

Reconfiguración de la identidad de docentes universitarios en el contexto de la pandemia*

Etna Ximena Vélez-Guerra^I , Mónica Roncancio-Moreno^{II} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.06>

Cómo citar: Vélez-Guerra, Etna Ximena; Roncancio-Moreno, Mónica (2024). Reconfiguración de la identidad de docentes universitarios en el contexto de la pandemia. *Revista CS*, 44, a06. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.06>

Resumen: El propósito de este estudio fue mostrar la dinámica de reconfiguración de la identidad en docentes universitarios a partir de sus experiencias de vida en el contexto del COVID-19. Teóricamente, se realizó una intersección entre la perspectiva de la psicología cultural semiótica y el abordaje de la teoría del *self* dialógico. Metodológicamente, esta fue una investigación cualitativa idiográfica con tres docentes universitarios participantes, quienes, a través de la entrevista en profundidad y la técnica de la foto-palabra, mostraron la dinámica de cambios que trajo consigo la pandemia. Si bien los tres casos reflejaron sus experiencias particulares, fue interesante reconocer que en todos se crearon significados comunes sobre la pandemia y el estallido social como parte fundamental de las vivencias. Los resultados llevaron a reconocer cómo las rupturas y las transiciones permiten comprender los ajustes psicológicos entre la persona y su entorno sociocultural.

Palabras clave: identidad, docentes, ruptura, transiciones, COVID-19, psicología cultural

University teachers' identity reconfiguration in the pandemic context

Abstract: The current study aims to show the identity reconfiguration dynamics in university teachers based on their life experiences during the COVID-19 pandemic. Theoretically, an intersection is made between the Semiotic Cultural Psychology perspective and the Dialogical Self Theory approach. Methodologically, an idiographic qualitative study was carried out with three participants—university professors—who show the dynamics of change due to the pandemic

* Este artículo corresponde al trabajo de investigación realizado por la primera autora, bajo la dirección de la segunda, para la Maestría en Psicología de la Universidad del Valle. Se desarrolló entre 2022 y 2023, y se encuentra finalizado. Fue financiado con recursos propios. Artículo de investigación recibido el 12.09.2023 y aceptado el 02.08.2024.

I. Universidad del Valle (Cali, Colombia)

II. Universidad del Valle (Cali, Colombia)



through an in-depth interview and a visual technique. Although the three cases show individual experiences, it is noteworthy that they created common meanings around the pandemic and the social outbreak as a fundamental part of their lives. The results led to acknowledge how ruptures and transitions allow us to understand the psychological adjustments between a person and their sociocultural environment.

Keywords: Identity, Teachers, Rupture, Transitions, COVID-19, Cultural Psychology

Introducción

Actualmente, es claro que la pandemia por COVID-19 dejó grandes estragos en diferentes dimensiones de la vida de los seres humanos, pues no solamente la salud física y mental de muchos individuos fue alterada, sino también las interacciones y relaciones sociales (Ortiz-Guzmán, 2021). El estudio reportado en este artículo se inscribió en el panorama general de la pandemia por COVID-19, y tuvo como objetivo comprender la dinámica de reconfiguración de la identidad en docentes universitarios a partir de sus experiencias en dicho contexto.

La plataforma teórica para la discusión fue la perspectiva de la psicología semiótico-cultural, la cual se centra en reconocer los procesos de emergencia y transformación de los significados en la constitución mutua entre los individuos y las prácticas sociales, así como la dimensión semiótica y afectiva de los procesos de significación (Branco; Valsiner, 2010; Valsiner, 2007a).

La pandemia como fenómeno de ruptura (Zittoun, 2009), generó cambios abruptos en los hábitos y rutinas tanto en las personas como en las organizaciones, incluyendo las Instituciones de Educación Superior (IES) y todos sus actores. En el presente estudio, la mirada se puso sobre los docentes, quienes se vieron obligados a cambiar el espacio del aula por la pantalla de un artefacto tecnológico; además de adaptar rápidamente su vida personal y laboral en un solo espacio.

La construcción de (una) identidad docente

En los últimos años se publicaron diversas investigaciones que enfatizaron en cómo se construye la identidad docente en diferentes niveles educativos y, en especial, en la educación superior (González; Castellanos; Bolaños, 2021; Monereo; Hermans, 2023). Por ejemplo, Monereo y Hermans (2023), estudiaron cómo se produce la construcción de la identidad profesional educativa en itinerarios

formativos o de actuación comunes o preestablecidos. En este trabajo, analizaron qué modalidades dialógicas provocan determinadas dinámicas externas e internas que conducen a cambios sustanciales en la identidad de las personas, en el caso que nos compete, los docentes.

En este sentido, investigaciones recientes reconocieron que los efectos de la pandemia sobre la identidad de los docentes es un tema en el que se requiere profundizar, pues la interrupción repentina de las dinámicas habituales pudo ser un factor traumático para algunos, debido a las diversas formas de abordar los desafíos y experiencias (Lee; Fanguy; Bligh; Lu, 2021).

Por su parte, González *et al.* (2021), propusieron que la identidad profesional docente se configura en la relación entre los procesos educativos, la autobiografía formativa y las características de las culturas profesoras. Esta investigación cualitativa fenomenológica, describió cómo las crisis en la educación impactan la configuración de la identidad profesional docente, suscitando en los profesores desencanto, desmotivación e incertidumbre en la praxis pedagógica y en el desarrollo profesional en las instituciones educativas.

En el estudio de Cubero, Prados, Santamaría y Arias (2014), se mostró cómo se construye la identidad del profesorado universitario a partir de lo narrativo y no como un conjunto de roles permanente que permite la creación de tipologías estables y consistentes de profesores y profesoras. Así mismo, Bajardi y Álvarez-Rodríguez (2015), se preguntaron por los aspectos que componen la identidad del docente desde un enfoque holístico, y consideraron que esta se conforma por tres núcleos articulados: el cognitivo, el emocional y el corporal, haciendo énfasis en la corporeidad como una parte de la identidad que nos hace únicos como personas y como grupo.

Por su parte, Monereo, Weise y Álvarez (2013), abordaron el tema de la identidad docente a partir del análisis del impacto de una formación basada en incidentes críticos (IC), dramatizados sobre las distintas dimensiones de la identidad de los profesores universitarios. Este estudio buscó comprobar la transferencia y persistencia de los cambios promovidos por dichos incidentes.

En su investigación, Cubero *et al.* (2014) consideraron la identidad de los profesores como una construcción dialógica, situada social y culturalmente. Para esto, realizaron un análisis autobiográfico de entrevistas a dos docentes de la Universidad de Sevilla con más de 15 años de trabajo académico e identificaron dos grandes *yoes* profesionales: uno orientado a un yo reflexivo, pues se sitúa como un profesor ideal que se posiciona *fuera de clase* como analista de ella; otro, podría decirse que despliega un yo de acción que se fundamenta en lo vivido, en lo práctico y que, constantemente, trae al presente de su discurso la experiencia particular en el aula. De acuerdo con los autores, conocer las voces,

argumentos y posiciones que adopta el profesorado a lo largo de un intercambio comunicativo (la entrevista, en este caso) puede ser de gran valor para el seguimiento e impacto de las políticas y planes educativos que se ponen en marcha en el ámbito universitario.

En el caso de Solari (2017), analizó la transformación del modelo de identidad de una orientadora educativa novel en la inserción a su ejercicio profesional, a lo largo de un curso escolar. En este estudio, la autora definió la identidad profesional como un proceso dialógico de negociación de significados, situado sociohistóricamente, relacional, dinámico y construido de forma discursiva. Solari (2017) detalló cada una de las partes que componen dicho concepto que le permitió mostrar, a su vez, la articulación teórica con la metodología cualitativa que planteó. Al hablar de un proceso dialógico, hizo alusión al enfoque dialógico y reconoció que la identidad profesional se conforma por un conjunto de posiciones del yo (Hermans, 1996) que involucra la polifonía de voces.

En resumen, observamos cómo las investigaciones previas demostraron la relevancia de la identidad docente no solo en el ámbito de la educación, sino también en la psicología. En esta investigación, específicamente, se abordó desde una perspectiva teórico-metodológica de la psicología cultural, reconociendo la identidad docente como una construcción que se crea y recrea a través de la experiencia, en los posicionamientos alcanzados en la gestión del quehacer docente, en el uso de recursos simbólicos, y en la interacción dialógica con otros y con la cultura, tanto dentro como fuera del aula. Así pues, la identidad docente se reconfigura constantemente debido a su naturaleza dinámica y compleja, como se argumentará a continuación.

Reconfiguración de la identidad docente desde la psicología cultural

En el presente artículo, y basadas en una perspectiva de la psicología cultural semiótica, comprendemos la pandemia como una situación de ruptura, ya que implicó una interrupción en el flujo normal de los eventos, lo que llevó a cambios en la adquisición de habilidades, posicionamientos identitarios y construcción de nuevos significados (Zittoun, 2007).

En términos teóricos, consideramos que el desarrollo del ser humano es constante, dinámico y no se desliga de la cultura. Así, este estudio se inscribió en la psicología cultural (Bruner, 1990; Packer, 2019; Shweder, 1990; Valsiner, 2007b; Vygotsky, 1998; Zittoun, 2009), especialmente en aquella de carácter semiótico (Josephs; Valsiner; Surgan, 1999). Esta línea reconoce los procesos de

emergencia y transformación de los significados en la constitución mutua entre las prácticas culturales y el sujeto, y destaca el papel de las prácticas sociales y la dimensión semiótica y afectiva de los procesos de significación. En la actualidad, son vanguardia en dicha línea los trabajos de Valsiner (2007a) y de un grupo de investigadores como Branco, Branco y Maduriera (2008), Marsico y Tateo (2018), y Roncancio-Moreno, Aristizábal y Díaz-Upegui (2022), quienes, en algunos de sus estudios, integraron la teoría del *self* dialógico (Hermans, 2001).

En la Figura 1, se presentan los componentes conceptuales que hacen referencia a la reconfiguración identitaria y al modelo de ruptura/transición propuesto por Zittoun (2007). La configuración identitaria involucra dos dimensiones: el nivel intersubjetivo, que se da en el espacio social cuando el sujeto participa de la cultura e interactúa con los demás; y el nivel intrasubjetivo, que se genera cuando el sujeto atraviesa un proceso personal de experiencia reflexiva en el que reconstruye la realidad y la incorpora a su propia estructura (Vygotsky, 1998). Estas dimensiones no son estáticas, pues involucran los recursos culturales, los posicionamientos identitarios y los recursos simbólicos que se van adquiriendo a lo largo de la vida.

A su vez, los posicionamientos identitarios se construyen en contextos familiares, educativos, profesionales, interpersonales y en la representación de uno mismo, es decir, que los procesos de identidad son formas de crear nuevas metas, orientaciones y posibilidades de futuro (Zittoun, 2007). Los cambios de posicionamiento o reposicionamientos, por lo tanto, incluyen aspectos históricos, polifonía de voces, y establecen relaciones con otras voces al expresar pensamientos, emociones, creencias y valores, de modo que un reposicionamiento implica un cambio social y subjetivo, nuevos escenarios y formas de relación.

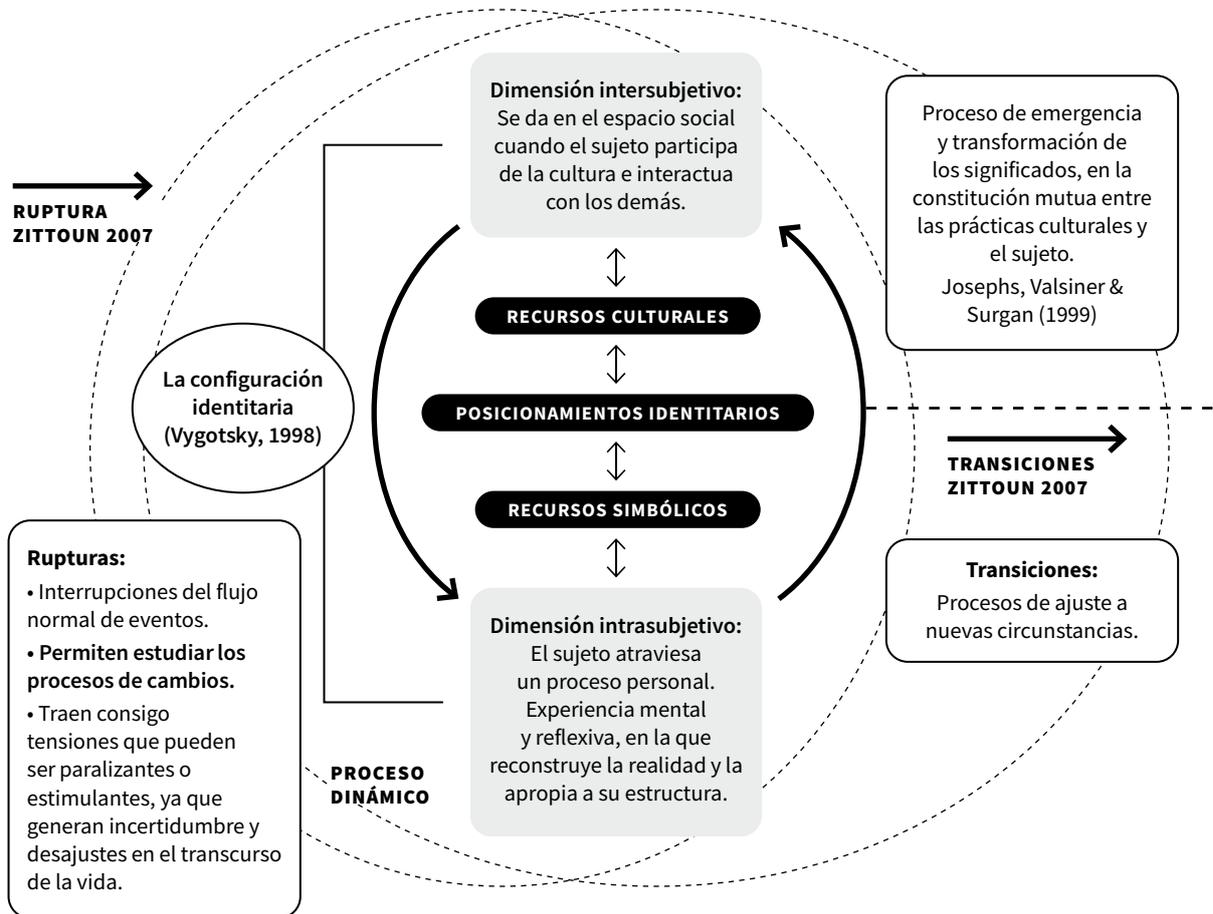
Finalmente, los recursos culturales se crean a partir de objetos de ficción que surgen en el contexto social como novelas, poesía, música y películas. No obstante, cuando estos objetos son utilizados para dar un significado propio de algún aspecto de la vida real o interior de sí mismo (a nivel personal) se pueden llamar recursos simbólicos (Zittoun, 2007).

En suma, en la Figura 1, se muestra la reconfiguración identitaria como un proceso dinámico que involucra el movimiento de las dimensiones de la identidad de la persona, debido a un evento que irrumpe con la cotidianidad (ruptura) y que lleva a situaciones de ajuste (transiciones). Las rupturas representan la interacción entre la persona y el entorno sociocultural en la dinámica de desarrollo, y traen consigo tensiones que pueden ser paralizantes o estimulantes, ya que generan incertidumbre y desajustes en el transcurso de la vida. Además, traen consigo transiciones, que son procesos de adaptación a nuevas circunstancias que están presentes en hechos sociopsicológicos y sugieren algo que se está

moviendo de un estado a otro, con resultados impredecibles respecto a las nuevas perspectivas de futuro y reconfiguraciones en las dimensiones socioafectivas y simbólicas de la experiencia (Zittoun, 2007).

Así pues, considerar la pandemia como una ruptura nos llevó a plantear como objetivo de esta investigación explorar cómo los docentes universitarios reconfiguraron su identidad a partir de la situación generada por la COVID-19.

Figura • 1
Componentes de la reconfiguración identitaria



Fuente: elaboración propia.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo hermenéutico en el que la realidad construida fue local y específica, transaccional, subjetiva, dialógica, y tuvo en cuenta la experiencia y las voces de los docentes participantes (Flyvbjerg, 2004; Kelman; Branco, 2004; Zittoun, 2007; 2008; 2009; 2015). A su vez, esta investigación fue de carácter idiográfico (Salvatore; Valsiner, 2010) y reconoció la naturaleza dinámica y sistémica de los objetos psicológicos, por tanto, su singularidad. En este sentido, destacó la particularidad de cada experiencia.

Participantes

El presente estudio se realizó con tres docentes universitarios de distintas áreas de conocimiento pertenecientes a una misma institución educativa del Valle del Cauca, Colombia. Por cuestiones éticas se cambiaron sus nombres: Luis, Ana y Lina. Los criterios de selección de los participantes fueron:

- 1) Profesores con experiencia docente en universidades públicas del país (Colombia).
- 2) Sin experiencia en clases asistidas por computador, ni trabajo previo en instituciones de educación superior en modalidad a distancia antes de la pandemia de 2020.
- 3) Activos en su rol docente antes, durante y después de las restricciones impuestas por la pandemia.
- 4) El tipo de contratación de los profesores no se tomó como criterio de exclusión.

Técnicas de co-construcción de datos

Cada estudio de caso se construyó a través de entrevistas semiestructuradas, que constituyeron la principal técnica utilizada en esta investigación. Se creó un guion de preguntas iniciales que se fue ajustando en la dinámica de interacción dialógica con los docentes.

Se realizaron tres encuentros individuales con cada uno, con una duración de 45 minutos, aproximadamente. Asimismo, en el último encuentro, se utilizó la técnica de foto-palabra, la cual consistió en que los docentes escogieran fotografías tomadas por ellos durante la pandemia, lo que permitió generar espacios de interacción en la comunicación con la investigadora.

En los encuentros se indagó sobre aspectos de su rol. En el primero, el diálogo estuvo centrado en las experiencias de sus historias de vida relacionadas con la decisión de ser docentes, esto es, quiénes y cuáles aspectos consideraron como motivadores e influyentes en la decisión de convertirse en docentes universitarios. En el segundo, se orientó la entrevista hacia la rememoración de la experiencia de la pandemia, cómo recordaban el inicio y trayectoria de ese momento, y cómo se ajustaron a los cambios para continuar con su labor. En esta sesión, se les solicitó que llevaran para el último encuentro fotografías tomadas por ellos en la pandemia y que consideran significativas. Los docentes hablaron sobre su material fotográfico en el último encuentro, sin embargo, Lina se reservó la posibilidad de compartir las imágenes, ya que ella seleccionó videos de encuentros y reuniones que conservaba de ese momento.

Análisis de la información

La información constituida se analizó desde la microgenética (Barrios; Barbato; Branco, 2012) con un enfoque en la construcción de significados. Al finalizar las entrevistas, estas fueron transcritas y, con el apoyo de la herramienta tecnología , se configuraron los casos a partir de las unidades de análisis que surgieron de la revisión y comprensión del modelo teórico-metodológico de ruptura/transición de Zittoun (2007; 2009; 2015). El Cuadro 1 muestra las unidades de análisis y las categorías iniciales y emergentes.

Cabe resaltar que, en el proceso de la investigación, emergió una unidad de análisis que fue considerada transversal en la construcción de cada caso: la afectividad, que permitió hacer una articulación comprensiva entre dichas unidades iniciales.

Una vez organizadas las unidades hermenéuticas para los tres casos, se diseñó un esquema de partida, según las tres dimensiones de la metodología de análisis de Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares da Silva y Oliveira (2008: 1) tiempo ontogenético, que permitió reconocer cómo los participantes se hicieron docentes universitarios; 2) dimensión microgenética que, en esta investigación, se centró en la experiencia de los participantes en el contexto de pandemia; y 3) el futuro que se hizo presente a partir del aprendizaje y las expectativas que surgieron en la pandemia (ver Figura 2).

Cuadro • 1

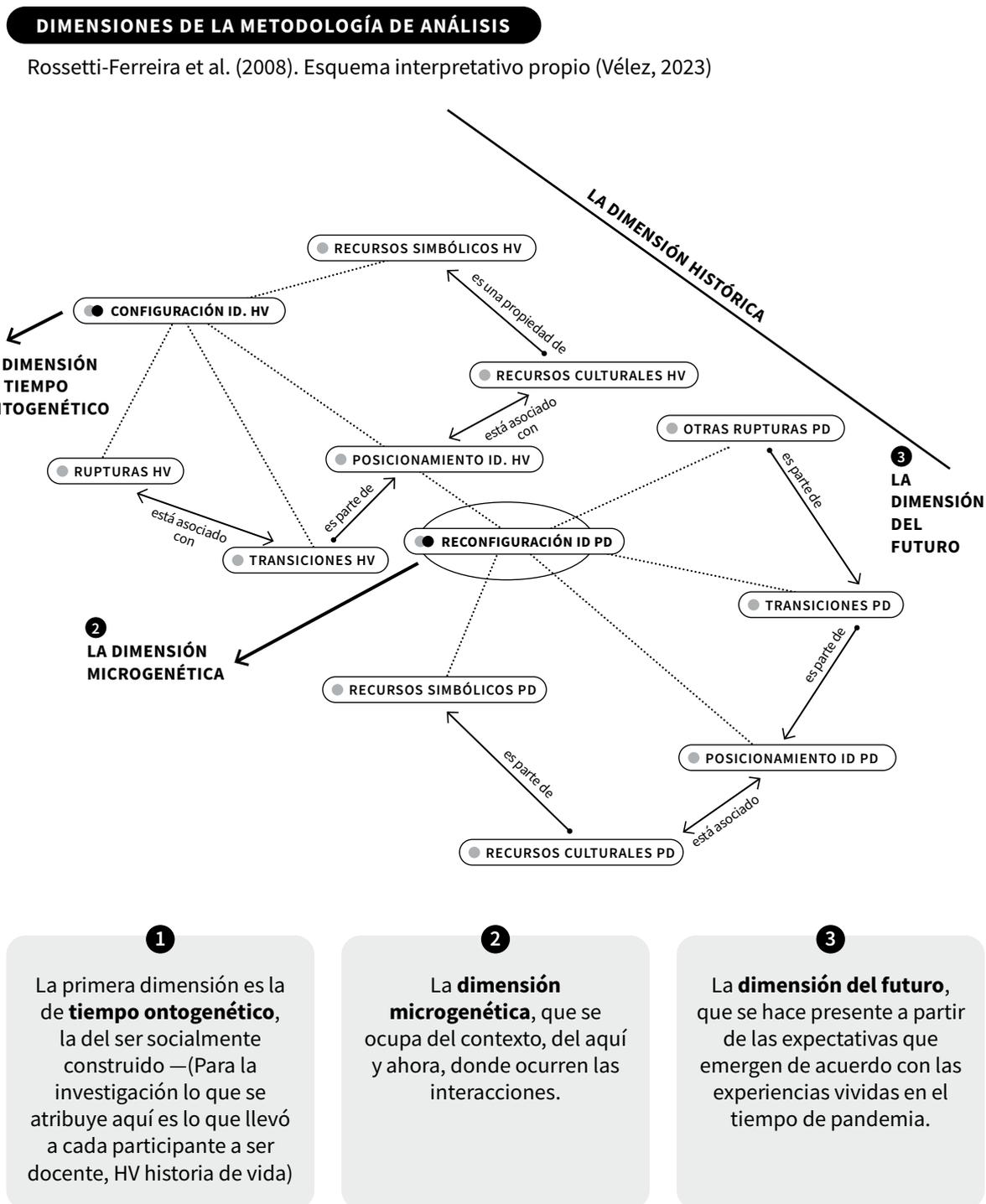
Unidades de análisis y categorías iniciales y emergentes

Unidades de análisis	Categorías iniciales	Categorías emergentes	
Ruptura	<p>Las rupturas representan la interacción entre la persona y el entorno sociocultural en la dinámica de desarrollo, y traen consigo tensiones que pueden ser paralizantes o estimulantes, ya que generan incertidumbre y desajustes en el transcurso de la vida. Son interrupciones del flujo normal de eventos (Zittoun, 2007).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios de espacio. Cambios de hábitos y rutinas. • Pérdidas: muertes de familiares, enfermedades, separación. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aislamiento por la pandemia. • El estallido social al final de la pandemia. • Dificultades de salud por el tiempo de exposición a los recursos tecnológicos.
Transición	<p>La transición se define como los procesos que corresponden al reequilibrio posterior a las rupturas, y que apuntan a restaurar el sentido de continuidad e integridad de uno mismo más allá de la ruptura. Por ello, ruptura y transición son inseparables. El trabajo de transición es la actividad en la que uno se compromete a partir de un pasado recién perdido para crear un futuro mejor (Zittoun, 2007; 2009).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos espacios. • Nuevos hábitos y rutinas. Nuevas estrategias para el quehacer docente. Acuerdos y aprendizajes. Otras actividades y acontecimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del espacio de residencia igual al lugar de trabajo. Estrategias pedagógicas adaptadas a la virtualidad para dar clases. • Cambio en los tiempos y rutina de trabajo. Cambio de actividades de espacios abiertos a espacios cerrados. Dificultades en salud mental.
Posicionamientos identitarios	<p>Están constituidos por aspectos históricos de la educación del sujeto, dado que se encuentra envuelto en una polifonía de voces que, a su vez, establecen relaciones con otras voces al expresar pensamientos, emociones, creencias y valores actuales (Ressurreição; Sampaio, 2018).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docente, pareja, padre, hijo, paciente, otros roles que asumen los docentes. Compañero de trabajo. Relaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes atendiendo las necesidades emocionales de los estudiantes. • Docentes atendiendo sus compromisos académicos y personales desde la virtualidad. • Se mezcla el ser docente y ama de casa, en los casos de las mujeres.

Recursos culturales	Se crean a partir de objetos de ficción que surgen en el contexto social como novelas, poesía, música y películas (Zittoun, 2007).	<ul style="list-style-type: none"> • La tecnología, los medios de comunicación, las maneras en que se organizaron para adaptar los espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de los recursos tecnológicos para dar las clases. • Adaptación de los espacios (de la oficina a la sala de la casa). Aprendizaje de las herramientas interactivas.
<hr/>			
Recursos simbólicos	Cuando los recursos culturales son utilizados para iluminar algún aspecto de la vida real o interior de sí mismo (a nivel personal), se pueden llamar recursos simbólicos (Zittoun, 2007).	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías, nuevas rutinas que involucran la lectura, películas, nueva rutina de ejercicios, música. • Nuevo sentido a alguna actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de actividades familiares como maratón de películas, cenas especiales, reunión con familiares y amigos a través de la virtualidad. • Utilización de las redes sociales para informarse.

Fuente: elaboración propia.

Figura • 2
Esquema inicial de las categorías para el análisis



Fuente: elaboración propia.

Resultados y análisis

Los resultados y análisis se presentarán en tres estudios de caso, cada uno titulado de acuerdo con una característica significativa que emergió al analizar las historias construidas a partir de los discursos de los docentes universitarios Luis, Ana y Lina.

Caso 1. “De instructor deportivo a docente titular”

Luis ha sido docente de la Facultad de Ingeniería desde hace más de 30 años. Toda su trayectoria académica la ha construido en la misma *alma mater*, donde ha alcanzado a posicionarse como docente titular, pasando por estudiante universitario, monitor de natación, monitor académico, ingeniero, profesor hora cátedra, profesor ocasional, estudiante de doctorado, docente nombrado, doctor en ingeniería, experto en ingeniería de transporte, docente investigador, consultor, estudiante de postdoctorado, post doctor, productor intelectual, docente experto, docente representante de facultad, docente representante de la universidad, docente administrativo, docente asesor académico, docente consultor, docente asesor académico internacional. Al analizar su discurso sobre estos posicionamientos, se lograron identificar algunas rupturas y transiciones, como el formar una familia:

En el año 95 entré al programa de doctorado, siendo profesor ocasional. Coincidentalmente, en ese año yo me caso, entonces yo ya formo un hogar, me salgo de mi casa, me voy con mi esposa y empezamos, pues, todo el proceso de crecimiento en pareja, el proyecto de vida. (Luis, comunicación personal, 27.07.2022)

Luis reconoció en su dimensión histórica que su interés por posicionarse como docente venía desde niño, pues narró que ayudaba a sus compañeros de colegio y, una vez se graduó de bachiller, tuvo la oportunidad de vincular el deporte con el gusto por la enseñanza: “yo me formé con la Liga Vallecaucana de Natación, siendo instructor de natación, pues estaba muy sardinito, era adolescente, tenía como 16 años aproximadamente” (Luis, comunicación personal, 27.07.2022).

Esa formación permitió que, cuando ingresara a estudiar Ingeniería, pudiera pasar de monitor de natación a monitor en un área de formación de su carrera. “Entonces en primer semestre yo soy exonerado de natación porque, pues, digamos, fui monitor de natación de deporte formativo, fui un año instructor

de natación” (Luis, comunicación personal, 27.07.2022) “Y ya al año siguiente, en tercer semestre, fui monitor de dibujo, y fui monitor de dibujo hasta que me gradué” (Luis, comunicación personal, 27.07.2022). Una vez se graduó, salió a laborar como ingeniero, pero mantuvo el contacto con sus docentes, a quienes les recomendó tenerlo en cuenta para dictar alguna clase. Esto se hizo realidad y así inició su trayectoria.

En el momento en que llegó la pandemia, Luis ya tenía un lugar representativo dentro de la academia, como lo dejó ver los posicionamientos citados. No tenía oficina en su casa, por ello, tuvo que adecuar los espacios y solucionar aspectos técnicos relacionados con la conexión de internet, porque la que tenía no era suficiente para tres personas conectadas todo el día: hija e hijo estudiando, y él trabajando. El comedor se volvió su oficina, los horarios de trabajo se incrementaron porque la preparación de las clases a través de los recursos virtuales fue algo nuevo para este docente. Estar sentado frente al computador le trajo problemas de espalda, lo que le hizo replantear otras actividades en sus rutinas diarias. En su discurso reconoció que el vínculo familiar le permitió hacer los ajustes necesarios a los cambios y la adaptación del espacio, a medida que se iban flexibilizando las restricciones de aislamiento por la pandemia.

Sus fotografías, tomadas durante la pandemia, muestran la mesa del comedor acomodada para compartir la cena. Son significativas para él porque, entre las actividades planeadas con su familia, estaba acordado que los viernes eran para compartir el alimento, haciendo recetas especiales entre todos. En este sentido, la mesa del comedor fue uno de los recursos culturales que Luis dejó ver cómo se volvió un recurso simbólico por los distintos significados que este mueble representó para él: durante la semana su lugar de trabajo, su escritorio, y el fin de semana se transformaba en un espacio familiar.

Era como para exorcizar el comedor [se ríe], porque el comedor mantenía con libros, computadores. Particularmente, en el caso mío, mantenía ahí sentado todo el tiempo, entonces claro, la estética de la sala y el comedor era muy distinto a lo que pasaba los viernes, era que se quitaba todo eso y la oficina desaparecía, y era ya un sitio de encuentro familiar. (Luis, comunicación personal, 05.10.2022)

En este caso se puede observar cómo, desde sus experiencias y posicionamientos, fue agente de distintas rupturas y transiciones a lo largo de su historia de vida. Así, como lo planteó Zittoun (2008), ocurren procesos de cambio y reconfiguración identitaria que permiten que emerja la adquisición de habilidades, en este caso, deportivas, gráficas, sociales, profesionales y académicas;

pero también desde sus posicionamientos identitarios y construcción de significados. En lo referente al momento de aislamiento por la pandemia, Luis contó con una red familiar sólida, y logró organizar en un solo espacio sus actividades personales y laborales, articulando, a la vez, sus posicionamientos identitarios como padre, esposo, docente e investigador:

Yo ya en la sala trabajando, entonces al final empecé a tener problemas de espalda, cuello, hombro. Primero porque el ambiente no era para eso y pasaba mucho tiempo sentado. (...) Entonces, mi esposa me llamó la atención, que había que hacer otras cosas. (Luis, comunicación personal, 04.08.2022)

Entonces lo que hicimos en ese momento, fue que los fines de semana acostumbramos los viernes, por ejemplo, hacer una cena distinta, algo especial, entonces nos convocamos al alrededor de la cocina, participaba mi esposa que lideraba eso, y nos sentamos en la noche a conversar, escuchar música, y como una minifiesta cada ocho días para tratar de romper esa monotonía. (Luis, comunicación personal, 05.10.2022)

Luis consideró que, pese a las incomodidades de espacio y las nuevas formas de trabajo, la sinergia que se generó con su grupo familiar permitió sobrellevar la angustia y la incertidumbre de este momento de crisis mundial por la pandemia, y de crisis social por el estallido que se vivió en Colombia, donde estudiantes de la universidad pública, *sus estudiantes*, fueron actores principales. Para él, este último evento representó mucha tensión.

Yo me sentía impotente, porque la verdad uno estando aquí en el campus, y ante una situación de esas [el estallido social], de alguna forma uno puede interactuar con sus estudiantes, reconocer las necesidades, las opiniones, uno también controvertir o aportar con mucho respeto, pero como no había forma de encontrarnos, entonces, la verdad, sí fue un sentimiento de impotencia. (Luis, comunicación personal, 05.10.2022)

Luis dejó ver cómo esta experiencia de ruptura/transición impactó en su quehacer docente, ya que una vez volvió al aula de clase incorporó algunos de los aprendizajes que le dejó la situación de pandemia. Por ejemplo, empezó a permitirse más momentos de discusión académica con los estudiantes en clase, a partir de la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y de interacción que se construyeron en la experiencia de la virtualidad.

Con la pandemia, tuve que implementar otras maneras para los cursos, ahora que ellos ya vienen con algo visto, trabajado, inquietudes, y se establece más un diálogo que un discurso de parte mía, como digamos que en un principio así era, ahora ya hay un diálogo, ya no es de mí para allá, sino que es mucho más interactivo y eso me parece que fue una situación de cambio importante. (Luis, comunicación personal, 05.10.2022)

Caso 2. “Cambiando de ciudad”

Para el momento de esta investigación, Ana era docente de diseño gráfico, su trayectoria como profesora era relativamente corta, primero ejerció su profesión, y luego consideró posicionarse como docente al decidir realizar la Maestría en Educación. Nació en Bogotá y al no lograr vincularse laboralmente en la docencia en su ciudad de origen, se desplazó a Cali intentando adquirir experiencia en ese campo:

Mi inicio como docente fue muy atropellado, yo dure más de un año pidiendo trabajo como profe, pero después de haber egresado de la maestría, pero no me lo daban, porque decían que debía tener dos años de experiencia docente, pero yo decía: “¿pero ¿cómo voy a tener la experiencia docente, si aun con el conocimiento, con la formación, no me dan la oportunidad?”. Me parecía algo injusto [suspira].

Estoy muy agradecida de la oportunidad que me da la Universidad en Cali para poder cumplir con el anhelo y reconocer que sí era un anhelo válido, estoy agradecida por haberme puesto en el lugar, en el momento que debía estar, porque como ser humano me siento muy bien de mi labor. (Ana, comunicación personal, 29.09.2022)

Ana reconoció lo significativo que fue para ella, llegar a otra ciudad. Sus muebles, recurso cultural, pasaron a convertirse en un recurso simbólico al expresar lo siguiente:

Al traer mis muebles desde Bogotá, fue como que yo definiera que iba a ser un tramo largo, o sea, largo en términos de que no iban a ser unas semanas, no iban a ser unos meses, sino que yo estaba empezando a trazar mi futuro desde la academia, desde otra perspectiva y otra ciudad, otra cultura, pero me lancé y me obligué a lanzarme al vacío. (Ana, comunicación personal, 29.09.2022)

Cuando inició la pandemia, Ana llevaba dos años en la docencia universitaria, se posicionó como docente hora cátedra con miras a continuar fortaleciéndose en el contexto universitario. Sin embargo, mencionó que las condiciones tanto laborales como personales no le habían dado el espacio para hacer publicaciones académicas, recurso indispensable para ascender. Además, al inicio de la pandemia, se encontraba terminando el tratamiento de un cáncer, el cual se vio afectado por todos los cambios y restricciones que se dieron en el ámbito hospitalario, pues toda la atención se centró en la situación de emergencia. Además, culpó a la pandemia de su separación de pareja.

Entonces los cambios que tuve que implementar en casa, pues en ese momento tenía pareja, vivía con mi pareja, la pandemia hizo que se terminara la relación porque todo era muy caótico, o sea, en clase yo estaba bien, pero apenas terminaba la clase, yo me ponía a llorar, había una carga muy dura emocional, y mi pareja fue quien estuvo allí. Yo también enfrenté durante la pandemia parte de mi tratamiento oncológico (...) eso también fue terrible, porque los médicos tenían otras prioridades que no eran esto, se retrasaron varias cosas, los procedimientos se hacían más difíciles, entonces también tenía que adaptarme a eso. En términos de salud, por ejemplo, cuando me dolía mucho, yo tenía dosis de morfina, entonces tenía que hacer rendir la morfina, porque no era tan fácil salir a buscarla. (Ana, comunicación personal, 05.10.2022)

En su rol docente durante la pandemia, centró su atención en acompañar y conocer las dificultades personales de sus estudiantes.

Había muchos estudiantes que no tenían un computador, que tuvieron que volver a sus casas con miedo, a sus lugares de origen, por ejemplo, los que vivían en Tuluá, los que vivían en Pasto, había gente que incluso vivía en la costa Caribe, en Santander, y tener que viajar con esa zozobra y ese miedo, y luego quedarse allá y no saber de clases, de hecho, creo que las clases era de lo menos importante cuando se estaba pasando por problemas económicos, físicos y mentales, eso sí fue un reto mayor. (Ana, comunicación personal, 29.09.2022)

Esta atención hacia los estudiantes se articuló con la manera en que Ana se posicionó como docente *maternal* al expresar:

Yo digo: “hoy al día tengo cerca de 1000 hijos”, porque desde que empecé a trabajar como docente a los estudiantes yo los he considerado, como lo he mencionado antes, desde un aspecto maternal como mis hijos, y voy acumulando hijos, tanto en la universidad pública, como en la privada. (Ana, comunicación personal, 05.10.2022)

Al revisar las fotos que consideró significativas, se le observa acompañando a sus estudiantes en eventos artísticos, especialmente, en el momento de las marchas por el estallido social. Ana tenía registrado en fotografías desde el primer día en que se cerró la universidad y ella debió aprender a manejar las plataformas institucionales asignadas para la contingencia, hasta el día en que regresaron a clase, cuando observó a sus estudiantes aún con tapabocas y tomando distancia los unos de los otros.

El acompañamiento que realizó a sus estudiantes, una vez disminuyeron las restricciones, lo hizo a nivel personal, no se reunió con otros docentes en el momento de la crisis política y social vivida al finalizar la pandemia. Esta tensión emocional fue el detonante que la llevó a la hospitalización por el deterioro en su salud mental.

Tuve que estar en el hospital una semana para regular los estados de ánimo tan densos que yo tuve en respuesta a la carga laboral en pandemia y a todo lo que pasó, al estallido social y, sobre todo, desde el momento en que me empiezan a disparar y que... bueno, [baja la voz] empiezan a pasar tantas cosas tan duras [suspira]. (Ana, comunicación personal, 05.10.2022)

Ella integró su experiencia en pandemia a su quehacer docente, ya que reconoció las posibilidades de actividades virtuales como aspecto complementario en sus clases.

Resulta que parte de las estrategias cuando a mí me tocó clase virtual, que no sabía manejar muchas cosas, era el tema de hacer actividades diversas que ayudaran a los estudiantes a conectarse con la clase, luego de la pandemia las he integrado a las actividades de mis cursos. (Ana, comunicación personal, 05.10.2022)

En su caso, se evidenció una serie de transiciones en el contexto de la pandemia: la separación, el tratamiento de un cáncer, vivir sola lejos de su ciudad natal, quedar en medio de una balacera, ingresar a cuidados mentales, dejar de

trabajar y depender del apoyo económico de su familia mientras se recuperaba. Ana dejó ver otro lado del posicionamiento docente: el ser docente contratista u hora cátedra, pues las condiciones y beneficios son diferente a los de aquellos se posicionan como docentes nombrados, como se observó en el caso de Luis y en el de Lina, que se analizará a continuación.

Caso 3. “Las voces que aportan al ser docente”

El último caso es el de Lina, con más de 20 años como docente universitaria, quien en su discurso resaltó las voces de otros, ya que nombró en varios momentos a quienes fueron sus referentes y apoyo durante su trayectoria tanto a nivel personal, profesional y como docente. El recuerdo de las voces de una madre y una abuela que resaltaron la importancia de estudiar fue un aspecto significativo en su discurso. Expresó que no pensó en ser docente, pero sí en apoyar a las mujeres y personas en situación de vulnerabilidad, por eso, tomó la decisión de estudiar Trabajo Social.

Y en el colegio, cuando tuve la oportunidad del proceso de alfabetización, nos pedían que eligiéramos unas opciones, y yo elegí la opción de encontrarme semanalmente con mujeres empleadas domésticas para enseñarles a leer y escribir, y entonces eso para mí fue un descubrimiento. Estudié Trabajo Social muy aunado a eso y a otras experiencias asociadas a mi mamá y a mi abuela. (Lina, comunicación personal, 02.08.2022)

Al igual que Luis, era una profesora nombrada de la universidad, donde había logrado varios posicionamientos a lo largo de su trayectoria: partiendo desde estudiante de pregrado, docente hora cátedra, hasta situarse en cargos académicos y administrativos, como directora de programa y coordinadora de prácticas.

Durante la pandemia, la organización de su espacio no fue un inconveniente, ya que en su lugar de residencia pudo disponer una oficina. Manifestó que la idea de estar todo el tiempo con su familia fue una situación que la ayudó a sobrellevar los cambios que trajo consigo el aislamiento a nivel personal y laboral. Sin embargo, su preocupación se centró en el acompañamiento a los estudiantes, y desde el inicio de la pandemia convocó a sus colegas a generar espacios de acercamiento y de escucha para ellos. Destacó que gran parte de su tiempo lo utilizó en ello.

Dificultades emocionales los atendíamos nosotras, yo llegué a atender estudiantes hasta las 11 o 12 de la noche, que estaban en crisis emo-

cional, incluso estudiantes de otros programas... Imagínate, tú eso, eso era escuchar unas cosas supremamente dolorosas, situaciones de abuso sexual por parte de los mismos miembros de la familia donde estaba viviendo una estudiante, la estudiante no podía dormir sola, tenía que dormir acompañada de otra persona para que no entrara su padre y abusara de ella. Estudiante aquí de la universidad [suspira]. (Lina, comunicación personal, 28.10.2022)

A diferencia de los casos anteriores, Lina no mostró fotografías tomadas durante la pandemia, sino videos, inclusive resaltó la importancia de escuchar la voz de los estudiantes.

Mira y escucha lo que dicen: “aquí construirán muchas anécdotas y esperamos que disfruten el paso por la universidad”. Estar en la universidad es una montaña rusa, llena de emociones, experiencias y expectativas, donde tendrás la oportunidad tanto de aprender, de angustiarte, pero también de disfrutar un montón y sobre todo crecer como persona porque, una vez entres, tu vida tiene otro rumbo. (Lina, comunicación personal, 04.11.2022)

La motivación, junto con la incertidumbre de Lina frente la situación de la pandemia, la relató partiendo del asombro que sintió al saber que existía la posibilidad de no desconectarse de sus estudiantes. Aprender a utilizar los recursos tecnológicos que institucionalmente se ofrecieron a los docentes, fue un reto que asumió desde el momento que decretaron el cierre del campus universitario. Así relató su día a día:

No fue tan difícil, porque yo amo mucho a mi familia, y como nos veíamos muy poco porque ellos trabajan y yo trabajo, entonces ahí fue vernos todo el día y eso hacía que me sintiera feliz, verlos todo el día y no me chocaba eso. Y yo tenía espacio en mi casa, el altillo de mi casa estaba todo adecuado, porque ahí tengo la biblioteca, el computador, un escritorio, una impresora y tenía muy buen internet. Entonces lo que hice fue adecuar con iluminación para que se pudiera ver mejor y seguí la vida: madrugando, levantándome temprano, porque las clases eran a las siete de la mañana, entonces de siete a diez clases, hacía un descanso, bajaba, hacía el desayuno, compartía con mi familia el desayuno [sonríe], y volvía y subía a trabajar. Y los horarios ya no se flexibilizaron y no volvieron a la normalidad, me explico, no había un alto a

las seis de la tarde, sino que se seguía, hasta las 12 de la noche, eh, no había como una distinción. (Lina, comunicación personal, 28.10.2022)

El factor tiempo fue destacado por ella. Por un lado, reconoció todo aquello que se logró hacer: dar clases, reunirse con los colegas, hacer acompañamiento a estudiantes, coordinar las prácticas, además de aprovechar las capacitaciones ofrecidas por la universidad para fortalecer las estrategias pedagógicas y didácticas desde la virtualidad; y, por otro lado, tomar un curso de fotografía teniendo en cuenta su gusto personal. Sin embargo, recordar esta experiencia, a la vez, le trajo un sentimiento de tristeza porque consideró que no dedicó el tiempo necesario a su familia. Esta dualidad de emociones emergió de una experiencia dolorosa, ya que, durante el final de la pandemia, en el momento del estallido social, enfrentó la pérdida de un ser querido, situación en la que no quiso profundizar.

En lo que respecta a cambios relacionados con su quehacer docente, consideró que la experiencia de pandemia la hizo más flexible, humana y con mayor disposición de escucha.

Creo que la pandemia me ayudó a ser más flexible, a pensar que las personas, o sea, como estábamos metidos en la casa de ellos y ellos en las nuestras de manera simbólica, pero así era. Yo estaba en la casa de ellos, porque ya no había una distinción profesora en la universidad. Porque era una profesora en una pantalla, metida en la casa de cada uno de ellos, de los estudiantes. Y ellos, ellos, como usted vio ahora, veían a mi hijo, veían cosas de mi vida cotidiana. Hoy las veo como un valor y es como ser flexible y poder escuchar otras cosas que no había escuchado antes, pues porque era el encuentro en el aula. Entonces, ahora escuchar cómo vive el estudiante ya no es una cosa tan ajena, sino que la vivimos de manera directa a través de la pantalla, cuando vemos la vida de ellos, cuando la sufrimos, me dio a mí otra dimensión del estudiante, otra dimensión diferente, una dimensión quizás más humana más de la escucha. (Lina, comunicación personal, 28.10.2022)

Para ella, la relación con este ejercicio dialógico la llevó a ver su experiencia en retrospectiva y a cuestionarse sobre la importancia de hacer una evaluación de lo vivida, a manera de memoria. Sus cuestionamientos evidenciaron su capacidad de reflexión, la necesidad de acompañar a los estudiantes, su nivel de agencia y compromiso frente a su posicionamiento docente, y su capacidad de superarse, a pesar de las situaciones de pérdida.

Articulación comprensiva entre ruptura/transición y afectividad

Una vez analizados los tres casos, se observaron los tonos afectivos y las situaciones que mostraron quiebres emocionales en los discursos de los docentes de manera particular, lo que llevó a comprender una unidad de análisis que no se tuvo en cuenta desde el principio de la investigación, pero que luego fue evidente en el discurso de su experiencia: la afectividad. En palabras de Plantin y Gutiérrez (2009), la afectividad se expresa a través de signos que tienen manifestaciones semiológicas sobre los planos psicológico, fisiológico y del comportamiento. Además, como afirmaron Markus y Kitayama (1994), se enmarca en un conjunto de guiones que se comparten con los otros y que se movilizan en el entorno sociocultural y semiótico inmediato.

Así pues, en los tres casos se observó que la afectividad y las rupturas/transiciones se articularon e hicieron parte de la configuración identitaria. Esto lo ratificó Fernández (2000) cuando afirmó que la afectividad pasa por las experiencias de vida y, al analizarlas, pueden dar cuenta de cómo se va construyendo la identidad.

Este aspecto de análisis fue fundamental en el estudio realizado porque dejó ver cómo, pese a las particularidades de cada caso, los tres docentes mostraron sentimientos semejantes sobre ocho situaciones significativas que se presentaron durante la pandemia y manifestaron en su discurso¹: inicio de la pandemia, uso de la tecnología, recursos ofrecidos por la universidad, relación con los estudiantes, estallido social, influencia de las redes sociales, regreso a la presencialidad y reflexión de los docentes sobre ese momento.

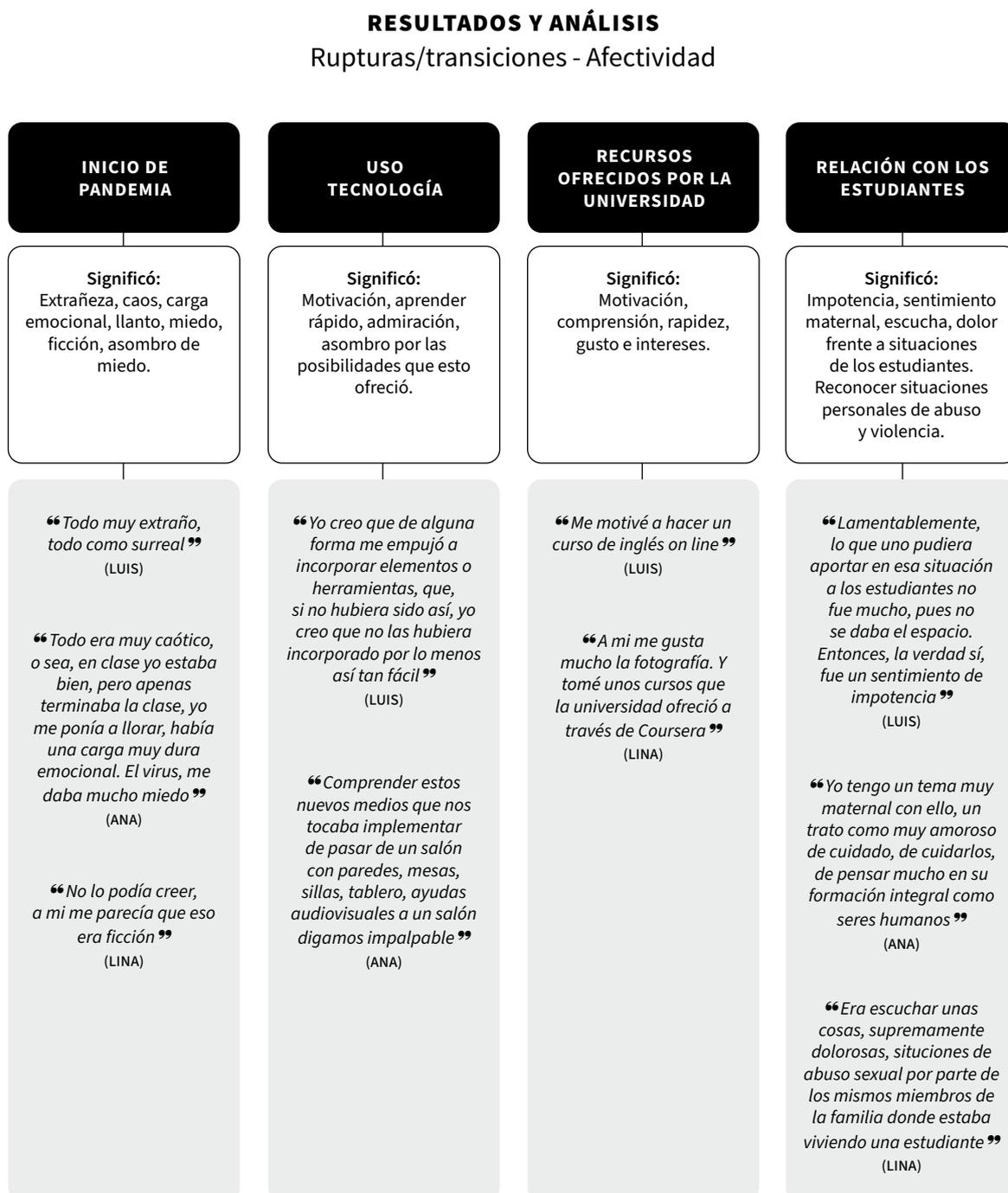
Las figuras 3 y 4 recogieron estos aspectos de transición comunes, su significado y citas de ejemplo para dar cuenta de los fragmentos que evidenciaron la afectividad desde el discurso.

Así pues, se observó que el inicio de pandemia, el estallido social y el regreso a la presencialidad fueron experiencias que generaron sentimientos de angustia, incertidumbre, incluso para el momento de estallido social que se dio finalizando la pandemia, esto se describió como de *horror*. Sin embargo, los aspectos relacionados con el uso de la tecnología y de recursos ofrecidos por la universidad, generaron motivación para seguir adelante en su rol: los tres docentes, cada uno con habilidades y conocimientos distintos frente al uso de la tecnología (ninguno

1. Cabe anotar que las entrevistas fueron individuales y que los participantes no se conocían ni sabían que hacían parte de un mismo estudio.

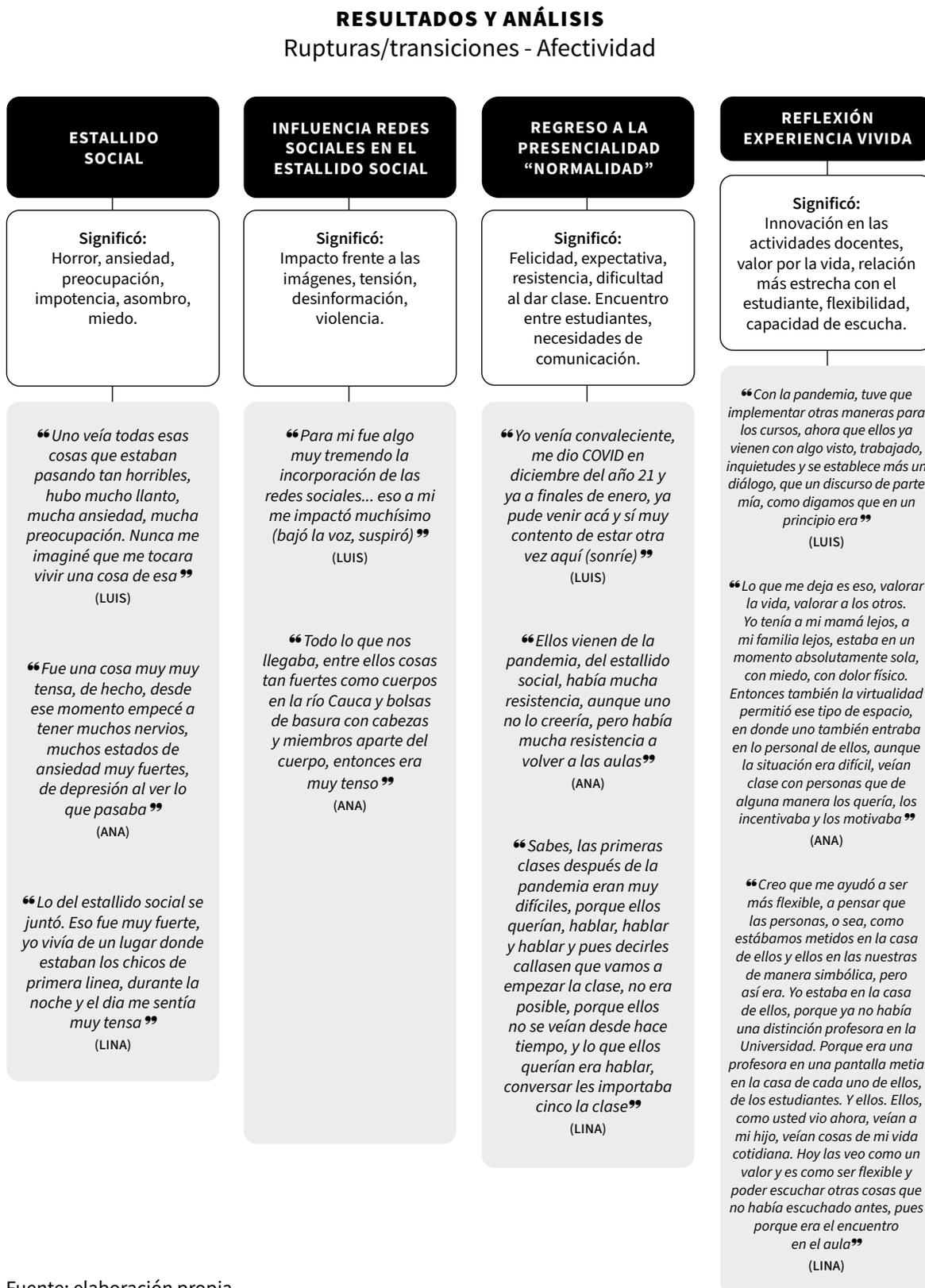
Figura • 3

Aspectos de transición comunes en los tres casos



Fuente: elaboración propia.

Figura • 4
Aspectos de transición comunes en los tres casos



Fuente: elaboración propia.

experto), aprendieron casi de manera contrarreloj a utilizar las herramientas para poder dictar las clases. Los tres afirmaron que fue un reto y que lo lograron.

Además, utilizaron los recursos ofrecidos por la universidad para hacer cursos vinculados a sus intereses particulares, como en los casos de Luis que hizo uno de inglés y de Lina que cursó fotografía. Ana manifestó usar todos los recursos tecnológicos ofrecidos, pero no expresó si había tomado alguna formación sobre un tema de interés. Sin embargo, todos manifestaron su disposición frente al reto del uso tecnológico durante la pandemia, pero afirmaron que no querían repetir la experiencia de cambiar el aula de clase por una pantalla de computador, pese a que fueron conscientes de que la pandemia dejó abierta la posibilidad de seguir utilizando la virtualidad.

En lo que respecta a la interacción con los estudiantes, en los tres casos esto fue un aspecto sensible para los docentes, su preocupación no solo por la parte académica, sino por su bienestar integral, les generó emociones ligadas al reconocimiento de las necesidades emocionales, de cuidado y de protección frente a la situación de pandemia. En lo que respecta a la vuelta a la presencialidad y a la reflexión que Luis, Ana y Lina hicieron de lo vivido, se observó que el regreso causó alegría a todos.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se destacó un análisis en el que se reconocieron la importancia de las interacciones sociales, el papel de la cultura en el desarrollo humano, y la relación compleja entre las prácticas culturales, las creencias, la afectividad y los valores en el universo motivacional del individuo.

En lo que respecta a estudios relacionados con la identidad, en coherencia con Solari (2017), se identificó la trascendencia de la presencia de un otro u otros en los enunciados, desde una mirada dialógica y en la que la identidad profesional se conforma por un conjunto de posiciones del yo, lo cual implica alejarse de aproximaciones monológicas y esencialistas de la identidad, para verla como una construcción que involucra una multiplicidad de posicionamientos.

De igual forma, se resaltó la naturaleza cambiante y dinámica que constituye la identidad, ya que se la asumió como un proceso de reconstrucción que varía tanto a lo largo del tiempo como desde los distintos contextos en los que el individuo participa (Solari, 2017). En nuestro estudio, los tres docentes dejaron ver dicha naturaleza cambiante y dinámica, pero a la vez particular, ya que, a pesar de hacer parte de una misma institución educativa, con las mismas directrices y limitantes (las restricciones por pandemia), reconstruyeron en sus discursos

sentimientos y eventos significativos desde sus esferas de experiencia y desde la capacidad de agenciamiento para hacer frente a las transiciones que vivieron en este momento de ruptura.

Por su parte, en relación con los postulados de Ressurreição y Sampaio (2018), este estudio identificó que los posicionamientos identitarios están constituidos por aspectos históricos de la educación del sujeto en los distintos contextos educativos. Asimismo, dichos posicionamientos están envueltos en una polifonía de voces que establece relaciones con otras voces. Igualmente, que los contextos son mediadores semióticos que crean campos de significados en los que las personas asumen posicionamientos activos y dinámicos (Valsiner, 2007b).

Los resultados mostraron la diversidad de recursos simbólicos que reúnen saberes, creencias, narrativas y estados afectivos establecidos durante la vida educativa. También, se logró evidenciar que las historias vividas en el contexto de la pandemia movilizaron y reconfiguraron la identidad, lo que promovió intersecciones culturales que llevaron a los docentes a superar fronteras y orientarse hacia el futuro (Ressurreição; Sampaio, 2018).

Sumado a lo anterior, se encontró una relación entre los resultados de este estudio y lo planteado por Monereo *et al.* (2013). En los tres casos, se lograron observar cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñar, aprender y evaluar. A su vez, fueron evidentes las transformaciones en las estrategias de enseñanza, y en las emociones y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente. El reconocimiento de rupturas y transiciones, en el caso de Luis, por ejemplo, mostró desde la experiencia esa transformación en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que en la vuelta a la presencialidad ajustó sus estrategias de aula a actividades más activas en las que promovió el diálogo entre estudiantes y profesor.

Investigadores como Lee *et al.* (2021) hicieron un llamado para profundizar en el tema de la salud mental luego de la pandemia, aspecto que se relacionó con esta investigación en la que se logró identificar cómo la suma de tensiones por experiencias personales, laborales y sociales puede llevar a problemáticas de salud mental, como se ilustró en el caso particular de Ana. La dinámica generada en las entrevistas con las fotografías (en el caso de Luis y Ana) y con recursos interactivos (videos y presentaciones en el caso de Lina) permitió que emergieran situaciones con una alta carga emotiva al narrar los recuerdos de las imágenes seleccionadas.

A manera de conclusión, se puede demostrar que es posible comprender la dinámica de configuración/reconfiguración de la identidad docente a partir de estudios de caso utilizando las unidades teóricas-metodológicas de ruptura

y transición de Zittoun (2007; 2008; 2009; 2015). Igualmente, estas categorías analíticas posibilitan el estudio de posicionamientos identitarios y recursos simbólicos y culturales, y reconstruir los recursos psicológicos que llevan a generar momentos de estabilidad entre aquello que se conserva (algunos posicionamientos, recursos, relaciones vinculantes, creencias, tradiciones, etc.) y aquello que se transforma.

En el contexto de la educación superior, por ejemplo, la pandemia permitió que el uso de los recursos tecnológicos se incorporara en la práctica docente. Sin embargo, el análisis de las voces de los docentes revela las dinámicas particulares que adoptaron para enfrentar las tensiones de la ruptura causada por esta crisis. Se identificaron temas como la implementación de la virtualidad en las estrategias de enseñanza, la importancia de la interacción en el aula, la inclusión de las experiencias de la pandemia en el proceso de enseñanza, las adaptaciones al rol docente y la sensibilidad hacia las necesidades académicas y personales de los estudiantes.

Se podría considerar, como limitación de este estudio, la necesidad de más información para triangular con mayor densidad la construcción de los significados analizados.

Referencias

1. Bajardi, Alice; Álvarez-Rodríguez, Dolores (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570007.pdf>
2. Barrios, Alia; Barbato, Silviane; Branco, Angela (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología (Lima)*, 30(2), 249-279. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472012000200002&lng=pt&tlng=es
3. Branco, Angela; Branco, Ana; Maduriera, Ana (2008). Self-Development and the Emergence of New I-Positions: Emotions and Self-Dynamics. *Studia Psychologica: Theoria Et Praxis*, 8, 23-40. Recuperado de <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/sp/article/view/2687>
4. Branco, Angela; Valsiner, Jaan (2010). Towards cultural psychology of affective processes: semiotic regulation of dynamic fields. *Estudios de Psicología = Studies in Psychology*, 31(3), 243-251. <https://doi.org/10.1174/021093910793154411>

5. Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
6. Cubero, Mercedes; Prados, Mar; Santamaría, Andrés; Arias, Samuel (2014). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309-321. <https://doi.org/10.1174/021037013807532981>
7. Fernández, Pablo (2000). *La afectividad colectiva*. Ciudad de México: Taurus.
8. Flyvbjerg, Bent (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, 33-62. <https://doi.org/10.2307/40184584>
9. González, Omaira; Castellanos, María; Bolaños, José (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 64, 180-207. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>
10. Hermans, Hubert (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>
11. Hermans, Hubert (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
12. Josephs, Ingrid; Valsiner, Jaan; Surgan, Seth (1999). The process of meaning construction: Dissecting the Flow of Semiotic Activity. En *Action & Self-development: Theory and Research Through the Life Span* (pp. 257-282), editado por Jochen Brandstädter; Richard Lerner. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452204802>
13. Kelman, Celeste; Branco, Angela (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília*, 10(1), 93-106. Recuperado de <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-1-7.pdf>
14. Lee, Kyungmee; Fanguy, Mik; Bligh, Brett; Lu, Xuefei (2021). Adoption of online teaching during the COVID-19 Pandemic: a systematic analysis of changes in university teaching activity. *Educational Review*, 74(3), 460-483. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1978401>
15. Markus, Hazel; Kitayama, Shinobu (1994). The cultural shaping of emotion. A conceptual framework. En *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (339-351), editado por Shinobu Kitayama; Hazel Markus. Washington: American Psychological Association.

16. Marsico, Giuseppina; Tateo, Luca (2018). *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Exploration*. Springer.
17. Monereo, Carles; Hermans, Hubert (2023). Education and dialogical self: state of art. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3), 445-491. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>
18. Monereo, Carles; Weise, Crista; Álvarez, Ibis (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>
19. Ortiz-Guzmán, Armando (2021). La planeación estratégica ante la incertidumbre de la pandemia del COVID-19. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 16(3), 1-15. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v16-n3/A3.16\(3\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v16-n3/A3.16(3)1-15.pdf)
20. Packer, Martin (2019). Psicología cultural: introducción y visión general. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 232-246. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7882>
21. Plantin, Christian; Gutiérrez, Silvia (2009). La construcción política del miedo. En *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 491-510), editado por Martha Shiro; Paola Bentivoglio; Frances de Erlich. Caracas: Universidad de Venezuela.
22. Ressurreição, Sueli; Sampaio, Sonia (2018). The Reconfiguration of the Educational Self in the Context of Higher Education. En *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Exploration* (pp. 61-77), editado por Giuseppina Marsico; Luca Tateo: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98602-9_4
23. Roncancio-Moreno, Mónica; Aristizábal, Danna; Díaz-Upegui, Katherine (2022). Construcción del self dialógico en la transición de la escuela básica a la secundaria. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.cstb>
24. Rossetti-Ferreira, María; Amorim, Katia; Soares da Silva, Ana; Oliveira, Zilma (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100007>
25. Salvatore, Sergio; Valsiner, Jaan (2010). Between the General and the Unique: Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. *Theory & Psychology*, 20(6), 817-833. <https://doi.org/10.1177/0959354310381156>

26. Shweder, Richard (1990). Cultural Psychocoly – what is it? En *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (pp. 1-43), editado por James Stigler; Richard Shweder; Gilbert Harat. Cambridge: Cambridge University Press.
27. Solari, Mariana (2017). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel: un estudio de caso* [Tesis de doctorado]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/670955>
28. Valsiner, Jaan (2007a). Approaches to culture: semiotic bases for cultural psychology. En *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology* (pp.19-74), editado por Jaan Valsiner. Nueva Delhi: Sage.
29. Valsiner, Jaan (2007b). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Nueva Delhi: Sage.
30. Vygotsky, Lev (1998). *A formação social da mente [The social formation of mind]*. São Paulo: Martins Fontes.
31. Zittoun, Tania (2007). Recursos simbólicos y responsabilidad en las transiciones juveniles. *Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193-211.
32. Zittoun, Tania (2008). Symbolic Competencies for Developmental Transitions: The Case of the Choice of First Names. *Culture & Psychology*, 10(2), 131-161. <https://doi.org/10.1177/1354067X04040926>
33. Zittoun, Tania (2009). Dynamics of life-course transitions – a methodological reflections. En *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430), editado por Jaan Valsiner; Peter Molenaar; María Lyra; Nandita Chaudhary. Nueva York: Springer.
34. Zittoun, Tania (2015). Imagining one's life: imagination, transitions, and developmental trajectories. En *A psicologia e os desafios do mundo contemporâneo* (pp. 127-153), editado por Sonia Gondim; Ilka Bichara. Salvador de Bahía: UFBA.

Etna Ximena Vélez-Guerra

Psicóloga, magíster en Psicología y profesora de la Universidad del Valle, con amplia experiencia profesional en procesos de calidad para la formación docente y orientación vocacional. Su perspectiva teórica se basa en una aproximación clínica-cultural. Correo electrónico: etna.velez@correounivalle.edu.co.

Mónica Roncancio-Moreno

Profesora del Departamento de Estudios Psicosociales de la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle en la línea de psicología clínica-cultural. Sus temas de investigación se centran en perspectivas clínicas y culturales que abordan el estudio del sí mismo, tanto en niños como en adultos, con especial énfasis en temas de salud mental. Correo electrónico: monica.roncancio@correounivalle.edu.co.