

Construcción de la Identidad de Profesionales Vinculados con la Inclusión Educativa

Construction of the Identity of Professionals Involved in Educational Inclusion

Gabriela Narváez-Olmedo ^{1,*}, Karina Pabón-Ponce ¹, Verónica León-Ron ¹, Cristian Guzmán-Torres ¹ y Yadira Haro-Chávez ²

¹ Universidad Técnica del Norte, Ecuador

² Ministerio de Educación, Ecuador

RESUMEN:

La inclusión educativa continúa siendo un desafío, los y las docentes y profesionales relacionados con esta responsabilidad son pilares fundamentales para la ejecución de una atención adecuada a la diversidad. Es indispensable saber cómo un proceso de especialización permite identificar las voces desde sus posiciones personales internas y externas que nutren la identidad de los y las profesionales que se encuentran en una formación en Atención Inclusiva a las NEE. Este estudio tiene un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico existencial hermenéutico. Se utilizó el método de auto confrontación y las historias de vida para la recolección de la información al inicio y al final de la formación, y se analizaron los datos con el método de repertorio de posiciones personales de la teoría del self dialógico. Los resultados muestran que, al iniciar la formación en inclusión, su identidad se construye desde voces internas que los identifican con la vocación, responsabilidad, resiliencia y humanismo; y, con voces externas de estudiantes o familiares con NEE. Al finalizar la especialización, aparece una voz que proviene de sus maestros actuales y de las vivencias en la maestría que los hace sentirse más capaces de abordar casos de estudiantes con NEE con mayor convicción y experticia.

DESCRIPTORES:

Identidad, Posiciones personales, Especialización, Inclusión educativa.

ABSTRACT:

Educational inclusion remains a persistent challenge, and educators and professionals entrusted with this responsibility constitute foundational pillars in the pursuit of adequate attention to diversity. It is imperative to ascertain whether a specialization process can elucidate the voices that contribute to the formation of the professional identity of those engaged in training for Inclusive Education for Special Educational Needs (SEN), both from their internal and external positions. This study adopts a qualitative approach with an existential phenomenological hermeneutic design. The self-confrontation method and life histories were employed for data collection at the commencement and culmination of the training, and data were analyzed utilizing the personal position repertoire method of the dialogical self theory. The findings reveal that, upon embarking on their inclusion training, their identity is shaped by internal voices that align them with vocation, responsibility, resilience, and humanism, as well as external voices from students or family members with SEN. Upon completing the specialization, a voice emerges, emanating from their current mentors and their experiences within the program, instilling in them a heightened sense of capability in approaching cases involving students with SEN, bolstered by a stronger sense of conviction and expertise.

KEYWORDS:

Identity, Personal positions, Specialization, Educational inclusion.

CÓMO CITAR:

Narváez-Olmedo, G., Pabón-Ponce, K., León-Ron, V., Guzmán-Torres, C. y Haro-Chávez, Y. (2023). Construcción de la identidad de profesionales vinculados con la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 195-212.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100195>

1. Introducción

La inclusión educativa tiene como propósito ayudar a que los obstáculos que limitan la participación equitativa de todo el alumnado, con o sin necesidades educativas específicas, sean superados para que puedan acceder a los aprendizajes enfocados en el logro académico, social y personal de cada uno de ellos (UNESCO, 2017). La preocupación por alcanzar este objetivo se ha convertido en uno de los principales temas a abordar en la mayoría de las instituciones educativas alrededor del mundo y, aunque existen ciertas diferencias en las instituciones de los países desarrollados comparado con las de los países en vías de desarrollo con respecto a las necesidades que se requieren en el tema de inclusión, la importancia de estas dificultades siguen teniendo la misma prioridad (Ainscow y Miles, 2008; Durán y Giné, 2011).

En el transcurso de los años, se ha podido identificar que existen diferentes barreras que impiden la generación de procesos adecuados de inclusión. Es así, como ahora se comprende que uno de los mayores retos de la inclusión educativa es trabajar en los valores personales que finalmente se verán convertidos en acciones concretas que reflejen una atención equitativa en favor de la diversidad (Durán y Giné, 2011).

De este modo, pensar en mejorar los procesos de formación de los y las profesionales que se ocupan de generar diariamente espacios inclusivos dentro de las unidades educativas, es fundamental (Pabón et al., 2018). Más aún, si estos procesos les permiten a los capacitados a explorar otras formas de asumir sus actividades, junto con generar espacios de reflexión y diálogo durante su práctica, aportando significativamente en el desarrollo y construcción de su propia identidad.

1.1. Inclusión educativa

Se reconoce a la educación inclusiva como una actitud, un sistema de valores y de creencias que promueve una convivencia sana y democrática que se basa en procesos de cambio y aceptación de las diferencias individuales (Rojas-Avilés et al., 2021). De tal manera, el reconocimiento de la diversidad exige la transformación de los procesos educativos actuales (Maldonado, 2018). Por tanto, la educación inclusiva en la actualidad necesita ser entendida desde un enfoque que permita promover posicionamientos más personales, esto con la intención de generar cambios significativos dentro de los contextos escolares, promoviendo así espacios acogedores, respetuosos y llenos de validación (Leiva y Jiménez, 2012; Moliner-García et al., 2016) donde se propicie el intercambio de experiencias, diálogos seguros, participación activa y crítica basada en igualdad, justicia y solidaridad (Mateus et al., 2017).

Contextos como estos, promueven que todos los miembros de la comunidad educativa aprendan juntos, desde la construcción conjunta de un espacio físico, estructural y pedagógico que celebre la diversidad de sus estudiantes (Luque, 2016). Para esto, es necesario prestar atención a los procesos de formación de los y las profesionales afines con la inclusión, en torno a las concepciones sobre como comprender la diversidad dentro de los contextos educativos, vivir en sociedades plurales, diversas y multiculturales (Lisena y Corona, 2020; Pibaque et al., 2018). Es importante también reconocer que al buscar una nueva forma de concebir e interpretar a la diversidad dentro de las aulas, se requiere generar cambios de paradigmas y nuevas estructuras mentales porque la percepción de que el profesor puede ser el mejor aliado para sus estudiantes culturalmente diversos, es determinante (Hammond, 2015; Rojas-Avilés et al., 2021).

1.2. Identidad profesional y docente

Se entiende como identidad profesional a la percepción que cada persona tiene de sí misma mientras se desenvuelve en cualquier ámbito laboral, tomando en cuenta las acciones que realiza, el conocimiento, habilidades, sus valores, creencias y el contexto en donde debe ejercer su profesión (Fitzgerald, 2020). En el marco de esta identidad, se profundiza sobre la identidad profesional docente por ser la profesión más involucrada a la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas, no obstante, esto no significa que se deje de lado a otro tipo de profesionales involucrados en este tema, como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, administradores educativos, entre otros.

El estudio de la identidad profesional y más específicamente, la identidad docente, ha demostrado la importancia de considerar los entornos en los que los profesionales se desenvuelven (Kaasila et al., 2021). Así como también, la necesaria atención a los aspectos psicológicos y sociales que configuran su identidad, sus interacciones con otros y la descripción de sus propias experiencias frente a la atención inclusiva (Gee, 2001). Tal como lo demuestran Van Lankveld y cols. (2017), quienes señalan que, para desarrollar la identidad del profesorado, se necesita un sentido de aprecio por la enseñanza, además de un sentido de competencia y reconocimiento de lo que hacen.

Esta investigación, se ha basado en la noción de la naturaleza dialógica de la identidad, cuya característica favorece para que se encuentre en constante desarrollo y construcción (Hermans, 2001). En este espacio de diálogo interno también se puede ver la dinámica de las diferentes voces que terminan nutriendo la identidad de este profesional. Estas voces son utilizadas por los y las profesionales en contextos interactivos específicos, garantizando incluso la adopción de diferentes posiciones desde sus dimensiones sociales e intrapsicológicas, según la necesidad que demande su contexto en ese momento (Arvaja, 2016; Gülerce, 2014). Se toma como referencia a la teoría del *self* dialógico porque proporciona una base teórica útil para comprender cómo se construye la identidad profesional docente en el contexto de la educación inclusiva (Quilaqueo et al., 2016). Como se mencionó, según esta teoría, la identidad no es algo fijo y estable, sino que está en constante diálogo y negociación con diferentes voces internas y externas. A su vez, estas voces se transforman en posiciones del yo, que son las diferentes formas en la que los profesionales se ven a sí mismos y se relacionan con su práctica educativa (Aristizábal Fúquene, 2019). Estas voces incluyen las expectativas de los demás, las experiencias personales y profesionales, las normas y valores sociales que influyen en la construcción de la identidad profesional (Ashforth y Schinoff, 2016).

De conformidad con algunos estudios que, también coinciden en que una identidad se forma en relación con los demás, en contextos sociales, comunicativos y por razones socialmente significativas y de intercambios colaborativos (Alsup, 2006; Cohen, 2010; Santamaría-Cárdaba et al., 2018), se ha podido describir y entender la manera en cómo ocurre esta construcción.

1.3. Formación del profesorado

Se toma como referencia el tema de formación del profesorado por ser la profesión más investigada en el contexto de la educación inclusiva, debido a que los cambios y aprendizajes de este grupo de profesionales influyen de manera directa en la población con NEE. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que la preparación en el tema de la atención a la diversidad resulta de beneficio para el resto de los y las profesionales que se abordan en esta investigación y, que directa o indirectamente, están involucrados en entornos educativos.

Hablar de los procesos de formación continua del profesorado, nos permite reflexionar sobre la necesidad de modificar las capacitaciones en las que generalmente se trabaja con la visión

de lo que se debe enseñar y la forma en que debe enseñarse (Jiménez y Mesa, 2020). No obstante, las competencias que se necesitan para generar espacios que atiendan la diversidad de las aulas de clase, van más allá de las que probablemente se generan en la formación regular. A pesar de que se haya formado como un excelente profesional en su área (psicóloga, profesor de básica, etc.), una vez dentro de la docencia, se espera que asuma retos para los cuales escasamente fueron preparados (Aguayo et al., 2014). Algunos de estos requerimientos pueden ser, la necesidad de investigar para divulgar conocimientos, afrontar las necesidades y demandas de los estudiantes, diseñar proyectos institucionales y afrontar incidentes críticos; competencias que, probablemente dentro de su proceso de educación formal universitaria, no se alcanzaron a desarrollar.

Distintos trabajos han demostrado que, si un o una docente experimenta situaciones de desequilibrio emocional de naturaleza negativa, es posible la revisión y reconstrucción de la propia identidad (Alfonzo Albores y Avendaño Porras, 2016; Weise y Sánchez-Busqués, 2013). No obstante, si este desequilibrio no es atendido o acompañado adecuadamente, el coste emocional para el profesorado puede ser muy alto, pues podría verse reflejado en la desmotivación, sentido de vulnerabilidad, insatisfacción e incluso en conflictos dentro de su entorno educativo (Darby, 2008). En este supuesto, y de acuerdo con Palmer (2017), el yo profesional docente debe verse más como un proceso en construcción. Así, se puede valorar lo relevante que resulta establecer ambientes que posibiliten a estos profesionales una evolución reflexiva y consciente, que les facilite tanto su desarrollo personal como el mutuo crecimiento.

En este sentido, desarrollar una inclusión educativa efectiva requiere que el o la profesional que atiende la diversidad forje una nueva identidad, con voces que le permitan posicionamientos pedagógicamente competentes, con capacidad de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y profesionales afines, siendo consciente de las facetas sociales y morales de su labor (Maldonado, 2018).

Tomando en cuenta estos conceptos, surge la interrogante de ¿cuáles son los posicionamientos internos y externos que constituyen la identidad profesional de estudiantes de la Maestría de Atención Inclusiva a las Necesidades Educativas Específicas al inicio y al final de la especialización? De tal manera, el objetivo de este estudio se enmarca en dilucidar esos posicionamientos y así ir construyendo el perfil profesional de quienes se interesan en profundizar sobre el tema de la inclusión educativa.

2. Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, se centró en explorar y comprender las posiciones personales de los individuos investigados sobre sus experiencias en el proceso de convertirse en profesionales para atender la inclusión (Hernández-Sampieri, 2014). El diseño específico que se utilizó fue el fenomenológico existencial hermenéutico, debido a que luego de recolectar la información de los y las profesionales sobre las historias en donde se reflejan sus posiciones internas y externas que finalmente les permite construir su identidad como maestrantes del programa en Atención Inclusiva a las NEE, los investigadores realizaron una interpretación de estos datos con base en su propia experiencia profesional y el conocimiento teórico adquirido sobre los fenómenos estudiados (Flores, 2018).

Participantes

Se obtiene el consentimiento de 17 estudiantes de la Maestría de Atención Inclusiva a las Necesidades Educativas Específicas de la Universidad Técnica del Norte situada en Ecuador

para participar en la investigación. Del total de participantes 3 son de género masculino y 14 de género femenino. Entre las profesiones a las que pertenecen está la Psicología Educativa, la Docencia Parvularia y Básica, la Fisioterapia, la Terapia Ocupacional y la Psicología Clínica. Sus edades oscilan entre los 25 y los 48 años.

Métodos de recolección y análisis de información

En esta investigación se utilizaron tres tipos de métodos, dos para la recolección de la información y otro para el análisis de la información adquirida. De esta manera, para la recolección de los datos se aplicó el método de auto confrontación mediante una entrevista en la que se buscó identificar las posiciones personales de los participantes. El método de auto confrontación se caracteriza por poner énfasis en el significado de la auto narrativa coherente que tengan los y las participantes. Con esto, se pudo reconocer la vivencia de los sujetos en este tema específico, en el que mediante un diálogo de experiencias personales en diferentes momentos temporales de su vida (pasado, presente y futuro) se infirió las características primordiales para la formación de su identidad (Lyddon et al., 2006). Para complementar la información y con la finalidad de indagar el cambio o la reafirmación de las posiciones personales de los maestrantes, se les solicitó que escriban historias de vida en las que identifiquen su actuación frente a casos de estudiantes con NEE. Las historias de vida en el enfoque cualitativo son un instrumento que permite tener una interpretación de la experiencia humana mediante relatos personales o autobiográficos (Chárriez, 2012).

Mientras que, en el proceso de análisis de datos se utilizó el método de repertorio de posiciones personales propuesto por Hermans (2001) en su teoría del self dialógico, cuyo propósito es el estudio de la organización del repertorio de posiciones de una persona con atención a los significados personales en asociación con los diferentes posicionamientos (voces internas y externas).

Proceso de análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizó un sistema categorial con el repertorio de posiciones personales internas y externas. En la tabla 1 se muestra este sistema de repertorios. La mayoría de las categorías fueron intencionadas y aquellas que se encuentran con * son categorías emergentes que se colocaron luego de la primera revisión de los datos. Se utilizó el software para análisis de datos cualitativos y mixtos MAXQDA para el procesamiento de la información recolectada.

Tabla 1
Sistema de categorías

Categoría	Memo	Código	Memo	Código	Memo
Repertorio de Posiciones Personales	Método de investigación del YO, permite la identificación, organización y reorganización del repertorio de posiciones internas y externas de una persona con atención a los significados personales y observar si existe tensión o conflicto entre ellas.	Posiciones internas	Surgen de las interacciones persona -mundo, se refieren al propio self. I positions. Ejemplos: yo como una madre; yo como víctima, yo como responsable.	Humanista	Persona que valora al ser humano y la condición humana sin límites ni restricciones de cualquier tipo ideológico.
				Empático/a	Capacidad que tiene una persona para comprender los sentimientos y las emociones de los demás, interesándose desde la perspectiva del otro.
				Con vocación	Interés y compromiso que una persona siente en su interior para dedicarse a una forma de vida, profesión o trabajo.
				Inclusivo/a	Capacidad para respetar y valorar a todas las personas como iguales, independientemente de sus características individuales.
				Creativo/a	Persona que dispone de la capacidad para crear o bien que impulsa el desarrollo de esta.
				Resiliente	Individuo que sabe afrontar sucesos adversos, adaptarse y fortalecerse frente a un suceso traumático.
				Flexible	Persona que se adapta a las situaciones y es capaz de ceder, en oposición a un individuo rígido.
				Responsable	Persona que es consciente de sus responsabilidades y da cumplimiento o actúa conforme a ellas.
				Ético/a	Persona que actúa bajo los principios que definen la buena conducta, moral, justa y adecuada.
				Respetuoso/a	Capacidad para que una persona actúe con veneración, respeto y cortesía en su diario vivir.
Asertivo/a	Persona que expresa pensamientos y sentimientos de manera directa, honesta y respetuosa.				
Capacitado/a	Persona apta para desarrollar acciones o funciones en respuesta a su campo laboral				

Posiciones externas	Surgen de las interacciones persona-mundo, voces de otras personas significativas en el self o que constituyen otros de mí. Ejemplos: la amiga de su hija; mi padre; alguien que esté muerto.	Familiar con NEE*	Cuando el participante de la investigación habla sobre sus hijos, hermanos, padres u otro familiar que es diagnosticado con una de las Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad.
		Estudiantes y/o Personas externas a la familia con NEE	Personas que presentan necesidades especiales, que necesitan de apoyos y atenciones durante un periodo o a lo largo de toda la vida.
		ESTU_PERSO_EXT_NEE*	
		Mis estudiantes	Cuando el participante de la investigación habla sobre los niños, niñas o adolescentes que se encuentran a su cargo realizando estudios en una institución académica en cualquiera de los niveles educativos.
		Mis profesores	Cuando el participante de la investigación habla sobre los individuos que se ocupan profesionalmente de su enseñanza.
		Mi pasado	Cuando el participante de la investigación hace referencia a experiencias que ya han sucedido y que, en una secuencia cronológica, ha quedado atrás.
		Mi familia	Grupo de personas, relacionadas entre sí por parentesco de sangre o legal, que conviven y tienen un propósito de vida en común.
		Mi trabajo y su necesidad en atención inclusiva	Todas aquellas actividades realizadas por el individuo con el propósito de obtener una remuneración para satisfacer sus necesidades; pero en especial aquellos requerimientos que se enfoquen en las necesidades de inclusión educativa y atención a la diversidad.
TRAB_ATEN_INCL*			
Mis estudios de maestría	Identificación positiva y sentido de pertenencia al hablar de sus experiencias y aprendizajes dentro de su formación específica en Atención Inclusiva.		
EST_MAESTR*			

3. Resultados

En este apartado se llamará “voces” a los diferentes apartados expuesto en el libro de códigos con la finalidad de acercarse más a la teoría propuesta del self dialógico.

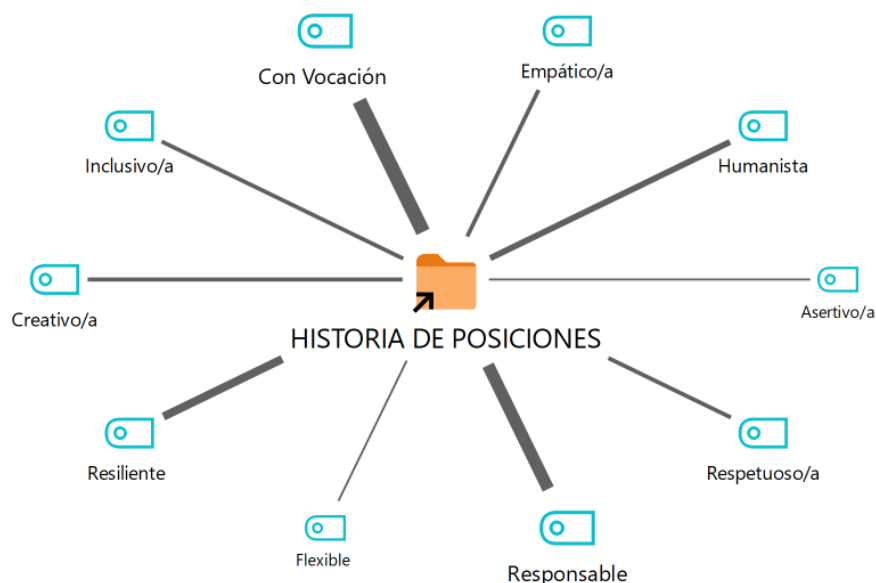
Voces predominantes en la posición interna al inicio de su formación

Al iniciar la investigación se les solicitó a los participantes que relaten historias de vida en las que se vean reflejadas sus posiciones personales frente al tema de inclusión. En la posición interna se pudo observar que existen cuatro voces que resaltan de entre todo el listado de características que ellos manifestaron tener, en la Figura 1 se puede observar la conformación de la posición interna al iniciar la formación profesional en inclusión. La voz de mayor prevalencia es “con vocación”, esto significa que de la maestría se ven a sí mismos actuando desde sus diferentes escenarios laborales desde una posición que les evoca desenvolverse con convicción, interés y compromiso con la carrera que eligieron en su formación de tercer nivel.

mi compromiso y gusto por la carrera hizo que les demostrara a los padres de familia el resultado de sus hijos al final de cada aprendizaje haciendo que yo sea solicitada como docente de su siguiente nivel. (Participante 17)

Figura 1

Voces de la posición interna al inicio de su formación



Esta primera voz se relaciona con la segunda más frecuente que es “responsable”, y que tiene coherencia que al realizar sus actividades con vocación también se vean a sí mismos como personas responsables que cumplen a cabalidad las tareas que a ellos se les haya encomendado dentro del ámbito laboral.

el compromiso y vocación me han llevado a colocar mi rol profesional como uno de los aspectos centrales de mi vida, enfatizando la atención a casos de estudiantes con NEE con grado de discapacidad severo, como una forma de responsabilidad social. (Participante 3)

La tercera voz predominante en la posición interna es “resiliente” y ésta es hablada desde historias de vida más personales antes que laborales, es decir, que la mayoría de los estudiantes comparten la resiliencia como parte de su identidad.

tuve que ser resiliente ya que cuando era adolescente mi padre falleció y yo necesitaba apoyo de los departamentos correspondientes, no tuve ese apoyo y llegue a depresión cuando llegue a tocar fondo había dejado mi estudio, mis amigos y me hacía daño, pero hubo quien siempre me ayudo y fue mi madre y me llevo a terapia. (Participante 1)

Como la cuarta voz más frecuente está el ser “humanistas”, con esto, denotan que la preocupación por el bienestar de las demás personas es primordial en la identidad de los y las futuros/as profesionales en inclusión educativa.

Específicamente en las historias sobre los casos con NEE que han atendido hasta antes de su formación, los resultados muestran voces frecuentes similares a las encontradas en las historias de vida, como es la “vocación”, “responsable” y “humanista”. Estas historias fueron analizadas por separado y no se reflejan en la Figura 1 pero sus ejemplos se detallan a continuación:

Es entonces cuando me planteo que el camino hacia una cultura verdaderamente inclusiva aún requiere fortalecerse, quedando en todos y cada uno de los seres humanos, independientemente del rol social, la necesidad de formar parte del cambio hacia las necesidades de los otros. (Participante 3)

En estos relatos, las dos voces que aparecen también como relevantes son el ser “inclusivo” y “empático”, es decir que al abordar sus primeros casos lo hacen ya desde la necesidad de ejercer los derechos que todas las personas tienen a la educación y que lo hacen con base en sus sentimientos de comprensión con la realidad de aquellos a los que atienden en su entorno laboral.

Tuve la oportunidad de trabajar con el estudiante con lo cual me di cuenta de que tan grandiosos podemos ser los seres humanos cuando demostramos ser perseverantes y constantes en alcanzar los propósitos planteados para alcanzar un objetivo. (Participante 12)

Voces predominantes en la posición externa al inicio de su formación

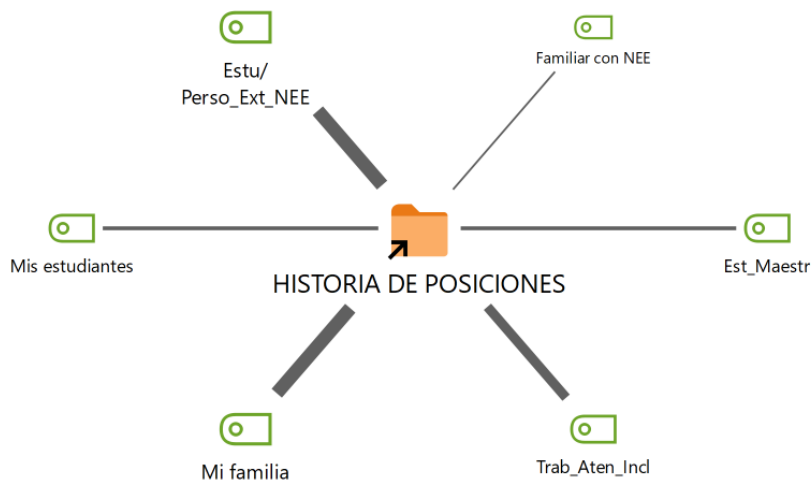
En las posiciones externas que promueven la formación de su identidad como profesionales que inician su especialización en inclusión educativa, se observa en la Figura 2 que es primordial para ellos su familia y la responsabilidad que puedan tener con ellos, así como también las personas o estudiantes con necesidades educativas específicas con los que ellos han tenido contacto hasta el momento.

Cuando me gradué de la universidad obteniendo mi título de tercer nivel como proyecto de vida me planteé seguir una maestría, por varias situaciones no pude ingresar rápido, pero nunca fue tarde para empezar a cumplir mi sueño y lograr superarme por mí y mi familia. (Participante 8)

Adicionalmente, las necesidades que su trabajo demanda en temas de inclusión también han servido para constituir sus decisiones personales en cuánto a su formación

Como persona he logrado ganar el sentido solidario en las familias, han sido muy recíprocos con todo lo requerido y todo eso ha sido al gran trabajo colaborativo que hemos realizado durante todo el año lectivo, consciente de que aún falta trabajar por nuestros estudiantes, ya que todos los días seguimos aprendiendo, ellos aprenden de mí y yo de ellos. (Participante 4)

Figura 2

Voces de la posición externa al inicio de su formación

En las historias de los casos que atendieron al inicio de su formación se pudo observar, como era de esperarse, que la gran mayoría de ellos ha tenido contacto en sus trabajos con estudiantes u otras personas con alguna necesidad específica, y es justamente estos encuentros los que han promovido su motivación por capacitarse de manera más amplia en temas de atención inclusiva. Por otra parte, también se destaca que existe una cantidad significativa de participantes que tienen las voces de sus familiares con necesidades educativas específicas como parte relevante de su posición externa, por lo que su identidad se ha ido formando con sensibilidad y empatía con casos similares. Estas historias fueron analizadas por separado y no se reflejan en la Figura 2 pero sus ejemplos se detallan a continuación:

Cuando llegué a la institución me asignaron el grupo de estudiantes y fue una gran sorpresa ver que entre los niños y niñas estaba Anabí, una niña muy cariñosa y afectiva de 12 años con Síndrome de Down; a pesar de que su edad cronológica no estaba acorde a sus pares, físicamente sí parecía. (Participante 7)

Yo este día voy a contar sobre mi experiencia personal con mi hija que actualmente tiene 8 años y que tiene diagnosticado Retraso en el Desarrollo de lenguaje. (Participante 8)

Voces predominantes en la posición interna al final de su formación

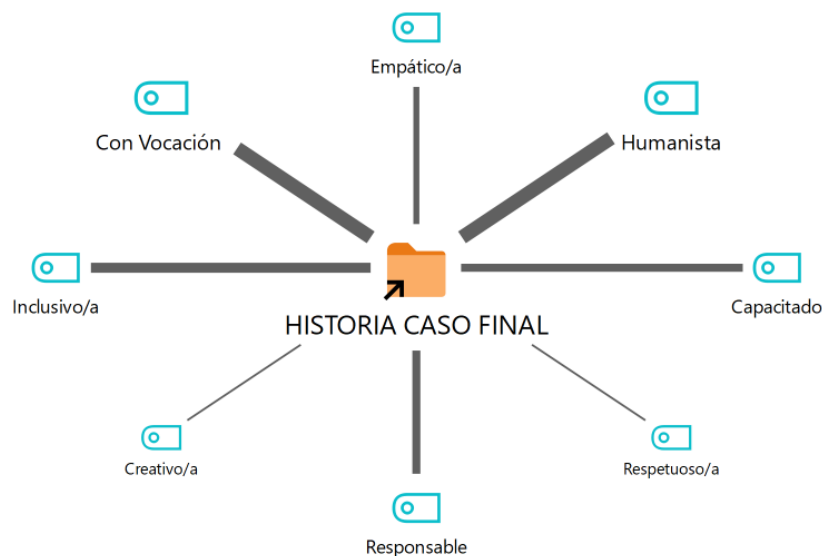
Las voces de la posición interna que predominaron de igual forma al iniciar y al finalizar su formación en atención inclusiva son la “vocación”, ser “inclusivos” y “empáticos”, también se reafirma con mayor frecuencia la voz de “humanista”. Sin embargo, adicionalmente, aparece con un peso significativo la voz de verse a sí mismos como “capacitados” (Figura 3). Es decir, que en los casos que atienden al finalizar su formación pueden sentirse con más herramientas para los abordajes de las personas con NEE gracias a la formación que recibieron en este tema.

ni el DECE ni el pedagogo de apoyo a la inclusión sabían cómo trabajar con la niña no solo en lo pedagógico sino también en lo comportamental, mantuve la reunión con ellos para ir explicando las estrategias aplicadas por parte de mi compañera tutora, así como el mío en calidad de pedagoga de apoyo, fue una experiencia gratificante debido a que las autoridades como el personal DECE me felicitaron por aclarar la forma en la que se pudo trabajar en la virtualidad y presencialidad con la niña. (Participante 4)

estaba más clara de cual era mi papel como docente cuando detectaba un estudiante con posibles NEE y lo di a conocer a la compañera Psicopedagoga de apoyo a través del informe con los resultados de las pruebas de funciones básicas y de competencias curriculares para que pueda ser evaluado por profesionales y así determinar cuál es su necesidad (Participante 7)

Figura 3

Voces de la posición interna en el caso final



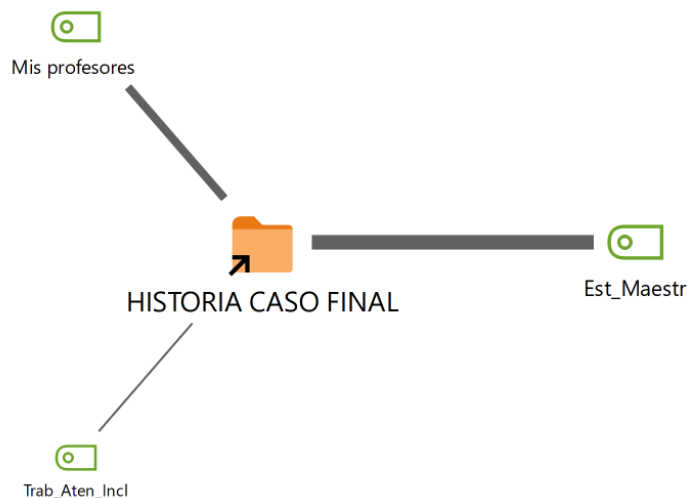
Voces predominantes en la posición externa al final de su formación

En lo que se refiere a las voces de la posición externa (Figura 4), se observa un cambio en comparación de lo que sucedía en los relatos iniciales, debido a que la formación de la maestría en atención inclusiva y las referencias de sus docentes en este ámbito, son los protagonistas al momento de visualizar sus atenciones a los casos de personas con NEE. Es relevante identificar como la formación específica en este tema ha podido empoderar a los y las participantes en cuanto a su identidad profesional porque se sienten con mayor capacidad y convicción del trabajo que pueden realizar.

Otro aspecto importante de cambio que quiero reconocer como parte de los aprendizajes obtenidos en la maestría es el manejo teórico de los procesos neuropsicológicos implicados en los procesos de aprendizaje, y en base a los cuales he generado una apreciación e intervención que se ajuste a las características de un niño remitido para intervención en el mes, así como su contexto educativo y familiar, de tal forma que resulte accesible y real (Participante 3)

Con esta experiencia recordaba los conocimientos adquiridos en uno de los módulos de la maestría en el cual la Dra. Catalina mencionaba que no podemos generalizar las conductas de este trastorno debido a que cada una de las personas que la padece es diferente. (Participante 16)

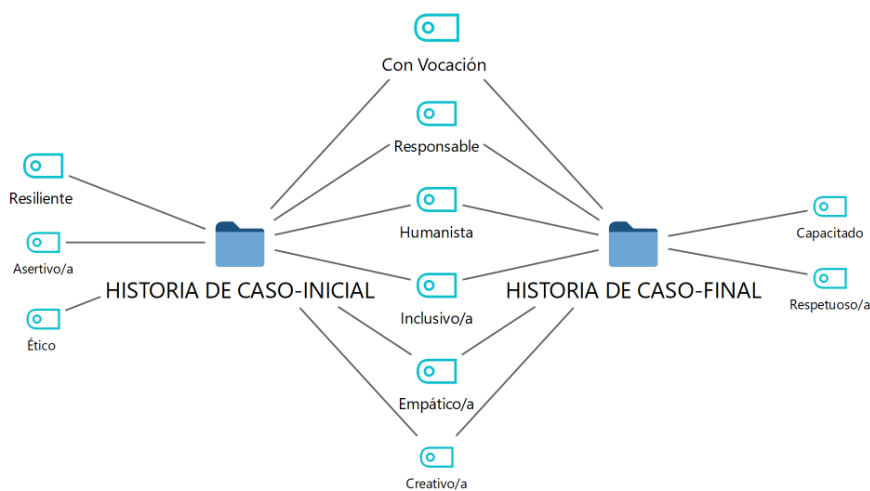
Figura 4
Voces de la posición externa en el caso final



Relación entre las voces de la posición interna y externa en la construcción de su identidad profesional

Al momento de comparar las voces de la posición interna de los maestrantes al iniciar y al finalizar la formación en atención inclusiva (Figura 5), es importante destacar que tienen en común la percepción de su identidad con voces internas de “vocación”, “responsabilidad”, “humanismo”, “inclusión”, “empatía” y “creatividad” durante todo su proceso de aprendizaje. Mientras que, lo que diferencia al comenzar su especialización son las historias en las que se visualizan desde una posición de “resiliencia”, “asertividad” y “ética”. Y al finalizar, aparece la voz de sentirse “capacitados” y “respetuosos”. Es decir que, los y las participantes de la investigación construyen su identidad desde sus propias historias de vida de discriminación o exclusión, para luego finalizar con una visión de sí mismos/as más empoderados/as y expertos/as en el tema de inclusión que les permite volverse más respetuosos/as con las dificultades de los demás.

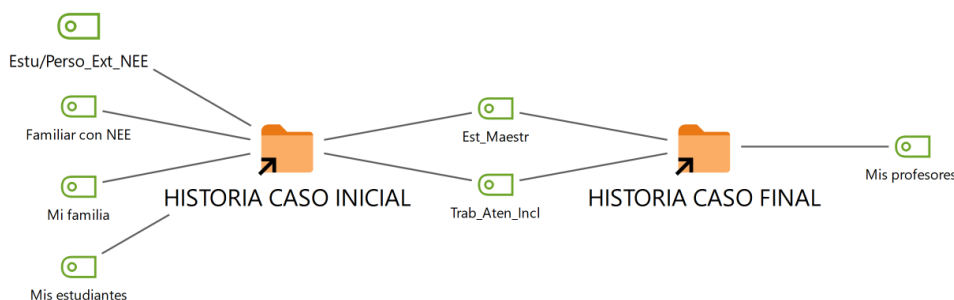
Figura 5
Relación de las voces de la posición interna al inicio y al final de la formación



En cuanto a la relación de las voces de la posición externa (Figura 6), se observa que, al inicio de la formación, su identidad se estructura en referencia a la influencia que sus familiares y estudiantes con y sin NEE ejerce en ellos al motivarlos a continuar en un proceso de formación. Y que, cuando se encuentran concluyendo la especialización, sus acciones y pensamientos se ven identificadas constantemente por las voces externas de sus maestros. En tanto que, sus estudios de maestría y las necesidades que se presentan en sus lugares de trabajo con respecto a la inclusión, son una voz constante en la formación de su identidad profesional inclusiva.

Figura 6

Relación de las voces de la posición externa al inicio y al final de la formación



4. Discusión y conclusiones

La voz de la posición interna referente a la vocación de los y las participantes de esta investigación fue una de las principales que conformaron la identidad de estos profesionales al iniciar su especialización. Se reconoce a la vocación como un impulso o una fuerza irresistible que motiva a los individuos a actuar con responsabilidad y compromiso (Gracia, 2007). En investigaciones sobre la identidad docente se ubica a la vocación como uno de los aspectos que más influye al momento de elegir su profesión y en la calidad de su desempeño laboral (Romero Sánchez et al., 2020). En esta investigación también se puede notar que mientras los y las maestrantes hablan de la conformación de su identidad, se sienten con la vocación de atender los casos de estudiantes con NEE, y esto a su vez, permite que sus actividades se realicen con compromiso, responsabilidad y humanismo. Actitudes y características que son vistas como necesarias para aquellas personas que están implicadas dentro del contexto educativo y, sobre todo, en el área inclusiva por la complejidad que puede resultar la atención de los estudiantes desde este enfoque (Otondo y Núñez, 2023). Otra de las voces de la posición interna de los y las profesionales al comenzar su formación en atención inclusiva es la resiliencia, pues se miran a sí mismos con la capacidad de enfrentar y superar situaciones adversas. Se ha visto que las personas resilientes son capaces de generar más empatía con las personas que atraviesan situaciones similares a las que ellos han vivido y de tal manera tener una influencia positiva en su compromiso laboral y por consiguiente, en su identidad (Day, 2018).

En el Ecuador, muchos docentes se sienten inseguros/as al tener que trabajar con estudiantes con NEE porque sienten que no se encuentran capacitados o actualizados en el abordaje inclusivo (Bodero, 2018; Corral, 2019). En este estudio, los y las participantes accedieron por su propia motivación a la especialización de la Maestría en Atención Inclusiva a las NEE, y al finalizar la formación su discurso demuestra la apropiación de los aprendizajes recibidos y construidos en este espacio, reflejados en

las acciones que cada persona ejerce en su espacio laboral y percibiéndose a sí mismos/as desde la voz de “capacitados”. Se conoce que para que el aprendizaje sea asimilado de manera significativa es necesaria la interacción positiva entre el alumnado y el profesorado, con el propósito de generar mayor motivación y predisposición, derivados de sentimientos de admiración e identificación (Wubbles et al., 2016). La identidad profesional se construye de las complejas vivencias que puedan tener con relación a sus propias emociones y percepciones, pero también, con las impresiones que vayan desarrollando mediante la interacción con el resto de las personas de su alrededor, sobre todo de aquellas que causan admiración (Zen et al., 2023). Por lo tanto, resulta comprensible que las voces de los participantes y las experiencias en la maestría hayan cobrado un espacio importante en la construcción de la identidad de estos profesionales.

Existen también, otras voces externas que predominan al iniciar y finalizar esta especialización que son las que hacen referencia a sus estudiantes o familiares con NEE. La empatía con los y las estudiantes o familiares con NEE se convierte en un eje fundamental en la formación de la identidad de los y las profesionales en atención inclusiva, pues el objetivo principal de su labor diaria es desarrollar una educación equitativa y pertinente para todos. Y, aunque no todos los y las participantes de esta investigación tienen la formación de docentes, la gran mayoría trabaja en instituciones educativas y manifiesta su empatía hacia los que llaman “sus estudiantes”. Por lo que la importancia de una preparación en este tema específico resulta un aspecto fundamental para complementar la construcción de la identidad y por lo tanto la actitud que tendrá un profesional responsable de transmitir la cultura inclusiva en las instituciones educativas (Scanlon et al., 2022), o incluso fuera de ellas.

Como experiencia relevante, en esta investigación se pudo comprender la compleja interacción que se lleva a cabo entre las voces de la posición interna y externa de las personas para el desarrollo de su identidad profesional, más aún, cuando se enfrentan a responsabilidades que involucran el bienestar de personas en estados de vulnerabilidad. Una de las limitaciones de esta investigación fue la escasa teoría en cuanto al tema de la participación de otros profesionales que no tengan de base la formación docente pero que, a su vez, estén involucrados con el tema de inclusión educativa. A partir de esto, en próximas investigaciones, será importante priorizar y delimitar otro tipo de formaciones que también tengan relación con la atención inclusiva y observar con mayor detalle la estructura de su identidad profesional frente a este rol.

Referencias

- Aguayo, M., Castelló, M., y Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Texto y Contexto Enfermagem*, 23(2), 241-249. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014001640013>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII, 17-44.
- Alfonzo Albores, I. y Avendaño Porras, V. del C. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 157-170. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.175>
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Rouylledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>

- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 189-204. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10547>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Ashforth, B. E. y Schinoff, B. S. (2016). Identity under Construction: How Individuals Come to Define Themselves in Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 111-137. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062322>
- Bodero, L. del C. (2018). Carencia de metodología pedagógica en la educación inclusiva del Ecuador. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(16), 112-135.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cohen, J. (2010). Getting recognized: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2009.06.005>
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*, 1, 61-70. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 55(3), 447-472. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>
- Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y / o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial Un Enfoque Comprensivo Del Ser*, 17, 17-23.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X0250010>
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 40, 807-816.
- Gülerce, A. (2014). Selfing as, with, and without othering: Dialogical (im)possibilities with Dialogical Self Theory. *Culture and Psychology*, 20(2), 244-255. <https://doi.org/10.1177/1354067X14526897>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain*. Corwin.
- Hermans, H. J. M. (2001). The construction of a personal position repertoire: method and practice. *Culture and Psychology*, 7(3), 323-365. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. .
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>

- Kaasila, R., Lutovac, S., Komulainen, J. y Maikkola, M. (2021). From fragmented toward relational academic teacher identity: the role of research-teaching nexus. *Higher Education*, 82(3), 583-598. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00670-8>
- Leiva, J. y Jiménez, A. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del Siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 41-62.
- Lisena, Y. y Corona, Z. (2020). La atención a la diversidad . Una mirada desde la superación profesional del educador de la Primera Infancia. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 5(10), 331-347.
- Luque, M. del P. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 1(2), 21 . <https://doi.org/10.33936/recus.v1i2.31>
- Lyddon, W. J., Yowell, D. R. y Hermans, H. J. M. (2006). The self-confrontation method: Theory, research, and practical utility. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/09515070600589719>
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200115>
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Posada, D. O. y Duran, L. F. (2017). Perception of Practices and Inclusive Culture in a School Setting. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Moliner-García, O., Sales-Ciges, A. y Escobedo-Peiro, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 30, 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Otondo, M. y Núñez, M. F. (2023). Adaptation and Validation of a Research Instrument To Know the Professional Teacher Identity Focusing on Inclusive Education. *Revista Conbecimiento Online*, 1, 33-61. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565>
- Pabón, K., Weise, C., Posso, M., Narváez, G., León, V. y Guzmán, C. (2018). La identidad del docente Universitario desde un enfoque socio-cultural y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología en La Educación*, II, 50-57.
- Palmer, P. (2017). *The courage to teach guide for reflection and renewal*. John Wiley y Sons, Ltd.
- Pibaque Pionce, M. S., Baque Pibaque, L. M., Ayón Villafuerte, L. S. y Ponce Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 153-168. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad profesional docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 269-284 . <https://doi.org/10.5209/rced.61725>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Romero Sánchez, E., Gil Martínez, L. y Almagro Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126 . <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Égido, L. y Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>

- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. y Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación; 2017*. UNESCO.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. y Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Weise, C. y Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576. <https://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783162>
- Wubbles, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P. y van Tartwijk, J. (2016). Teacher-Student Relationships and Student Achievement. En K. Wentzel y G. Ramani (Eds.), *Handbook of Social Influences in School Contexts*. Routledge.
- Zen, S., Ropo, E. y Kupila, P. (2023). Constructing inclusive teacher identity in a Finnish international teacher education programme: Indonesian teachers' learning and post-graduation experiences. *Heliyon*, 9(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16455>

Breve CV de los/as autores/as

Gabriela Narváez-Olmedo

Psicóloga Clínica, Tecnóloga en Desarrollo Humano mención Gestalt, Magíster en Educación Especial, Master en Neuropsicología y Educación, PhD en el Programa de Psicología de la Comunicación y Cambio de la Universidad Autónoma de Barcelona. Psicóloga en Instituciones Educativas, Intervención Psicoterapéutica privada, Coordinadora de la Maestría en Atención Inclusiva a las Necesidades Educativas Especiales, Docente Investigadora de la Universidad Técnica del Norte. Email: sgnarvaez@utn.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-884X>

Karina Pabón-Ponce

Psicóloga Educativa, Magister en Ciencias de la Educación, PhD en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Perfil Laboral: Coordinadora del Centro Infantil del Buen Vivir - MIES - Pablo Arenas. Docente investigadora en la Universidad Técnica del Norte desde hace 10 años. Email: mkpabon@utn.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2962-8283>

Verónica León-Ron

Psicóloga Infantil y Psicorrehabilitadora, Magíster en Psicoterapia. Docente universitaria desde hace 13 años, psicoterapeuta con acreditación latinoamericana que ha ejercido su práctica profesional en el sector público y privado. Miembro del Global Psychology Alliance de la American Psychological Association, coordinadora del Nodo Imbabura de la Red Ecuatoriana de Mujeres Científicas, miembro del Grupo de Trabajo de Historia de la Psicología de la Sociedad Interamericana de Psicología. Docente Investigadora de la Universidad Técnica del Norte. Email: mvleon@utn.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2918-2544>

Cristian Guzmán-Torres

Psicólogo Educativo, Diplomado en Pedagogías Innovadoras, Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación, doctorando en el Programa de Educación en la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela. Docente y psicólogo institucional en Fe y Alegría durante 8 años, inspector en el colegio Técnico Experimental Quito, coordinador nacional de evaluación de procesos formativos en el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP), rector del colegio "Taller Escuela San Patricio" del Proyecto Salesiano chicos de la Calle, docente universitario en la Universidad Central del Ecuador y en la actualidad en la Universidad Técnica del Norte. Email: ceguzman@utn.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3217-5169>

Yadira Haro-Chávez

Psicóloga Educativa, maestrante del Programa de Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal del Milagro. Docente-tutor en el área de psicología en International Training Center durante dos años. Actualmente, docente de la Unidad Educativa "Andrés, F. Córdova". Email: yadira.haro@educacion.gob.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2532-3349>