. Los otros como que no pescan mucho eso

30. pero a él le sirve mucho. Entonces él ya se va ordenando.

Evaluación

31. Entonces me sirvió reflexionar y entender

32. de que no son solamente ellos de que se tiene que adaptar a mi metodología

33. sino que soy yo, claramente.

Coda

34. Uno sabe que tiene que entender las necesidades de ellos

35. pero uno igual se olvida.

Tabla 4. Momentos narrativos de la historia Denise en 2021

“Festival de Inglés”
<p style="text-align: center;">Resumen</p> <p>01. Traté como de adaptar una actividad que hice en la U</p> <p>02. con un módulo que tuvimos de Dinámica en el Aula e hicimos unos musicales</p> <p>03. y yo dije, esto si lo pudimos hacer nosotros los niños más chicos también pueden</p>
<p style="text-align: center;">Orientación</p> <p>04. yo creo que una de las cosas que me ha costado ha sido tomar decisiones como profe.</p> <p>05. Hacer el rol muy propio, saber que soy yo quién puede hacer muchas cosas</p> <p>06. que puede crear muchas cosas</p> <p>07. No sé por qué tenía mucho miedo al principio</p>
<p style="text-align: center;">Acción Ascendente</p> <p>08. planteé la idea y comenzamos con los musicales para que todos los niños puedan participar</p> <p>09. e íbamos escogiendo películas y <i>todos</i> los niños participaban haciendo bailes, cantaban,</p> <p>10. todos tenían que actuar.</p> <p>11. Armábamos diálogos.</p>

12. Todo el primer semestre como “ya va a venir el musical”,

13. y fue como un incentivo para ellos y un enganche en mi asignatura

Resolución

14. Hicimos unos shows super entretenidos

15. invitamos a todos los papás.

16. El 2018 lo hicimos en el colegio y el 2019 lo presentamos en la U

17. Ellos muy felices y motivados para el próximo año.

Evaluación

18. yo creo que ha sido una de las actividades más significativas como profesora

19. porque ví que una idea con *muchas* ganas y mucha, mucha colaboración de mis colegas

20. sí se pudo lograr.

21. los más tímidos me decían “Miss, yo no voy a poder hacerlo”

22. y después de eso era como “gracias miss”.

23. Y después de eso mis actividades orales en mi asignatura funcionaban mucho mejor

24. a mí me sirvió mucho decir “sí, tengo una idea, yo la puedo planificar”.

25. obviamente con una red de apoyo bien fuerte

26. y ese es un trabajo que uno como profesional debe hacerlo yo creo

27. si uno piensa que está trabajando solo es que nada funciona

Coda

28. Verdad es bien nostálgico.

29. ¿Por qué vino ese recuerdo a mí?

30. Porque sé que no se podrá hacer en mucho tiempo más

31. la enseñanza de un idioma extranjero es difícil

32. cuando no está, no tenemos la cultura de querer aprender un idioma

33. porque muchos creen que no es necesario

34. hay que contextualizarlo para que ellos puedan entender de que sí es importante

En el año 2017, Denise también fue entrevistada para contar una historia, que inició presentando su contexto de enseñanza, el período del año donde se desarrolló su incidente y la presentación del personaje principal, que fue un niño de siete años. En la “Orientación”, dejó entrever que la llegada del estudiante nuevo gatilló en ella actitudes negativas porque sus patrones y rutinas de enseñanza fueron alterados. Los aspectos específicos de la identidad profesional de Denise que surgieron fueron: sus creencias pedagógicas, su sentido de agencia, el rol de la *agencia relacional*, y una variedad de emociones y actitudes que surgieron de su incidente crítico.

En este sentido, la narración de Denise está llena de conflictos enraizados aparentemente en sus creencias como docente. Al principio, demostró una actitud negativa hacia su estudiante, lo cual aparentemente gatilló juicios de valor negativos que escalaron hasta la “Complicación de la Acción”. En paralelo a estos juicios, la confrontación también le hizo sentir culpa, frustración y molestia. Sin embargo, después de un proceso de trabajo directo con la Educadora Diferencial del colegio y el estudiante, sus emociones, actitudes y juicios de valor comenzaron a cambiar. Denise demostró ser muy autocrítica con su propia práctica, que se relaciona con el inicio de su conflicto y al cómo ella lidió con su incidente crítico. Posteriormente, a medida que iba rememorando las acciones que tomó para abordarlo por recomendación de la Educadora Diferencial, su percepción fue cambiando a una más positiva por haber sido capaz de obtener resultados positivos tras un cambio de metodología de enseñanza y nuevas rutinas. Una frase reveladora en este aspecto, fue “Yo creía que, por ser nuevo, *él* tenía que adaptarse al curso y adaptarse a *mí* y resultó que no fue tan así” (Líneas 3-5). En este caso, destaca el uso de una entonación en palabras clave, como *él* y *mí*, para resaltar sus emociones (molestia e ira) y el grado de tensión con el estudiante. Asimismo, usa la orientación temporal en *creía*, para mostrar que, en el presente, ella ya no tiene la creencia de que es el profesor el protagonista en la sala de clases. Sin embargo, luego de la Complicación en su incidente crítico, Denise usa el atenuante *uno*, al decir “Entonces *uno* olvida que los niños no son perfectos”, para restar agencia sobre esta idea. Tras el incidente, ella debió reunirse con la Educadora Diferencial del establecimiento, quién le explicó la situación del estudiante y le entregó herramientas para trabajar con él de mejor forma. La frase “me pasó eso que *tuve* que repensar en cómo llegar a *este niño*” (L. 26) muestra que hubo un cambio en su sentido de *agencia*, ya que su grado de autonomía se vio mermado en esa instancia con el uso del modal *tuve que*, que revela la sensación de estar

obligada a hacer algo que contradijo sus creencias pedagógicas iniciales.

Esto revela que la *agencia relacional* puede contribuir al desarrollo profesional docente frente a creencias iniciales limitantes. Por tanto, este caso da luces sobre la capacidad de los incidentes críticos de ayudar a los docentes a pensar en sus valores y creencias sobre la enseñanza (Farrell y Ives, 2015) y, que, así como Denise, los y las profesoras también se ven expuestos a conflictos éticos y morales cuando sus creencias, autoridad o filosofías personales son desafiadas (Shapira-Lishchynsky, 2011). Finalmente, su *estilo* narrativo reveló aspectos de su identidad profesional con atributos de una *jefa directiva*, al ser estructurada, algo controladora y auto exigente, lo que se ilustra en la siguiente línea: “Esa situación me provocó, *cierto*, enojo porque *no lo pude controlar* en realidad” (L. 18). Esto además revela aspectos de sí misma, como una persona autocrítica, abierta al cambio y a externalizar sus emociones, pero que trabaja constantemente en encontrar una sintonía entre sus creencias y filosofías, y la evaluación del entorno sobre su trabajo profesional.

2021

Antes de contar su nueva historia, Denise comentó que seguía trabajando en el mismo establecimiento que en 2017, pero que algunos factores habían afectado negativamente su motivación profesional. Uno de ellos fue la pandemia del COVID-19 y los cambios que trajo consigo, y el otro fue la complejidad de trabajar con todos los miembros de la comunidad escolar, como lo son los apoderados, los directivos y sostenedores. De hecho, durante la

aplicación de la segunda entrevista, Denise se encontraba con licencia médica por estrés por estar experimentando el síndrome de *burnout*.

Cabe mencionar, que este incidente crítico ocurrió el 2018, un año después de la primera entrevista. A pesar de esto, este nuevo incidente tiene un tono y un foco diferente; más amplio y general, donde se engloban varios otros eventos de menor duración. La historia trata de cómo Denise logró organizar y presentar un musical en inglés con niños y niñas de su colegio con la ayuda de la comunidad educacional. Su narración estuvo llena de emociones y sensaciones que variaron en gradualidad y que aparentemente ayudaron a evocar recuerdos y escenas vívidas de su incidente que la hacían a ratos desviarse de la línea narrativa principal. Denise inició su historia con emociones de tristeza y decepción debido a la situación sanitaria de ese momento y el complejo momento en torno a su salud mental que estaba atravesando.

Sin embargo, cuando comenzó a contar su historia de cómo nació la idea del festival, su ánimo, su lenguaje no lingüístico y paralingüístico, emociones y sentimientos cambiaron abruptamente. El éxito de esta experiencia pedagógica gatilló reflexiones sobre sus capacidades profesionales, sobre la importancia del trabajo en equipo y sobre el efecto de las opiniones de la comunidad educativa sobre ella misma como profesional. En este sentido, las transacciones con su entorno probaron ser un elemento recurrente en la construcción o fortalecimiento de su identidad docente en desarrollo (Kegan, 1994), al igual que el rol de la agencia relacional y el *expertise relacional*. El siguiente comentario ilustra este punto: “*Vi* que una idea con muchas ganas y *mucha, mucha* colaboración de *mis* colegas sí se pudo lograr” (L. 20-21). Esta expresión también revela el grado de *agencia* logrado, donde si bien ella es el Agente, el uso de *mis*, denota cierto grado de pertenencia y valoración por sus colegas, al igual que la reiteración *mucha* expone su estilo narrativo expresivo y espontáneo que ya se visualizaba en su narrativa anterior.

En esta narración, las emociones positivas desbordan su discurso, por ejemplo, el orgullo de lograr un objetivo ambicioso o de satisfacción por confirmar algunas de sus filosofías y creencias pedagógicas que, al contrario de su experiencia anterior, pusieron al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje (Glas, et al., 2021).

Es relevante notar, que para Denise, la *agencia relacional* ha jugado un rol clave en su desarrollo profesional. Su valoración por el trabajo colegiado comenzó a consolidarse en su primera historia, al trabajar con la Educadora Diferencial, y cuatro años después, con la comunidad educacional para concretar un proyecto; esto se evidencia en su frase: “Si piensas que estás trabajando sola, *nada* funciona”. Esta idea es coherente con Layder (2006) quién destaca que cuando los profesores hacen cosas que afectan las relaciones sociales en las que trabajan, desarrollan su sentido de *agencia*. Asimismo, el alto grado de motivación que Denise demostró en el año 2018, en contraste con su situación al momento de la entrevista en 202 es concordante con lo planteado por Glas, et al. (2021), quienes señalan que es altamente probable que los profesores nóveles inicien su carrera profesional con una alta motivación, pero esta puede verse mermada por el lado administrativo de la práctica docente, especialmente, si no se ha logrado contar con estabilidad laboral.

De forma similar, la narración develó varios atributos personales que parecen permear en la praxis de Denise, como lo son su capacidad de tomar riesgos, liderar un equipo, organizar una actividad, ser inclusiva, innovadora y creativa. Asimismo, la profesora pareció haber reforzado la idea de que es importante pedir y recibir ayuda de otros cuando es necesario, ya que el resultado de este trabajo colaborativo también la hizo valorarse más como profesional. En esta narración, Denise se podría definir como una *coordinadora/lider*, ya que fue capaz de organizar un gran evento y demostrar sus habilidades organizacionales con un grupo grande de personas.

Adicionalmente, tanto en este incidente como en el primero, su estilo de *discurso* se mantiene estable, así como su percepción como una profesora auto exigente, seria y organizada, con una marcada diferencia en cómo comprende su sentido de *agencia* y de autoridad, a medida que adquiere experiencia trabajando con otros.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman que la práctica reflexiva es una estrategia efectiva para ayudar a los docentes a crear significado de sus incidentes críticos. En este estudio, los docentes realizaron un proceso de introspección, analizando su práctica de forma similar a como si la hubiesen observado en el mundo exterior. A través de este proceso los profesores pudieron externalizar posibles aspectos de su *Sentido del Ser*, como lo son aspectos de su identidad profesional, su emergente sentido de *agencia*, sus actitudes frente a los desafíos pedagógicos, sus filosofías personales, sus creencias y facultades pedagógicas (Rodgers y Scott, 2008). Adicionalmente, pareciera que esta práctica reflexiva puede incluso llegar a cambiar los procesos de pensamiento y práctica profesional (Ershadi et al., 2024; Farrell y Baecher, 2017). Por tanto, los incidentes críticos no se debieran considerar como recuentos triviales, ya que estos reflejan los valores, reflexiones de los docentes y, más importante, quiénes son como profesionales.

La importancia de los primeros años de ejercicio y del trabajo colegiado fueron aspectos salientes en este estudio. La etapa inicial es clave para el desarrollo de los conceptos del sentido

del *Ser* de los docentes, así como de sus identidades profesionales, sus autoconceptos, e imágenes de sí mismos como profesores. Estos aspectos, se pudieron observar en ambos participantes de este estudio al atravesar etapas similares en sus procesos: iniciar su proceso con incertidumbre, pero con entusiasmo para posteriormente enfrentar desafíos y adaptarse a nuevos cambios. Asimismo, ambos docentes demostraron desmotivación por las condiciones laborales en contraste a las exigencias de cada establecimiento, en adición al trabajo pedagógico en aula (Maldonado, 2003), llevándolos a cuestionar su continuidad en los establecimientos respectivos e incluso en la profesión docente. Sin embargo, si bien ambos profesores criticaron la carga de trabajo administrativo además del pedagógico, se observó cómo pueden variar en cada uno los procesos de desarrollo profesional y sus grados de *agencia* y autonomía. Por un lado, Dave aceptó el desafío de la jefatura de curso con algo de temor, pero con entusiasmo, al contrario de Denise, quién lo hizo con desmotivación y falta de propósito lo que, sumado a otros factores externos, contribuyó al deterioro de su bienestar emocional.

Por otro lado, en este estudio se identifica una ruta para potenciar el bienestar y trabajo de profesores/as nóveles. Esta inicia con remirar la formación docente en Chile y repensar los factores dentro del proceso de aprender a enseñar (Rosas-Maldonado, et al., 2021). Igualmente, se sugiere potenciar con énfasis el acompañamiento a los docentes nóveles en este proceso con la implementación de programas efectivos (Vaillant y Manso, 2022) para poder enfrentar los posibles desafíos de la práctica pedagógica futura de mejor forma, potenciando el desarrollo de la práctica reflexiva y el trabajo colegiado. Un aporte en este sentido podría ser potenciar la técnica del “incidente crítico” y el marco de autodesarrollo colegiado (Edge 2015) en los establecimientos.

Finalmente, si bien este estudio arroja luces sobre los procesos de reflexión docente, se

deben hacer más estudios al respecto, con muestras mayores en diversos contextos educativos y zonas geográficas del país, a modo de generar conclusiones más generales que aborden la complejidad de analizar procesos cognitivos, socio afectivos y emocionales de los profesores/as y la implicancia de estos para los procesos formativos y posterior ejercicio de la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, I. & J. Jones, S. (2018). Exploration of university faculty perceptions and experiences of service-learning as engaged scholarship of teaching and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 111-129. <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.23178>
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Barahona, M. e Ibaceta-Quijanes, X. (2022), “Chilean EFL student teachers and social justice: ambiguity and uncertainties in understanding their professional pedagogical responsibility”, *Teachers and Teaching*, Vol. 30 No. 2, pp. 1-15, doi: 10.1080/13540602.2022.2062726.
- Barahona, M. (2022). La deuda de la formación de profesores de inglés en Chile: la justicia social. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (50), 234–239. Recuperado a partir de <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/2109>

- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Beijaard, D., Meijer, P., y 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>
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Boulter, A. (2007). *Writing Fiction. Creative and Critical Approaches*. Bloomsbury Publishing Bloomsbury Publishing.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2022). Inducción y mentorías, aprendiendo entre pares. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://www.cpeip.cl/mentorias-2022/>
- Clandinin, D., y Connelly, F. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487–500. <https://doi.org/10.1080/0022027870190602>
- Edge, J. (2015). Non-judgemental Discourse in the Development of Critical Capacity for Language Teachers. *A Journal of Language Teaching and Research*, 26, 61–78. <https://doi.org/10.1177/003368821456162>
- Edwards, S. (2016). Narrative analysis: how students learn from stories of practice. *Nurse Researcher*, 23(3), 18-25. <https://doi.org/10.7748/nr.23.3.18.s5>

- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 779-784.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.
- Ershadi, F., Nazari, M., y Salimi, M. (2024). Native speakerism as a source of agency-related critical incidents: Implications for non-native English teachers' professional identity construction. *System*. 120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103182>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge
- Farrell, T. (2013a). *Reflective writing for language teachers*. Equinox
- Farrell, T. (2013b). *Reflective teaching*. TESOL International publications.
- Farrell, T., y Ives J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>
- Farrell, T., y Baeher L. (2017). *Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL professionals*. Bloomsbury Publishing.
- Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2017). Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota Técnica N°7-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81cnica-N%C2%B07-L1.pdf>

- Gee, J. (1989). Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction. *The Journal of Education*, 171(1), 5–176. <http://www.jstor.org/stable/42743865>
- Golombek, P. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447–464. <https://doi.org/10.2307/3588117>
- Golombek, P., y Johnson, K. (2017). Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., y Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, (52), 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Glas, K., Dittmar, P., y Allendes, P. (2021). Guided by images—Chilean novice teachers' visions of themselves. *ELT Journal*, 75(4), 451-459.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London, UK: Arnold.
- Kegan, R. (1994) *In over our heads: the mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Blackwell.

- Layder, D. (2006). *Understanding social theory*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446279052>
- Lengeling, M., y Mora-Pablo, I. (2016). Reflections on critical incidents of EFL teachers during career entry in Central Mexico. *HOW*, 23(2), 75-88. <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.2.158>
- Madrid Miranda, R., Glas, K., y Chapman, C. (2024). Building agency in school–university partnerships: lessons from collaborative research during the pandemic. *Journal of Educational Administration*, 62(6), 609-622.
- Maldonado, M. “La privatización de la educación en Chile”. *Internacional de la Educación. Oficina regional para América Latina*. Agosto de 2003, Santiago de Chile. Obtenido el 16 de octubre de 2024, desde https://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_en_chile.pdf
- Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 61-77). London, UK: Falmer Press.
- McAteer, M., Hallett, F., Murtagh, L., y Turnbull, G. (2010). *Achieving your Masters in Teaching and Learning*. Learning Matters.
- McCormick, C., y Pressley, M. (1997). *Educational Psychology: Learning, Instruction, and Assessment*. Longman

- Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. En P. M. Camic, J. E. Rhodes, y L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (95–112). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-006>
- Rodgers, C., y Scott, K. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*.
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Rymes, B. (2001). *Conversational borderlands: Language and identity in an alternative urban high school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- Tripp, D. (2011). *Critical Incidents in Teaching (Classic Edition): Developing professional judgement* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802014>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4), 67-89. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

- Vaillant, D., y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia Y Educación*, 6(1), 109-118.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Valenzuela, J., López, I., y Sevilla, A. (2021). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: Aprendizajes para mejores políticas públicas*. Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE].
- Wood, D. (2000). Narrating Professional Development: Teachers' Stories as Texts for Improving Practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(4), 426-448.
<http://www.jstor.org/stable/3196041>



Incidentes críticos de profesores nóveles de inglés: andamiaje y su sentido del Ser © 2025 by Yarella Espinoza Gallardo is licensed under CC BY-NC-SA 4.0