

[Cierre de edición el 30 de abril del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

educare@una.ac.cr

# Identidad docente de docentes de educación especial: Una revisión bibliográfica sistemática

*Teacher Identity: The Case of Special Education Teachers. A Systematic Review of the Literature*

*Identidade do professor: O caso de Educadores Especiais. Uma revisão sistemática da literatura*

Mauricio Vergara-Rodríguez

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

 <https://ror.org/057anza51>

Santiago, Chile

 [mauricio.vergara@umce.cl](https://orcid.org/0000-0002-3623-0524)  
<https://orcid.org/0000-0002-3623-0524>



Daniel Riveros-Zúñiga

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

 <https://ror.org/057anza51>

Santiago, Chile

 [daniel.riveros@umce.cl](https://orcid.org/0000-0001-6874-6405)  
<https://orcid.org/0000-0001-6874-6405>

Jorge Joo-Nagata

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

 <https://ror.org/057anza51>

Santiago, Chile

 [jorge.joo@umce.cl](https://orcid.org/0000-0001-8023-0858)  
<https://orcid.org/0000-0001-8023-0858>

Recibido • Received • Recebido: 13 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 31 / 03 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 23 / 04 / 2025

## Resumen:

**Introducción.** En los últimos años, la identidad docente del profesorado de educación especial ha crecido en interés paralelamente con la preocupación sobre educación inclusiva. Abordar la identidad docente y profesional de estos sujetos en diversos contextos permite identificar los conceptos, funciones y desafíos a los que se ve enfrentada la educación inclusiva en la actualidad, la formación docente inicial y la integración al sistema educativo de profesionales de educación especial. Por esta razón, a partir de la revisión de literatura en la última década, se propone determinar la comprensión del concepto de identidad enfocado en docentes de educación especial o diferenciales. **Metodología.** Se orientó por las indicaciones PRISMA en tres bases de datos: WoS, Scopus, Eric y Dialnet. De los 19 artículos destacados se identificaron categorías emergentes cualitativas vinculadas a la posición y vinculación que tiene el concepto identidad en el corpus. La primera categoría sintetiza las investigaciones que considera factores o variables que tienen un impacto significativo en cómo el personal docente



construye y percibe su propia identidad. La segunda categoría permitió identificar que la identidad es una perspectiva teórica directa para comprender a los sujetos, sus experiencias y acciones como docentes. **Resultados.** La identidad tiene un sentido de cuidado, compromiso y vinculación con el otro ser, es invisibilizada en su experiencia como profesionales y en su formación para los procesos de inclusión y, paradójicamente, producto de las tensiones que genera un sistema educativo normalizado, el personal educativo mantiene ciertas lógicas de reproducción de la exclusión.

**Palabras claves:** Educadoras y educadores de educación especial; identidad; educación especial, revisión bibliográfica; PRISMA.

**ODS:** ODS 4; Educación de calidad; educación inclusiva.

**Abstract:**

**Introduction.** A literature review of the last ten years on the identity focuses of special education teachers due to the challenges of inclusive education and teacher training policies is presented. Addressing the teaching and professional identity of these subjects in different contexts allows us to identify the concepts, functions, and challenges currently faced by inclusive education, initial teacher training, and the integration of special educators into the educational system, considering as objectives to determine the theoretical and methodological constructions and research findings. **Methodology.** It was guided by PRISMA (2020) indications in three databases: WoS, Scopus, Eric, and Dialnet. From the 19 articles incorporated, qualitative emergent categories were identified and linked to the position and linkage of the concept of identity in the corpus. The first category synthesizes research that considers factors or variables that significantly impact how teachers construct and perceive their own identities. The second category identified identity as a direct theoretical perspective for understanding the subjects, their experiences, and their actions as teachers. **Results.** Identity has a sense of care, commitment, and connection with the other, invisibilized in their experience as professionals and in their training for inclusion processes, and, paradoxically, because of the tensions generated by a normalized educational system, educators maintain specific logics of reproduction of exclusion.

**Keywords:** Special Education Teachers; identity; special education; literature reviews; PRISMA.

**SDG:** SDG 4; Quality Education; inclusive education.

**Resumo:**

**Introdução.** Nos últimos anos, o interesse em ensinar identidade em educadores especiais cresceu paralelamente à preocupação com a educação inclusiva. A abordagem do ensino e da identidade profissional dessas disciplinas em diferentes contextos nos permite identificar os oponentes, as funções e os desafios enfrentados atualmente pela educação inclusiva, pela formação inicial de professores e pela integração de educadores especiais no sistema educacional. Por isso, a partir da revisão da literatura na última década, propõe-se determinar a compreensão do conceito de identidade com foco nos professores de educação especial ou educadores especiais. **Metodologia.** Foi guiada pelas indicações do PRISMA em três bases de dados: WoS, Scopus, Eric e Dialnet. Dos 19 artigos destacados, foram identificadas categorias qualitativas emergentes ligadas à posição e ao vínculo que o conceito de identidade possui no corpus. A primeira categoria sintetiza a investigação que considera fatores ou variáveis que têm um impacto significativo na forma como os professores constroem e percepcionam a sua própria identidade. A segunda categoria identificou a identidade



como uma perspectiva teórica direta para a compreensão dos sujeitos, das suas experiências e ações enquanto professores. **Resultados.** A identidade tem sentido de cuidado, compromisso e conexão com o outro, invisibilizados em sua experiência como profissionais e em sua formação para processos de inclusão e que, paradoxalmente, como produto das tensões geradas por um sistema educacional normalizado, os educadores mantêm certas lógicas de reprodução da exclusão.

**Palavras-chave:** Professores de educação especial; identidade; educação especial; revisão de literatura; PRISMA.

**ODS:** ODS 4; Educação de qualidade; educação inclusiva.

## Introducción

La identidad docente es investigada en diferentes niveles educativos y asignaturas; estas investigaciones afirman que el ejercicio profesional es una cuestión de identidades (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Buchanan, 2015; Dugas, 2021; Izadinia, 2013). Sin embargo, en el contexto de la educación diferencial o especial en América Latina, esta ha tendido a ser olvidada (Yarza de los Ríos et al., 2014) y, en el contexto anglosajón definida desde una perspectiva médica (Thorius, 2016). En ambos contextos, docentes diferenciales para el caso de Chile, docentes de educación especial o *Special Education Teachers* (en inglés), son profesionales que tienen como foco trabajar aulas inclusivas y las atenciones especializadas para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) o que están en situación de discapacidad. Por ello, durante los últimos años, se ha convertido en un tema de especial atención debido a que comienza a ser relevante orientar y aplicar las perspectivas educativas con enfoques inclusivos y de derechos humanos.

El principal propósito de estas perspectivas –presentes en diferentes regiones– es el cambio desde una mirada que asiste e integre, hacia otra inclusiva y enfocada en los derechos humanos (Vásquez-Burgos, 2022). Por ello, la educación especial, en un comienzo, estuvo marcada por los principios de normalización, diagnóstico y apoyo del estudiantado (San Martín et al., 2017; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), pasando actualmente a centrar la mirada en las dificultades de aprendizaje de naturaleza contextual, relacional o interactiva con un claro enfoque de derechos (Román Soto, 2021; Slee, 2019), lo cual ha generado nuevas formas de inclusión educativa. Tales enfoques han implicado desafíos y tensiones para la identidad de docentes de educación especial que se han ido incorporando en la educación regular (Castro Cáceres & Contreras Parraguez, 2021; Manghi et al., 2012; Oyarzún Burgos, 2013; Román Soto, 2019, 2021; Striano & Grieco, 2014).

En este escenario, se observa que en el caso de Chile el “rol del profesor de educación especial [está] más cercano a un docente de apoyo que a un co-educador, lo que coincide con

los hallazgos de investigaciones similares llevadas a cabo en otros países" (Rodríguez Rojas & Ossa Cornejo, 2014, p. 316, citando a Fried et Al., 2010). Esta situación se encuentra explicada por factores contextuales asociados a la cultura y materialidad de la escuela, la atomización curricular, el rol tradicional del aprendizaje, las relaciones interpersonales y las tensiones entre el profesorado regular y de educación especial.

Otras investigaciones consideran que estas tensiones se explican porque docentes de educación especial se han formado en un enfoque fundamentalmente médico, sobre todo en el ámbito de las escuelas especiales (San Martín et al., 2017). Por lo mismo, la identidad de docentes de educación especial es un fenómeno complejo que tiende a desarrollarse a partir de la asunción de prácticas que permiten clasificar e integrar a niños y niñas como normales y anormales, a pesar del predominio declarativo de un paradigma inclusivo (Matus & Rojas, 2015; Parra Muñoz et al., 2020).

A nivel internacional, se observan complejidades similares respecto de la función y prácticas del personal docente en educación especial (Santos et al., 2021; Striano & Grieco, 2014). Por ejemplo, Striano & Grieco (2014) consideran que la identidad del personal docente de educación especial es negociada con los múltiples actores y actrices que se encuentra en sus trayectorias. La identidad es una cuestión procesual que limita con las comunidades escolares, profesorado regular y las familias. Estos límites se convierten en espacios fronterizos que dialogan con aspectos personales, profesionales e institucionales del personal docente de educación especial.

Para otras personas investigadoras, la identidad del personal docente de educación especial abre la discusión no tan solo hacia la pregunta por su mismo yo –¿quién soy?– y sus formas de identificación y roles, sino que también pone hincapié en la comprensión del niño, la niña y del trabajo colaborativo, y abre espacio para la alteridad e inclusión de otro ser más amplio que el estar en situación de discapacidad (Castro Cáceres & Contreras Parraguez, 2021).

Teniendo en consideración lo anterior, realizar la revisión sistemática sobre la identidad en educadores y educadoras de educación especial o diferenciales es relevante, porque "se observa que existe escasa evidencia empírica que dé cuenta de la temática de las configuraciones de los sentidos que poseen docentes de educación especial acerca de su identidad pedagógica dentro de contextos escolares con enfoque inclusivo" (Rojas Tolmo & Castro Cáceres, 2020, p. 59), considera que la investigación sobre la identidad de docentes de educación especial no ha sido un tema recurrente a nivel internacional (Inostroza, 2020). Además, las voces y vivencias de estos sujetos actores tienden a ser investigadas en el ámbito de las políticas de inclusión educativa escolar y *accountability* en el ejercicio profesional (Carrasco Aguilar et al., 2019; Inostroza, 2020).

De este modo, se abre una brecha investigativa para el caso de estos grupos docentes, pues la comprensión de la identidad y sus significados no ha sido un foco de atención al revisar su desarrollo profesional y sus respectivos programas formativos (Palacios et al., 2022).

En ese sentido, se vuelve relevante incentivar las investigaciones sobre la identidad de estos docentes de esta disciplina, para destacar las implicancias de crear espacios educativos diversos e inclusivos y que favorezcan la implementación de las políticas públicas con esta finalidad. Se espera que esta revisión contribuya en los aspectos claves sobre la identidad docentes de educadores y educadoras de educación especial que consideren los temas clave que destacan las investigaciones. Los resultados de estas y sus marcos conceptuales son importantes para revisar y reflexionar la formación inicial y continua docente, la construcción de su identidad y las implicaciones para sus prácticas pedagógicas.

Así, la revisión bibliográfica sistemática busca explorar la pregunta: ¿Cuál es la compresión sobre la identidad de docentes de educación especial o diferenciales en las investigaciones durante los años 2013 - 2022? Esta se propone dos objetivos específicos para esta revisión: (1) determinar las construcciones teóricas sobre el concepto de identidad en docentes de educación especial o diferencial, (2) identificar las principales metodologías y resultados de estas investigaciones, considerando perspectivas de análisis que los expliquen.

## Metodología

El diseño es una revisión bibliográfica sistemática orientada por los indicadores del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews*, PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Las fases de organización de la revisión se basan en: establecer los conceptos claves, determinar las bases de datos, estrategias de búsqueda, criterios inclusión y exclusión, análisis del contenido de las fuentes y estrategias para aminorar los sesgos. Se privilegió una escala geográfica amplia en la búsqueda de los artículos con el fin de relevar las perspectivas que están siendo discutidas a nivel internacional. Para localizar los artículos, se consultaron las bases de datos *Web of Science* (WoS en <https://clarivate.com/products/scientific-and-academic-research/research-discovery-and-workflow-solutions/webofscience-platform>), *Scopus* (en <https://www.scopus.com>), *ERIC* (en <https://eric.ed.gov/>) y *Dialnet* (en <https://dialnet.unirioja.es/>) entre los meses de mayo a septiembre del año 2022; se consideró la estrategia de búsqueda basada en el término *Special education teachers* y se agregó como pareja *teacher identity, professional identity* en inglés. En español se usó la sintaxis *docente de educación diferenciales, educador(a) diferencial, profesor(a) de educación diferencial, profesores(as) de educación especial* y se agregaron, como pareja, los términos *identidad e identidad profesional*, la búsqueda comprendió desde el 2013 hasta el 2022, es decir, un periodo de 10 años debido a la especificidad de la búsqueda. Luego de ello, se unieron las bases de datos WoS y Scopus con el uso del software R 4.2.2 y el paquete *Biblioshiny* (Agbo et al., 2021); se descartaron 39 artículos duplicados de forma automática y 31 más durante la revisión de las cuatro bases de datos en conjunto.

Posteriormente, se consideraron como criterios de inclusión las investigaciones que correspondan a artículos desde el año 2013 al 2022, de carácter empírico, en idioma inglés y español, ya sean de acceso libre o pago. El año 2013 se consideró un límite ya que la revisión de Izadinia (2013) marca un hito sobre las identidades docentes en general.

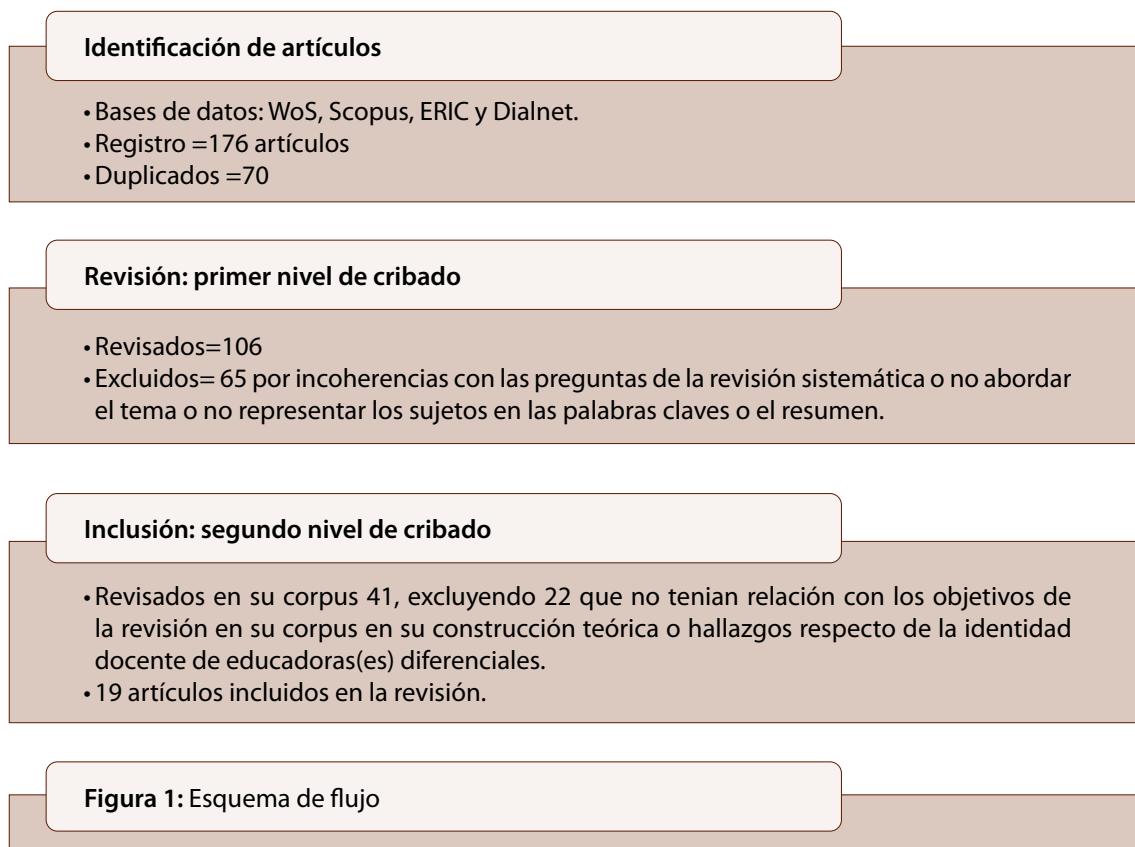
<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Se excluyeron de los registros aquellos datos que no fueran artículos de carácter empírico como ensayos o ponencias en congresos, páginas de difusión web o investigaciones que no explicitaran la metodología y sus hallazgos en el resumen, en sus contenidos y sus resultados respecto de la identidad de docentes diferenciales, es decir, por la calidad en la revisión de estos. También se excluyeron las tesis por su extensión y difusión limitada.

El primer nivel de cribado se basó en la lectura de los resúmenes y palabras claves de los 106 artículos que quedaron en inglés y español. Con ellos se determinó si estaban o no relacionados con la pregunta de investigación, descartándose 65 artículos. El segundo nivel de cribado consistió en revisar el cuerpo de los 41 artículos, utilizando solo aquellos que explícitamente teoricen o determinen la identidad docente de educadores y educadoras de educación especial en sus referencias teóricas o en sus resultados (Figura 1). Para aminorar el sesgo de la revisión, el procedimiento fue revisado por un equipo de 2 personas investigadoras de manera independiente y, luego, 3 rearmaron los pasos de búsqueda y, discutieron la inclusión o no de los artículos en duda, para finalmente proponer 19 artículos.

**Figura 1:** Esquema de flujo



**Nota:** Adaptado de [Page et al. \(2021\)](#).



Los criterios de análisis se organizaron de manera emergente y asociados a aspectos teóricos explicitados en el corpus de los artículos mediante el análisis de contenido temático (Díaz Herrera, 2018), consideraron referencias teóricas o empíricas explícitas sobre identidad docente en el caso de profesorado de educación especial. Las categorías se construyeron considerando el lugar que ocupaba el concepto identidad en los artículos (contenido del escrito) y, examinando las investigaciones desde la perspectiva de la identidad entendida como una cuestión relacional, interactiva, desplegada en marcos o espacios de comunicación y acción internos o fronterizos (Arfuch, 2013; Rojas Tolmo & Castro Cáceres, 2020; Striano & Grieco, 2014). Se consideraron dos categorías: efectos sobre la identidad de otros fenómenos, especificados fundamentalmente en los hallazgos ya que los aspectos asociados a la identidad del personal docente diferencial o de educación especial son efectos de otros fenómenos como las perspectivas raciales, sobre la discapacidad o sobre la percepción de la autoeficacia, entre otros y, (2) despliegue de la identidad como constructo de inteligibilidad de los sujetos, encontrado en apartados de referencias teóricas y resultados.

## Resultados

Los 8 artículos que presentan la identidad asociada a un efecto de otros fenómenos (categoría 1) reconocen la identidad también como una expresión de roles y funciones, los cuales se pueden vincular con habilidades y cualidades que caracterizan la profesión del docente de educación especial. Se observa que la mayoría de estos utilizan una perspectiva cualitativa con diferentes enfoques: etnográfico, etnográfico crítico, auto etnografías, narrativas, contra-historias, estudios de caso, talleres de prácticas, diálogos y reflexión (Tabla 1).

Por otra parte, los 11 artículos sobre la identidad como forma de inteligibilidad de los sujetos (categoría 2), muestran un proceso de negociación con los contextos, la entienden desde una perspectiva sociocultural y describen los procesos dialógicos con otros actores y actrices, sentido de pertenencia, reconocimiento del propio ser y de otras personas (Tabla 2).

Solo dos artículos se posicionaron desde una perspectiva cuantitativa, el primero con un diseño mixto secuencial (Boveda et al., 2019); mientras el otro utilizó análisis estadísticos de regresión lineal (Radić-Šestić et al., 2013).

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

**Tabla 1:** Artículos categoría 1. La identidad como efecto de otros fenómenos.

ID	Autores	Título	Aspectos teóricos	Aspectos metodológicos	Contextos
1	Kulkarni et al. (2022)	From Support to Action: A Critical Affinity Group of Special Education Teachers of Color	Críticas de la discapacidad y la raza, interseccionalidad.	Cualitativo Entrevistas, grupos de afinidad crítica, codificaciones in vivo, teóricas de temas y significados.	2 educadoras diferenciales en ejercicio en EE.UU
2	Kulkarni (2021)	Special education teachers of color and their beliefs about disability and race: Counter-stories of smartness and goodness.	Críticas de la discapacidad y la raza.	Cualitativo.ç Reflexiones cortas, ensayos reflexivos de los sujetos participantes, entrevista en profundidad, codificaciones y construcción de categorías.	3 docentes diferenciales en capacitación en EE.UU
3	Chen et al. (2020)	Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China.	Desde la perspectiva de la autoeficacia profesional, la identidad se entiende como la percepción de pertenencia a un grupo y reconocimiento de una profesión.	Cuantitativo. Adaptación de encuestas, alfa de Cronbach, utilización de regresión lineal entre variables, siendo la variable respuesta la percepción de autoeficacia académica.	322 docentes en contexto de formación universitaria en China.
4	Inostroza & Falabella (2021)	Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer	De manera indirecta ya que el concepto fundamental es subjetividad. Dentro de esas subjetividades se encuentran formas de pertenencias, valores, principios y experiencias históricas.	Cualitativo Estudio de caso y enfoque etnográfico. Codificaciones abiertas y la aplicación o concreción del análisis de discurso desde la perspectiva de Foucault	2 educadoras diferenciales en ejercicio profesional en escuelas con proyecto de integración escolar en Chile.
5	Zhu et.al. (2020)	Professional Qualities of Special Education Itinerant Teachers: A Qualitative Study from China	De manera indirecta las asocia a roles, habilidades y cualidades.	Cualitativo Estudio de caso Entrevista sobre percepción de cualidades profesionales. Análisis temático y tres niveles de revisión de la codificación.	7 docentes SEIT (educadora diferencial itinerante, sigla en inglés) en ejercicio
6	Sakallı Gümüş (2015)	Learning to teach special education: A balancing act of assumptions, reality, and best practice	Desde perspectivas críticas y teorías de sistemas ecológicos	Cualitativo Estudio de caso Talleres de práctica. Utiliza diarios reflexivos, entrevistas y grupos de discusión. Codificación abierta, de temas en común y acuerdo entre investigaciones.	32 participantes en proceso de formación universitaria
7	Radić-Šestić et al. (2013)	General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics	Presencia de valores y disposiciones para actuar.	Cuantitativo Análisis no paramétricos: test de Kruskal-Wallis y la prueba de F. Encuesta sobre la supervisión del trabajo en equipo.	111 entre docentes generales y diferenciales.
8	Morales González, et.al. (2022)	Habilidades de investigación para la mejora del trabajo docente y la construcción de la identidad profesional en educación especial	Proceso dinámico, relacional y ajustado al contexto	Cualitativo. Método autobiográfico	2 profesoras recién egresadas

**Nota:** Elaboración propia.



**Tabla 2:** Artículos la identidad como forma de inteligibilidad

ID	Autores	título	Aspectos teóricos	Aspectos metodológicos	Contextos
1	Lin et al. (2022)	Constructing Special Educational Needs Coordinators' identities through emotions	Un proceso de negociación. Perspectiva sociocultural.	Cualitativo Estudio de caso Entrevistas, observaciones y análisis de documentos para construir los datos del estudio	5 participantes de escuelas regulares, se denominan en inglés SENCO
2	Boveda et al. (2019)	Special Education Preservice Teachers, Intersectional Diversity, and the PrivRemedial and Special Education	Marcadores de diferencias como la raza o el género que se entrecruzan con los contextos y configuran un tipo de identidad (Enfoque sociocultural)	Mixto Secuencial Indicadores de competencia interseccional, grupos focales, entrevistas cognitivas y diario del investigador. Codificaciones apriori y con constructos.	12 participantes en proceso de formación
3	Roegman et al. (2018)	Between Extraordinary and Marginalized: Negotiating Tensions in Becoming Special Education-Certified Teachers	Es un discurso negociado y la discapacidad como discurso.	Cualitativa Enfoque de estudios de casos, Utiliza diarios reflexivos, diarios de enseñanzas, grupos focales y ensayos de admisión, análisis de contenido.	34 participantes programas de postgrado
4	Baustien Siuty, M. (2019)	Inclusion gatekeepers: the social production of spatial identities in special education	Identidad especial de Soja	Cualitativo Etnografía crítica y el análisis espacial crítico. Se utilizaron entrevista, grabaciones de clases, conversaciones post grabaciones. Teoría fundamentada constructivista	4 participantes en el contexto de un programa de postgrado
5	Palacios et al. (2020)	Professional identities: the case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools.	Sentido de pertenencia y diálogo	Cualitativo Etnografía Utiliza entrevistas, grabaciones y observaciones. Codificación abierta y axial.	4 escuelas con Proyecto PIE.
6	Franklin (2017)	A Narrative Inquiry of Other in Special Education: Tensions of Subject Matter Knowledge in Relation to Teacher Knowledge	Indagación narrativa tridimensional	Cualitativo El uso de una narrativa y autoetnografía marco interpretativo de Clandinin y Connelly	1 docente en el marco de una escuela especial
7	Thorius (2016)	Stimulating Tensions in Special Education Teachers Figured World: An Approach toward Inclusive Education.	Proceso de negociación y perspectiva sociocultural	Cualitativo Comunidades de aprendizaje, grabaciones de sesiones. teoría fundamentada constructivista	6 participantes en contexto de escuela regular, en ejercicio.
8	Inostroza (2020)	La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability	Comprensión de sí mismo. Enfoque constructivo basado en la relación de los sujetos con otros y su entorno	Cualitativo y utilizando la teoría fundamentada para la construcción de los datos. Uso dos fases: exploratoria y profundización Entrevistas	Fase exploratoria 10, fase de profundización 2. En ejercicio profesional escuela regular.
9	Otondo-Briceño et al. (2021)	Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial.	Reconocimiento de sí mismos y de los otros.	Una perspectiva cualitativa y con un método biográfico narrativo. Entrevistas semi-estructurada con categorías apriorísticas	23 docentes diferenciales iniciales o principiantes
10	Mercieca & Ward (2021)	Teachers Working in Special Schools in Scotland Acting with Practical Wisdom: Supporting Children with Additional Needs in COVID-19 Lockdown	Como un discurso y un proceso de negociación.	Cualitativo Estudio de caso. Entrevistas Codificación abierta, temas en común, sabiduría práctica o phronesis	2 docentes diferenciales de escuelas especiales en ejercicio profesional.
11	Naraian (2016)	Spatializing Student Learning to Reimagine the "Place" of Inclusion	Prácticas y creencias situadas históricamente y en espacios dinámicos	Cualitativo Etnográfico Observación, entrevistas y análisis de documentos. Codificación inductiva, comparativa y realizada en tres fases	9 docentes diferenciales en ejercicio en escuelas regulares con la inclusión de un estudiantado con discapacidad.

**Nota:** Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

### **Categoría 1: Artículos asociados a efectos sobre la identidad de otros fenómenos sociales**

En estos artículos, la identidad docente se evidencia por medio de características que se pueden observar. La mayoría de las caracterizaciones están constituidas a partir de significados, creencias, percepciones y sentidos sobre las prácticas pedagógicas del personal docente diferencial o de educación especial, situados en diferentes espacios formativos y laborales. Así, la identidad se asocia a funciones, tareas y valores que se les asignan a los sujetos, en un proceso dinámico y relacional. En general, se considera que la identidad está influenciada por diversos contextos y por las orientaciones normativas e institucionales, como lo son las políticas educativas en el ámbito del trabajo docente (Inostroza & Falabella, 2021; Morales González et al., 2022; Radić-Šestić et al., 2013; Sakalli Gümüş, 2015).

En el caso de la identidad de docentes de educación especial de origen afroamericano y latino en Estados Unidos, esta se estudia como efecto de la interseccionalidad, considerando perspectivas críticas sobre la discapacidad y la etnia. Esto quiere decir que las teorías, creencias, percepciones y acciones se configuran por patrones culturales que, históricamente, han privilegiado puntos de vista de los grupos étnicos mayoritarios y el rol de los sujetos según su capacidad. Así, al estudiantado, se le comprende desde las representaciones del déficit. Estas representaciones se refieren a las ideas o creencias de que los individuos o grupos se definen por lo que les falta, y son, intrínsecamente, menos capaces. A partir de esta perspectiva, tanto a docentes de educación especial y estudiantes, se los invisibiliza (Kulkarni et al., 2022) por la ausencia de un currículo culturalmente relevante, con lo cual se perpetúa una experiencia educativa rígida, normalizada y que no valora la diversidad (Kulkarni, 2021).

Desde la perspectiva de la autoeficacia académica, Chen et.al. (2020) comprenden la identidad profesional como un mediador de la percepción de ser capaz de completar tareas académicas y producir determinados logros, ya que esta muestra un sentido de pertenencia a una profesión. Según la investigación, altos niveles en la percepción de la identidad profesional pueden promover el interés por aprender hábitos y habilidades de estudio que se asocian al éxito académico. Para medir la relación de la identidad profesional con la autopercepción de eficacia, se utilizó un cuestionario compuesto por cuatro dimensiones: cognitiva, emocional, conductual y social. Así, encuentran que la autoeficacia académica y la identidad profesional tienen una correlación moderada. A pesar de ello, consideran que la identidad profesional es un mediador para lograr una alta autoeficacia académica, es decir, mientras el estudiantado de educación especial o diferencial se sienta más aceptado y perteneciente a un grado o carrera durante el desarrollo de sus estudios, mejor es la autoeficacia.

Otro artículo que muestra la perspectiva de investigar la identidad como un conjunto de características se enfocó en las cualidades y dominios relevantes para que los educadores y las educadoras especiales itinerantes (SEIT, por sus siglas en inglés) logren dar apoyo en las escuelas chinas (Zhu et al., 2020). La identidad significa un proceso de autoidentificación de comunidades que quieren lograr entornos más acogedores para la niñez con discapacidades, y se considera que los SEIT necesitan cierta identificación con valores, motivaciones y emociones propias de

su ejercicio profesional. Así, encuentran creencias sobre las cualidades que se deberían tener, entre las que consideran: valores positivos hacia la inclusión, equidad y justicia; comprender la perspectiva del niño y la niña; un buen o adecuado conocimiento de la disciplina para poder trabajar con profesorado general; y un fuerte sentido de colaboración y trabajo en equipo.

En general, dentro de los hallazgos de estas investigaciones, se observa que la identidad se comportaría como un espacio fronterizo (Striano & Grieco, 2014), es decir, que las características destacadas sobre la identidad se relacionan con el foco o contexto observado. Por lo tanto, se vislumbra una relación entre el contexto político, social y cultural, como lo son las políticas públicas, y el desarrollo de la identidad de docentes de educación especial en los espacios educativos, expresados en el papel del trabajo colaborativo con otros sujetos docentes.

Por ejemplo, si el énfasis se encuentra en las políticas públicas como un mandato de configuración identitaria, se observa que la identidad docente está tensionada y fragmentada entre los mandatos de las políticas de rendición de cuentas con las experiencias históricas de docentes y las prácticas de orientación inclusiva. En este contexto, la identidad se ve cuestionada en términos de sus compromisos éticos y valores que tienen los actores (Inostroza & Falabella, 2021). Así también, cuando el foco está en los espacios formativos de docentes especiales en el campo de la educación especial, se muestra que los fines de la profesión docente se asocian al amor por la enseñanza de los niños y las niñas, que el papel del educador o la educadora no termina solo en la escuela, sino que refieren a muchos otros aspectos de la vida del estudiantado y que sus actuaciones se ven influenciadas por sentimientos de vocación y buena voluntad (Sakalli Gumuş, 2015).

En cambio, en el contexto del trabajo colaborativo y la codocencia entre el personal docente regular y el personal docente de educación especial en el aula, se muestran diferencias respecto de la identidad y el significado vinculado al trabajo colaborativo entre los grupos comparados. Estas diferencias se manifiestan en dificultades para establecer objetivos comunes, roles de trabajo en equipo en el contexto de enseñanza de estudiantes con discapacidad. Para el caso del personal docente de educación especial, se asocian ciertas características en sus tareas: habilidades especializadas para trabajar con niños y niñas, conocimiento de los estilos de aprendizaje y formas de adaptación del material didáctico (Radic-Šestić et al., 2013).

Finalmente, desde una perspectiva interseccional, los hallazgos muestran que el personal docente de educación especial pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, experimentan un sentido de justicia y esperanza respecto de sus acciones. Esto se manifiesta en su capacidad para hacer sentir a sus estudiantes bienvenidos y bienvenidas, pertenecientes a un grupo y con enfoque en el aprendizaje, asumen, así, el desafío de la codocencia. Sin embargo, este personal docente opera dentro de un sistema que los obliga a confrontar y negociar con los valores de la comunidad étnica mayoritaria, lo que en ocasiones genera experiencias traumáticas, episodios críticos y agotamiento (Kulkarni, 2021; Kulkarni et al., 2022).

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

## **Categoría 2: Despliegue de la identidad como constructo de inteligibilidad de los sujetos**

Los artículos que despliegan el concepto de identidad consideran que esta se constituye como un discurso vinculado con acciones, prácticas y relaciones de poder. Estos elementos permiten articular y negociar sentidos de pertenencia y el diálogo con los demás actores e instituciones educativas situadas histórica y culturalmente (Palacios et al., 2020; Roegman et al., 2018; Thorius, 2016). Esto significa que la identidad se entiende como un proceso dinámico y continuo en el cual nos definimos a nuestro propio ser de manera situacional, con amplias formas de adaptarnos y confiriendo significado a los trayectos profesionales (Inostroza, 2020; Otundo-Briceño et al., 2021).

En general, los hallazgos de estos estudios muestran que la identidad de docentes de educación especial en formación se asocia a la capacidad para ayudar al estudiantado. Aunque valoran los contextos de co-enseñanza como situaciones ideales e importantes, los sujetos lo experimentan a modo de una situación de marginación por la falta de autoridad, paridad y posibilidad de tomar decisiones pedagógicas (Roegman et al., 2018).

En cambio, en el caso de docentes en ejercicio profesional se evidencia la importancia de los otros, las otras y de contar con su respeto ya que, a partir de las nuevas políticas de inclusión en el caso de Chile, es necesario para el personal docente de educación especial trabajar en co-enseñanza y en aulas comunes con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Para estos grupos profesionales, sentirse importantes y reconocidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental. Sin embargo, son tratados como asistentes, ayudantes o administrativos, lo que les impide aplicar sus conocimientos sobre los procesos de inclusión y, en ocasiones, los obliga a recrear en el aula regular los espacios para trabajar solamente junto a estudiantes con NEE (Otundo-Briceño et al., 2021; Palacios et al., 2020).

En ese sentido, en vez de ocurrir la co-enseñanza, el personal docente excluido en sus marcos de compresión tiene que reproducir la segregación para atender al estudiantado con NEE. Esto provoca que sus significados sobre la inclusión y su identidad docente no pueden manifestarse en el contexto escolar, obligándole a negociar y a resistir las prácticas de homogeneización y desprofesionalización.

En la misma línea, Inostroza (2020) muestra que la identidad de docentes de educación especial se ha tensionado y fragmentado. Esto se debe a que el discurso de las políticas educativas en Chile, junto con las prácticas de burocratización y homogenización escolar posiciona al personal docente investigado en facetas diversas, roles y atribuciones que no se relacionan con su identidad histórica (Inostroza, 2020).

Lin et. al (2022) intentan establecer cómo las emociones contribuyen a la identidad de personas coordinadoras de necesidades educativas especiales (SENCO por sus siglas en inglés). En su estudio, muestran que existen relaciones recíprocas entre las emociones –predominando las emociones positivas– y las formas de verse a sí de los grupos coordinadores de NEE. Dentro de las formas de verse a sí destacan el considerarse como personal defensor de estudiantes con NEE, solucionador de problemas y como un aprendiz eficaz, colaborador y combatiente.



En uno de los artículos más relevantes, [Thorius \(2016\)](#), para comprender la identidad del personal docente diferencial, utiliza la noción de mundo figurado. Este concepto se define como un espacio de interpretación y reconocimiento de actos y valores. Así, el personal docente se comprende a sí mismo de maneras diferentes frente a sus colegas, fundamentalmente debido a que siente un fuerte compromiso por la educación especial y el conocimiento técnico y especializado que tiene para la enseñanza de estudiantes con discapacidades. Se plantea que docentes de educación especial defienden a los niños y las niñas *anormales*; se enfatiza que se legitima el mito del niño y niña normal, pues en el contexto educativo norteamericano investigado siguen imperando discursos médicos que patologizan a los niños y las niñas. En este escenario, los cuerpos docentes de educación especial construyeron sus identidades profesionales en torno a un objetivo central: arreglarlas ([Thorius, 2016](#)).

[Mercieca & Ward \(2021\)](#) estudian cómo se desarrolla la identidad de docentes de educación especial en contexto de encierro durante el primer año de la pandemia COVID-19 junto a niños y niñas con discapacidad. Su estudio mostró que el ejercicio profesional de dos educadoras ha sido complejo porque han tendido a confundir sus roles personales y laborales. Esto se manifestó en la extensión del significado de ser hijo, hija en los niños, las niñas de las escuelas y en la vinculación del rol materno con el cuidado, el amor y formación de hábitos en el estudiantado ([Mercieca & Ward, 2021](#)).

[Boveda et al. \(2019\)](#) se preguntan sobre las identidades emergentes de docentes de educación especial en formación provenientes de entornos culturales y lingüísticos diversos, adoptan explícitamente un enfoque sociocultural de la identidad con un enfoque de análisis interseccional. Estas autoras encontraron que los sujetos mostraron una identidad profesional emergente, donde la capacidad de clasificar en categorías de discapacidad al estudiantado articula su rol. En los casos estudiados la identidad está construida en lo que históricamente está anclada la formación de estos sujetos: ser capaces de categorizar la diversidad de otros seres, y donde sus identidades personales, marcadas por la discriminación, se entrecruzan con sus identidades profesionales.

También se observa, en tres estudios, cómo la identidad se vincula a categorías sobre la comprensión del espacio educativo y las dimensiones temporales. Estos estudios muestran como estas categorías y dimensiones configuran la identidad de docentes de educación especial, con implicancias significativas sobre las interacciones, prácticas y significados sobre su identidad.

El primer estudio de [Baustien Siuty \(2019\)](#) se preocupa por investigar la producción de identidad mediante el concepto de las identidades espaciales, tomado del geógrafo Edward Soja. La autora investiga las identidades espaciales como una forma de análisis y de producir prácticas sociales y delimitar identidades. Encuentra, principalmente, que la identidad espacial de docentes de educación especial perpetúa el sistema de segregación y de orientaciones asociadas a la discapacidad. Se actúa en el espacio de acuerdo con las normas que capacitan o deshabilitan al otro ser, llevando a los sujetos a comportarse como guardianes de los espacios de

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

educare@una.ac.cr

educación especial. Lo interesante es que los espacios de segregación o separación le permiten tener un lugar al docente de educación especial, donde construyeron sus identidades a través de una comprensión deficitaria de la otredad encarnada *vis a vis* en las aulas que habitaban (Baustien Siuty, 2019).

En la misma línea, Naraian (2016) estudia las formas en que el personal docente de educación especial comprende el espacio y lugar como formas de inclusión, particularmente, cómo el sentido del lugar se ve reflejado en el discurso de docentes. Asume directamente que existe una interrelación entre la identidad y el espacio, una relación entre los actores y las actoras que los habitan, producen y son producto de estos mismos espacios. La identidad profesional se configura por creencias y prácticas mediadas por la historia y los lugares que se habitan. Sus hallazgos muestran un vínculo entre el lugar, la necesidad de aprendizaje y la identidad docente. Esto significa que, por ejemplo, la escuela se convierte en un espacio interior, de acogida, cuidado y protección. En cambio, otros espacios representan un afuera, como la familia, que tienen cierto desprestigio porque se los vincula a saberes a científicos y experiencias inciertas para el estudiantado. Así la escuela representa un lugar de cuidado, un sitio para comprender al estudiantado como apto para los exámenes y para el aprendizaje. Un aspecto considerable en los hallazgos es que en los espacios escolares se identifica al estudiantado como poseedor de alguna necesidad de aprendizaje (Naraian, 2016), percepción que domina las identidades de los lugares inclusivos, es decir, se enfocan en la lógica de la posesión de una capacidad que tiene la otra o el otro. Esta percepción enmarca las relaciones profesionales entre el personal docente general y de educación especial.

Finalmente, Franklin (2017) relaciona la identidad con el marco de análisis de Clandenin y Connelly, por lo que entiende que la identidad personal se entrecruza con las actividades y decisiones del personal docente de educación especial, y considera, explícitamente, una dimensión temporal a la identidad: pasado, presente y futuro. Por lo mismo, plantea que ser docente de educación especial significa la aceptación y reconocimientos de sus propios conocimientos e historias, el de la asignatura y actividades profesionales. Este aspecto entrega un modo de comprensión asociado al tiempo y espacio que vive un sujeto. Dentro del reconocimiento y aceptación, la alteridad del otro ser representa un rol fundamental, puesto que permite el entrecruce de la historia personal con lo que se espera de cada docente. Vale decir, fue capaz de asumir al otro ser en toda su alteridad, en la medida que, mediante sus narrativas etnográficas, le permitieron verse como otro ser y, a través de este ejercicio reflexivo, desarrollar la empatía.

## Las metodologías utilizadas

La mayoría de los estudios son de perspectiva cualitativa con diferentes enfoques: uno declara utilizar un enfoque mixto secuencial y solo dos estudios tienen características cuantitativas.

En los artículos asociados a lo interseccional y *DisCrit* (sigla en inglés para los estudios sobre la discapacidad y categorías asociadas a la raza y el racismo), se posicionan desde un marco cualitativo, específicamente narrativas, historias y contra-historias (Kulkarni, 2021; Kulkarni et al., 2022). En el caso de [Inostroza y Falabella \(2021\)](#), por su parte, utilizan un enfoque etnográfico que, desde la perspectiva del discurso como construcción teórica y analítica de Foucault, visibiliza la voz de los actores y la configuración de sus mundos. Ambos posicionamientos permiten ilustrar las voces de actores y participantes.

En los artículos enfocados en los fenómenos como la autoeficacia, cualidades profesionales y oportunidades de aprendizaje, dos de ellos se posicionan desde la perspectiva cualitativa ([Sakalli Gumuş, 2015](#); [Zhu et al., 2020](#)) y el otro es cuantitativo. El estudio de [Chen et al. \(2020\)](#) es el único de la revisión que utiliza una perspectiva cuantitativa, con el desarrollo de cuestionarios y escalas para cuantificar la percepción sobre el apoyo social, identidad profesional y autoeficacia académica. Al realizar un análisis de regresión múltiple logra determinar dos aspectos relevantes: correlaciones entre los factores y posibilidades predictivas de las variables de apoyo social e identidad profesional sobre la autoeficacia académica.

En los artículos que consideran la identidad como un discurso, negociado y situado socioculturalmente son todos de perspectivas cualitativas, y destacan los enfoques de estudios de casos, etnografía, biografías narrativas, incidentes críticos y utilización de talleres de reflexión y comunidades de aprendizaje. Al comprender la identidad como discursos y prácticas, la etnografía permite analizar y comprender la red de significados y situaciones en el contexto escolar de las personas educadoras, y ponen de relieve la subjetividad de las personas participantes.

Por otra parte, los artículos que despliegan la identidad con componentes, calidad y marcas, uno de ellos declaró ser parte de una investigación más amplia secuencial mixta ([Boveda et al., 2019](#)). Los marcadores de identidad asociados al género y la etnia u origen social permiten analizar, en conjunto, aspectos personales y profesionales, al establecer que ciertos ámbitos lingüísticos y étnicos son una ventaja para integrarse al mundo escolar. El otro estudio se construyó desde la perspectiva del estudio de caso, con un análisis inductivo para determinar las formas en que las personas se ven a sí mismas, destaca sus emociones y, especialmente las emociones positivas que constituyen un aspecto importante para verse a sí mismo o a sí misma ([Lin et al., 2022](#)).

En el caso de la identidad espacial de docentes de educación especial se utilizó un enfoque cualitativo, etnográfico y espacial crítico. La metodología propuesta permitía ver cómo las normas, reglas y valores que configuran el espacio daban forma a las prácticas sociales y representaban las identidades de las personas participantes. El análisis logró determinar cuáles son las relaciones de poder, sus valores y experiencias vividas en el espacio. Concluyeron que la identidad espacial de educadores y educadoras diferenciales o de educación especial se constituye perpetuando espacios de segregación. Finalmente, [Franklin \(2017\)](#), quien estudia

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

sobre las primeras experiencias como educadora diferencial o de educación especial, usó narrativas y autoetnografía. Un aspecto muy relevante de destacar en el desarrollo del estudio se relaciona con el marco interpretativo de [Clandinin & Connelly \(2011\)](#), que utiliza para entrecruzar tres ejes temporales: pasado, presente y futuro.

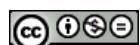
## Discusión

El análisis de los artículos seleccionados muestra una comprensión de la identidad de docentes de educación especial imbricada en aspectos socioculturales. Las categorías emergentes muestran cómo la identidad no es un constructo individual y aislado, sino que arraigado en los diversos contextos históricos y culturales que van desde las aulas regulares con programa de integración e inclusión, centros de educación especial hasta programas de formación inicial docente. Si bien el ámbito geográfico de los estudios es internacional con foco en regiones anglosajonas, se vislumbra la importancia de los contextos históricos, las políticas públicas y sus grados de integración con el enfoque de derechos humanos de la educación inclusiva. Además, se evidencia la permanencia y posibles transformaciones sobre el discurso que categoriza a las personas en situación de discapacidad que ha imperado en docentes de educación especial.

Así, las investigaciones revisadas coinciden en entender la identidad como una cuestión posicional o relacional que ocupa un sujeto y desde donde responde a la pregunta quién soy. Sin embargo, ambas categorías se podrían vincular a formas de pensamiento y posición epistemológica más amplias que el lugar que ocupan la identidad en la construcción del corpus del texto del artículo.

Si se entiende la identidad como una experiencia que se manifiesta, se pueden aplicar encuestas para saber la percepción de eficacia, autoeficacia o autoconocimientos. O desde perspectivas psicológicas, enfocadas en cualidades que describen las posibles acciones de una profesión. Así los artículos que abordan la identidad como efectos de otros fenómenos (categoría 1), caracterizan, establecen o determinan aspectos asociados a elementos atribuibles a un sujeto y que representa su identidad ([Chen et al., 2020](#); [Lin et al., 2022](#); [Radić-Šestić et al., 2013](#); [Sakalli Gümüş, 2015](#); [Zhu et al., 2020](#)). Asimismo, la identidad puede constituirse en formas de caracterizar espacios internos como creencias y espacios externos como los contextos en que individuos desarrollan sus acciones.

Desde esta perspectiva, la autoeficacia y las emociones positivas se presentan como una forma de objetivar el desarrollo de la identidad docente. En el contexto formativo de docentes de educación especial, la percepción de autoeficacia académica en relación con la identidad profesional subraya la necesidad de contar con un entorno de apoyo, donde los cuerpos docentes se sientan valorados y reconocidos ([Chen et al., 2020](#); [Sakalli Gümüş, 2015](#); [Zhu et al., 2020](#)). Estos entornos deberían fomentar dinámicas emocionales positivas, ya que son cruciales para consolidar los propósitos y el compromiso con la educación inclusiva ([Slee, 2019](#)).



Otros aspectos relevantes lo abordan las investigaciones basadas en la interseccionalidad, puesto que esta orienta la reflexión sobre la identidad docente en consideración de las percepciones culturales que moldean las identidades tanto del personal docente de educación especial como del estudiantado. En ese sentido, relevan la necesidad en los procesos formativos de docentes y en los diversos contextos educativos de contar con procesos de autoconocimiento, análisis y críticas sobre cómo la historia de marginación y exclusión social puede ser un correlato en las acciones de docentes de educación especial (Boveda et al., 2019; Kulkarni, 2021; Kulkarni et al., 2022). Desde este enfoque investigativo, es necesario aportar en la creación de un plan de estudios más inclusivo y que reconozca la transmisión de saberes culturales relevantes y diversos (Vásquez-Burgos et al., 2020).

Por otra parte, los artículos que abordan la identidad como una forma de comprensión sobre diferentes aspectos de docentes de educación especial (categoría 2), tienden a utilizar una mirada en que la identidad es una cuestión relacional y discursiva, es decir que entienden la identidad como un espacio dinámico, agente (vinculado a las decisiones sobre la acción del personal docente) y asociado a contextos históricos, culturales, sociales y políticos. Se comprende que la identidad es un discurso negociado en un contexto situado social y culturalmente. Dependiendo del rol que le den al discurso y el posicionamiento metodológico que desarrollan, son las perspectivas comprensivas de la identidad. Por ejemplo, pueden dar espacio a la voz de los actores (Palacios et al., 2020) y sus experiencias hasta encontrar en esos discursos experiencias contradictorias, paradojas con los principios de la educación inclusiva, la equidad y la justicia (Thorius, 2016).

Se han encontrado dos formas más específicas en las cuales la identidad se implica de forma directa con conceptos tales como espacio geográfico y la temporalidad de la vida personal, lo que abre perspectivas para seguir investigando la identidad como una cuestión espacial y temporal (Baustien Siuty, 2019; Franklin, 2017; Naraian, 2016).

Respecto de los hallazgos sobre la identidad del personal docente diferencial, estas tienen un sentido de cuidado, compromiso y reconocimiento de valores asociados a la inclusión, integración y la justicia, con el propósito de que todos pueden aprender. Sin embargo, en la práctica se evidencia una invisibilización en sus marcas o señas identitarias vinculadas al origen social e histórico de los sujetos. Además, se evidencia una desprofesionalización, ausencia de reconocimiento e, inclusive, sensaciones peyorativas y tensiones en la identidad docente de educación especial (Boveda et al., 2019; Chen et al., 2020; Inostroza, 2020; Kulkarni, 2021; Kulkarni et al., 2022; Palacios et al., 2020; Roegman et al., 2018). Uno de los fenómenos relevantes que permite comprender estos hallazgos es la imposibilidad de desplegar el sentido de su propia historia como cuerpo docente de educadores y educadoras especiales en los contextos estudiados.

Frente a esas tensiones en su identidad y la necesidad de reconocimiento, los sujetos mantienen vivo el discurso médico que estigmatiza y debilita al otro ser, concibiéndolo como un sujeto deficitario. Esta perspectiva perpetua y reproduce las marcas de la exclusión y marginalización (Baustien Siuty, 2019; Palacios et al., 2020; Thorius, 2016), tal como perfilaban otras investigaciones que no fueron objeto de esta revisión (Matus & Rojas, 2015; Parra Muñoz et al., 2020).

## Conclusiones

La identidad de docentes de educación especial o diferenciales, desde ambas categorías organizadas en el estudio, se configura de forma social, compleja y dinámica. Por un lado, asumir la identidad docente desde la categoría sobre los fenómenos que afectan la identidad (categoría 1) de docentes, evidencia la influencia de factores internos y externos como las emociones o exigencias sociales, expectativas sobre el rol docente y las características del sistema educativo. Por otro lado, asumir la identidad como una categoría de inteligibilidad (categoría 2) posiciona la identidad como una construcción reflexiva, discursiva y relacionada a las concepciones que tienen docentes sobre los niños y niñas, la espacialidad de la inclusión y la persistencia del discurso médico sobre el déficit. Los significados y espacios que evidencian la segregación, según estas investigaciones, pueden perpetuar los estereotipos sociales y limitar las oportunidades de interacciones entre grupos diversos. Sin lugar a dudas, reconocer la importancia de los espacios inclusivo y los temas claves de los hallazgos es fundamental para el desarrollo de las políticas educativas con foco inclusivo y la formación de docentes de educación especial.

Frente a la importancia de los espacios inclusivos, se ha relevado el rol del trabajo colaborativo y las complejidades de llevarla a cabo entre docentes diferenciales y docentes de educación general. Si bien la enseñanza colaborativa es esencial para la educación inclusiva, gran cantidad de docentes de educación especial enfrentan desafíos relacionados con la autoridad y el reconocimiento en el sistema educativo. Su experiencia, a menudo, se ve socavada, lo que genera sentimientos de marginación y una identidad fragmentada o reproductiva de la exclusión.

En los estudios vinculados al contexto chileno, se observa el papel que desempeñan las políticas educativas en la configuración de las identidades de educadores y educadoras de educación especial. Por ejemplo, la presión para ajustarse a las prácticas estandarizadas y administrativas de los diferentes decretos sobre procesos integración de niños y niñas al sistema educativo puede diluir su identidad profesional y obligarles a negociar entre sus compromisos éticos y las exigencias institucionales. En las investigaciones que se desarrollaron en el contexto anglosajón, europeo y chino, la tendencia es focalizar la investigación en las habilidades, prácticas y concepciones de docentes para garantizar un acceso y resultados equitativos para todo el estudiantado.

Los territorios por explorar o proyecciones de esta revisión están asociados a posicionar investigaciones que realicen un estudio comparado entre las políticas públicas con foco inclusivo a escala regional, con las perspectivas sobre la identidad docente de docentes de educación especial y que consideren las tensiones encontradas en estos artículos. Por ejemplo, desde qué perspectivas se pueden comprender los motivos profundos y con perspectiva histórica del porqué de las paradojas entre el incluir y segregar, y cómo se enfrenta el discurso sobre la justicia e inclusión con el discurso del déficit. Dicho en palabras sencillas, aún queda por profundizar la identidad como un discurso también ideológico y que, por lo tanto, sea necesario discutir, reflexionar y transformar. En el caso de propuestas de investigación *DisCrit* y la creación

de diálogos de afinidad, donde los sujetos reflexionan en conjunto, dándole significado a la experiencia común y posibilitando la revisión de sus prácticas y su identidad, se observa un análisis de las experiencias identitarias más relevantes para los sujetos.

Por otro lado, si bien se dan cuenta de experiencias personales, el tiempo y el espacio como campos fundamentales del desarrollo de la identidad podrían ser considerados y desarrollados de mejor forma y con mayor profundidad, incorporando marcos de interpretación asociados a cómo se configura el tiempo y el espacio en los individuos (Arfuch, 2013; Ricoeur, 2013). A pesar del marco temporal usado por Franklin (2017) y la identidad espacial investigada por Baustien Siuty (2019) y Naraian (2016), el tiempo, su devenir y el espacio como forma de habitar son aspectos que deben abrir nuevas investigaciones sobre la identidad. Tal como evidencia Franklin (2017), en la medida que se incorpora el tiempo y la narración puede emerger efectivamente el otro ser en toda su diferencia.

En ese sentido, es necesario que las investigaciones muestren no solo la caracterización de la identidad, sino cómo esta se despliega en el tiempo y el espacio, en los discursos y narraciones, y les permite, a los sujetos, verse y asumir una alteridad diferente a la del déficit.

Finalmente, si bien los resultados están circunscritos a una escala que abordó diferentes países y, aunque coinciden ciertos hallazgos con investigaciones internacionales que identifican el predominio del discurso sobre las capacidades de las personas y su categorización en la identidad docente, los sistemas formativos de educación especial están estrechamente vinculados a cómo cada región y país ha avanzado en los compromisos de lograr un sistema educativo y social inclusivo.

## Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **M. V. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **D. R. Z.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. J. N.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

## Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11077613>

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Referencias

(Las referencias marcadas con \* señalan los estudios incluidos en el análisis)

- Agbo, F. J., Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., & Suhonen, J. (2021). Application of virtual reality in computer science education: A systemic review based on bibliometric and content analysis methods. *Education Sciences*, 11(3), 1-23. <https://doi.org/10.3390/educsci11030142>
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites*. EFE.
- \*Baustien Siuty, M. (2019). Inclusion gatekeepers: The social production of spatial identities in special education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635283>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- \*Boveda, M., Reyes, G., & Aronson, B. (2019). Disciplined to access the general education curriculum: Girls of color, disabilities, and specialized education programming. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 405-425. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1652543>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: El caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Castro Cáceres, R. & Contreras Parraguez, P. (2021). *Co-enseñanza y relaciones de alteridad en educación*. Ediciones UCSC.
- \*Chen, X., Zhong, J., Luo, M., & Lu, M. (2020). Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice special education teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11(374), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. EDUFU.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Dugas, D. (2021). The identity triangle: Toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>

\*Franklin, L. (2017). A narrative inquiry of other in special education: Tensions of subject matter knowledge in relation to teacher knowledge. En V. Ross, E. Chan, & D. K. Keyes (Eds.), *Advances in research on teaching (Vol. 28: Crossroads of the classroom: Narrative intersections of teacher knowledge and subject matter, pp. 179-196)*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720160000028016>

\*Inostroza, F. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(29), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>

\*Inostroza, F. & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/195/390>

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>

\*Kulkarni, S. S. (2021). Special education teachers of color and their beliefs about dis/ability and race: Counter-stories of smartness and goodness. *Curriculum Inquiry*, 51(5), 496-521. <https://doi.org/10.1080/03626784.2021.1938973>

\*Kulkarni, S. S., Bland, S., & Gaeta, J. M. (2022). From support to action: A critical affinity group of special education teachers of color. *Teacher Education and Special Education*, 45(1), 43-60. <https://doi.org/10.1177/08884064211061189>

\*Lin, H., Hill, M., & Grudnoff, L. (2022). Constructing special educational needs coordinators' identities through emotions. *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1928481>

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., & Diaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 46-71. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.109>

Matus, C. & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 20(56), 47-56. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/88155>

\*Mercieca, D. & Ward, K. (2021). Teachers working in special schools in Scotland acting with practical wisdom: Supporting children with additional needs in COVID-19 lockdown. *Education Sciences*, 11(10), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11100569>

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

\*Morales González, B., Méndez Salazar, L. del R., Galicia Alarcón, L. A., & Contreras Rebolledo, C. M. (2022). Habilidades de investigación para la mejora del trabajo docente y la construcción de la identidad profesional en educación especial. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 30-44. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/760>

\*Naraian, S. (2016). Spatializing student learning to reimagine the "place" of inclusion. *Teachers College Record*, 118(12), 1-46. <https://doi.org/10.1177/016146811611801207>

Organización de las Naciones Unidas para la educación la ciencia y la cultura (UNESCO) & Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. En *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/18064>

\*Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>

Oyarzún Burgos, C. (2013). El dilema de la educación diferencial hoy: ¿El currículum o las habilidades específicas? *Temas de Educación*, 19(2), 69-82. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/448>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

\*Palacios, R., Larrazabal, S., & Berwart, R. (2020). Educational policies and professional identities: The case of chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1700385>

Palacios, R., Larrazdabal, S., & Monzalve, M. (2022). Evident demands and absent changes: Special education teachers' initial training in Chile. *British Journal of Special Education*, 49(4), 628-647. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12423>

Parra Muñoz, H., Garrido Reyes, C., Carrasco Lobos, A., Vergara Rodríguez, M., Hidalgo Kawada, F., & Meza Buzzetti, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28, 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>

\*Radic-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović-Dobrota, B., Slavkovic, S., & Langović-Milićvić, A. (2013). *General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: Socio-demographic characteristics*. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15. <https://doi.org/10.15700/201503070733>

Ricoeur, P. (2013). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Rodríguez Rojas, F. F. & Ossa Cornejo, C. J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>

\*Roegman, R., Pratt, S., Sánchez, S., & Chen, C. (2018). Between extraordinary and marginalized: negotiating tensions in becoming special education-certified teachers. *The New Educator*, 14(4), 293-314. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2017.1287317>

Rojas Tolmo, C. & Castro Cáceres, R. (2020). Profesores(as) de educación especial y su identidad docente: Una revisión sistemática de tendencias investigativas. *Revista INTEREDU*, 1(2), 51-64. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000274>

Román Soto, D. (2019). La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (Decreto n°170, 2009 y Decreto n°83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Revista Akadēmia*, 18(1), 88-118. <https://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/2126>

Román Soto, D. (2021). Inclusión en la inclusión. Reflexión crítica al modelo de inclusión educativa chileno, 1990-2015. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586348>

\*Sakalli Gümüş, S. (2015). Learning to teach special education: A balancing act of assumptions, reality, and best practice. *Cogent Education*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1055095>

San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & Blanco, P. (2017). Acceso al currículum nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>

Santos, G. C. S., Mitjans Martínez, A., & Anache, A. A. (2021). A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(Espec. 3), 1473-1492. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15293>

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18578>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Striano, M. & Grieco, E. (2014). La construcción de la identidad profesional del profesorado de educación especial de Enseñanza Secundaria en Italia: Un estudio en la zona de Nápoles. *Revista Fuentes*, 15, 113-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771042>

\*Thorius, K. A. K. (2016). Stimulating tensions in special education teachers' figured world: An approach toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168877>

Vásquez-Burgos, K. (2022). Discapacidad y educación especial con presencia en la niñez: Análisis bibliométrico y temático (2009-2020): *Revista de Filosofía*, 39(100), 271-291. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980780>

Vásquez-Burgos, K. R., Sobarzo-Ruiz, R. A., Mansilla-Sepúlveda, J., Leiva-Moreno, G., & Monteverde-Sánchez, A. (2020). El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva. *Propósitos y Representaciones*, 8(Especial), 1-9. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.491>

Yarza de los Ríos, A., Ramírez Ramírez, M., Franco, L. M., & Vásquez, N. C. (2014). Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en educación especial: Una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 325-340. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300002>

\*Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J., & van der Want, A. (2020). "I did not feel any passion for my teaching": A narrative inquiry of beginning teacher attrition in China. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 771-791. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1773763>