

Artículo Original

Agencia de terapeutas ocupacionales que ejercen el rol docente en instituciones de educación superior

Agência de terapeutas ocupacionais que exercem a função docente em instituições de ensino superior

Agency of occupational therapists serving as educators in higher education institutions

Jose Ignacio Marchant Castillo^a , Fabiola Helbig Soto^a , Andrés Antonio Durán Jara^a 

^aFacultad de Psicología, Escuela de terapia ocupacional, Universidad de Talca, Talca, Chile

Cómo citar: Marchant Castillo, J. I., Helbig Soto, F., & Durán Jara, A. A. (2025). Agencia de terapeutas ocupacionales que ejercen el rol docente en instituciones de educación superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 33, e3926. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO402439263>

Resumen

Abordase la formación de terapeutas ocupacionales que ejercen docencia en el contexto universitario, específicamente la construcción y desarrollo de la identidad profesional. Se destaca la heterogeneidad de los roles docentes, influenciados por dimensiones disciplinares, organizacionales y otras que configuran condiciones materiales y simbólicas, en donde la identidad se presenta como una construcción cultural arraigada que está en constante remodelación, influenciada por la actividad en la que las profesoras participan. En esta línea, se hace de suma importancia considerar las experiencias subjetivas de aprendizaje para comprender los cambios en los posicionamientos identitarios y como esto afecta a las docentes, independientemente de su experiencia, especialidad y contexto de trabajo. Como metodología, se utiliza un análisis temático de una investigación previa donde se hallaron cuatro modalidades de agencia en las narrativas de seis terapeutas ocupacionales que ejercen docencia universitaria en Chile, las cuales son: deliberada, forzada, facilitada y otorgada. Destacase la estrecha relación entre identidad y agencia en la labor docente, identificando diversas modalidades de agencia y su conexión con los procesos identitarios de los terapeutas ocupacionales. Sin embargo, se sugiere la necesidad de investigaciones empíricas específicas para profundizar en esta relación y abordar cómo la comunidad estudiantil percibe estas dinámicas. También se enfatiza la importancia de comprender la diversidad de hábitos en la adquisición y participación de roles, incluso en el mismo contexto de ejecución.

Palabras clave: Terapia Ocupacional, Agencia, Identificación Social, Educación Superior, Docentes.

Recibido Ago. 21, 2024; 1ª Revisión Sept. 9, 2024; Aceptado Nov. 24, 2024.

 Este es un artículo publicado en acceso abierto (*Open Access*) bajo la licencia *Creative Commons Attribution*, que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

Resumo

Aborda-se a formação de terapeutas ocupacionais que lecionam no contexto universitário, especificamente a construção e o desenvolvimento da identidade profissional. Destaca-se a heterogeneidade dos papéis docentes, influenciada por dimensões disciplinares, organizacionais e outras que configuram condições materiais e simbólicas, onde a identidade se apresenta como uma construção cultural profundamente enraizada e em constante remodelação, influenciada pela atividade em que os professores participam. Nessa linha, é de extrema importância considerar experiências subjetivas de aprendizagem para compreender as mudanças no posicionamento identitário e como isso afeta os professores, independentemente de sua experiência, especialidade e contexto de trabalho. Como metodologia, utiliza-se uma análise temática de uma investigação anterior onde foram encontradas quatro modalidades de agência nas narrativas de seis terapeutas ocupacionais que exercem a docência universitária no Chile, que são: deliberada, forçada, facilitada e concedida. Destaca-se a estreita relação entre identidade e agência no trabalho docente, identificando diversas modalidades de agência e sua ligação com os processos identitários dos terapeutas ocupacionais. Contudo, sugere-se a necessidade de pesquisas empíricas específicas para aprofundar essa relação e abordar como a comunidade estudantil percebe essas dinâmicas. Ressalta-se também a importância de compreender a diversidade de hábitos na aquisição e participação de papéis, mesmo no mesmo contexto de execução.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Agência, Identificação Social, Ensino Superior, Docentes.

Abstract

This study addresses the education of occupational therapists serving as educators in the university context, specifically the construction and development of professional identity. The heterogeneity of teaching roles is highlighted, influenced by disciplinary, organizational, and other dimensions that shape material and symbolic conditions, where identity appears as a deeply rooted cultural construct in constant transformation, influenced by the activities in which educators engage. In this regard, it is crucial to consider subjective learning experiences to understand changes in identity positioning and how this affects educators, regardless of their experience, specialty, and work context. The methodology employed is a thematic analysis of previous research that identified four types of agency in the narratives of six occupational therapists teaching in universities in Chile: deliberate, forced, facilitated, and granted. The close relationship between identity and agency in teaching practice is emphasized, identifying different forms of agency and their connection to the identity processes of occupational therapists. However, the need for specific empirical studies to further explore this relationship and address how the student community perceives these dynamics is suggested. Additionally, the importance of understanding the diversity of habits in role acquisition and participation, even within the same teaching context, is underscored.

Keywords: Occupational Therapy, Agency, Social Identification, Education Higher, Faculty.

Introducción

Uno de los temas centrales en la formación de profesoras a lo largo del mundo tiene que ver con cómo se construye y desarrolla la identidad profesional docente (Schepens et al., 2009; Meijer et al., 2011; Akkerman & Meijer, 2012) debido a que ésta es un referente de actuación y, por ende, la explicación de la actuación de una docente a partir de lo que se es (Bruner, 1991). De hecho, la misma American Occupational Therapy Association (2020) señala que la formación de profesoras es parte de los puntos claves en la agenda de investigación y una preocupación para la formación y el desarrollo profesional (Díaz et al., 2020; American Occupational Therapy Association, 2011).

En este sentido, es importante destacar la heterogeneidad de los roles docentes en el contexto universitario (Walker, 2017), pudiéndose establecer como una práctica social compleja y específica que está atravesada por dimensiones disciplinares, organizacionales y otras que configuran condiciones materiales y simbólicas que posicionan a las docentes ante demandas y grados de responsabilidad que promueven diferentes formas de relación con la institución y con las personas con las que interactúa, que finalmente, dan lugar a formas singulares de percibir, sentir y ejercer el rol docente (Marchant Castillo, 2023).

Desde este marco, es necesario comprender la identidad como una construcción que está arraigada culturalmente y en continua remodelación (Hökkä et al., 2017; Adams et al., 2006), la cual abarca el sentido de un *yo* y el cómo actúa ese *yo* frente a las demás personas (Day & Kington, 2008). Por su parte, Arvaja (2016) plantea la idea de que la identidad no es fija ni estática, sino que cambia dependiendo de la actividad en la que las personas participan, incorporando varios elementos identitarios, con los que, en este caso, las docentes se comprometen o descomprometen, siendo más o menos leales a unos u otros según el contexto en el que se desempeñen (Hall, 1996).

No obstante, en la actualidad la identidad docente sigue siendo un problema en la educación superior (Lebedeva et al., 2016) que afecta a las docentes, independientemente de su grado de experiencia, su especialidad y sus contextos de trabajo. Esta dificultad está dada por una brecha entre la noción que se tiene sobre la identidad real del docente y la de la docente ideal descrita por el sistema educacional (Vaillant, 2007; Sayago et al., 2008; Ávalos & Sotomayor, 2012).

De hecho, la profesión de terapia ocupacional no es la excepción, ya que actualmente carece de una identidad del todo sólida (Morrison et al., 2018), por lo que investigar sobre la construcción de la identidad profesional de las terapeutas ocupacionales, es una tarea imprescindible (Souto, 2020). En esta marco, de las Heras (2015) menciona que la identidad, la competencia ocupacional y el impacto ambiental están integrados y en un continuo cambio, lo que se visualiza en el trabajo de Marchant Castillo (2023), donde establece que la identidad de terapeutas ocupacionales que ejercen docencia universitaria comienza con el interés por la docencia en la infancia y se fortalece bajo procesos volitivos poco satisfactorios durante el pregrado, elementos que motivan a las docentes a evitar la reproducción de experiencias negativas y la baja causalidad personal de las estudiantes y futuras profesionales respecto al no cumplimiento de las demandas del rol docente. De igual forma, menciona que participar de experiencias subjetivas de aprendizaje (Chávez Rojas et al., 2023), permitiría el cambio de posicionamiento identitario desde una terapeuta de clínica a la adaptación ocupacional del rol docente en instituciones de educación superior, ya que dichas experiencias subjetivas dotan de

sentido a las situaciones educativas en las que se encuentran las profesionales a lo largo de su práctica formativa y laboral (Chávez Rojas & Fauré Ninoles, 2023).

Entendiendo la Diferencia entre la Docente Ideal y la Docente Real

Según Vecina-Merchante & San Román-Gago (2021), las docentes definen su rol ideal desde la función de éste, en relación al quehacer docente, entendiendo que dicho *hacer* forma parte del imaginario social sobre su identidad como profesoras. Por otro lado, la definición real de la identidad docente estaría dada por la construcción discursiva representativa que justifica el actuar docente en el aula, en otras palabras, lo que la docente dice que hace o lo que se ve obligada a hacer por las dificultades a las que se enfrenta.

En esta línea, los autores San Román & Vecina (2018) definieron tres tipos de funciones que caracterizan a las docentes, tanto en su rol ideal como el real, configuraciones que van interactuando de forma dinámica hasta generar los diversos resultados que explican las diferencias entre el profesorado a la hora de asumir los nuevos roles que la sociedad reclama.

La primera función es la instrumental, que está centrada en un contenido académico curricular, con un planteamiento directivo en la cual se define a la docente como transmisora del saber institucional. La segunda, es la emotiva-situacional aquí la docente es en sí una herramienta que debe cuidar a través de la formación y la innovación. Y la tercera, el aperturismo vital, donde se considera una función que va más allá de entregar contenidos académicos, otorgando un modelo cultural flexible, capaz de adaptar el saber a todas las situaciones, formar en ciudadanía para enfrentar el futuro incierto y preparar para hacerle frente con valores coherentes y racionales.

Estos autores tratan de explicar por qué dos personas con una misma identidad ejecutan su rol de diferentes formas, no obstante, dejan de lado la agencia, que la definimos como el compromiso situado temporalmente que una persona adquiere al llevar a cabo tareas, actividades y ocupaciones específicas relacionadas con ciertos roles significativos, siendo el puente entre el ser y el hacer (Marchant Castillo, 2024). Este compromiso se basaría en los recursos y factores personales que se combinan en una situación (Clarà, 2013) y se manifiesta en diversas modalidades a lo largo de la rutina y los hábitos (Barrantes, 2019), pudiendo generar tensiones y cambios en las relaciones existentes con el entorno físico y social con el objetivo de empoderar a la persona, grupo o comunidad, y mejorar la participación y el desempeño en dicho contexto espacio-temporal particular.

Desde este marco, podemos mencionar que la agencia cumple un rol fundamental en el desarrollo de la identidad (Chávez Rojas et al., 2023) en conjunto a las condiciones y consideraciones externas que influyen en el desarrollo de la identidad profesional particular (Chávez Rojas, 2020; Heikonen et al., 2020). Dicha agencia se ve reflejada en el control que tienen las docentes a la hora de implementar actividades y objetivos que van desde el mantenimiento hasta la transformación de los intereses y compromisos profesionales (Kira & Balkin, 2014; Vähäsantanen, 2015).

En esta línea, se ha recalcado la importancia de la agencia en la relación identidad-agencia (Chávez Rojas et al., 2022; Roumbanis et al., 2021; Eteläpelto et al., 2015) debido a que esta se encuentra fuertemente vinculada con el sentido de la propia experiencia de vida (de Luca Picione et al., 2019), la cual tiene una fuerte incidencia en la construcción de significados identitarios, que a través de la reflexión, facilita la

conciencia de uno mismo, modificando profundamente la visión personal construida hasta dicho momento (Yair, 2008).

Desde este marco y entendiendo que se hace necesario aportar evidencias científicas que permitan contribuir en el desarrollo de docentes mejor situadas en el estatus de las profesiones (Cuadra et al., 2021), es que nos propusimos el ejercicio de identificar la agencia de terapeutas ocupacionales que ejercen docencia universitaria y vincular su relación con la construcción y participación en el rol docente, al construir su identidad desde los resultados de un estudio mayor.

Metodología

Se basa en un análisis piloto sobre los datos cualitativos obtenidos dentro de la investigación titulada “Terapeutas ocupacionales y su rol docente: percepciones de profesionales y estudiantes universitarios” (Marchant Castillo, 2023). En este nuevo análisis se buscó identificar, extraer y representar información, asumiendo una dimensión de análisis documental de contenido, que hace referencia a aquellos procesos de análisis y descripción de los aspectos intrínsecos del documento, ligados a su contenido temático (Guimarães et al., 2007). Este enfoque se seleccionó por su carácter riguroso y sistemático en el procesamiento de datos cualitativos (Barrera et al., 2012). Si bien, la publicación de Marchant Castillo (2023) ofrece una detallada descripción de los aspectos relacionados con la validación y aplicación del instrumento de evaluación, consideraciones éticas, y el manejo y salvaguarda de la información, entre otros elementos que enmarcan este estudio, la información pertinente al objetivo de este trabajo se presentará en la Tabla 1 y en los siguientes párrafos:

Tabla 1. Participantes.

Participantes	Género	Tipo de institución en la que trabaja
A	Masculino	Privada 1
B	Femenino	Privada 1
F	Femenino	Privada 2
C	Femenino	Privada 2
G	Masculino	Privada 3
Z	Masculino	Pública 4

Nota: Tabla de caracterización inspirada en el trabajo de Marchant Castillo (2023).

Para el análisis de los datos cualitativos, se utilizaron las transcripciones anonimizadas de las entrevistas realizadas a las seis participantes del estudio, debido a que las producciones lingüísticas orales y escritas, permiten analizar el pensamiento y las emociones de quienes las producen (Pennebaker, 2016; Tapias, 2017). Estas entrevistas se llevaron a cabo tras la firma de un consentimiento informado, mediante el cual las participantes aceptaron el uso de los extractos narrativos para el estudio y para cualquier producto derivado del mismo.

A este corpus textual se le aplicó un nuevo grillado (Seid, 2016), con el propósito de extraer información emergente destinada a la identificación de la agencia en los discursos de terapeutas ocupacionales que desempeñan roles docentes en Chile.

Aunque nos centramos en el discurso, le concedimos muy poca importancia a lo que la gente dice hacer, enfocándonos en cambio en lo que realmente hace (Bandler & Grinder,

1991), a través de la psicolingüística; esto implica analizar, a nivel léxico, como se utiliza el lenguaje para producir mensajes y comprender a los demás (Muñetón-Ayala & Arango, 2024). Además, consideramos el proceso de articulación modal, que es la forma en que se construye el sentido narrativo de la propia experiencia agentiva mediante la interconexión contextual, dinámica e intersubjetiva de operadores modales (de Luca Picione et al., 2019). Este proceso se articula a partir de secuencias que representan un carácter interno (Estupiñan-Ricardo & Mora-Litardo, 2017) y puede desempeñar un papel crucial en el reconocimiento de las expresiones verbales de inhibiciones, restricciones e impulsos en la construcción de la agencia (Castón, 2011), ya que se relaciona con el comportamiento y su manifestación ante una tarea determinada (Estupiñan-Ricardo & Mora-Litardo, 2017).

Para este análisis, se identificaron diversos operadores modales que incluyen mecanismos que conectan las diferentes narrativas con un sentido de necesidad, posibilidad, imposibilidad, contingencia, así como conocimiento, habilidad, voluntad, obligación, permiso (Fuentes, 2009), entre otras palabras que utilizan las personas y que aportan información psicológica más allá de su significado literal (Pennebaker et al., 2003). Estas formas particulares de mediaciones semióticas contribuyen al desarrollo de la agencia, permitiendo evaluar su modalidad en función de los resultados e influenciando tanto la identidad profesional como la agencia docente. En ciertos escenarios, esta influencia puede reafirmar la identidad profesional (Chapman et al., 2020).

La información obtenida se revisó de forma individual por los autores y posteriormente, se trianguló en conjunto para dar cuenta de los hallazgos (Forni & Grande, 2020).

Resultados

Luego del segundo grillado a las transcripciones de entrevistas de las seis terapeutas ocupacionales que realizan docencia universitaria en Chile, se identificaron cuatro categorías relacionadas a los modos de agenciar (comprometerse), a partir de marcadores discursivos evidenciados en el relato de las participantes (Figura 1). Estas modalidades se nombraron según las definiciones entregadas por la Real Academia Española (2024), que englobaban a los operadores modales encontradas en ellas. Además, se describen las categorías según los conceptos de la matriz FODA (Ramírez Rojas, 2017).

Predominancia discursiva	Deliberada	Facilitada	Otorgada	Forzada
Componentes personales	✓	✗	✗	✓
Componentes ambientales	✗	✓	✓	✗
Descripción	El contenido está centrado en las fortalezas, como las competencias personales, valores, deseos e intereses	El contenido está centrado en las oportunidades que ofrecen los espacios, los objetos y/o las personas	El contenido está centrado en las amenazas que poseen los espacios, los objetos y/o las personas	El contenido está centrado en las debilidades de una persona que se relacionan a la falta de competencias al ejecutar un deseo o alcanzar una meta

Figura 1. *Categorías de agencia.* Nota: Modalidades de agencia propuestas por los autores según análisis FODA.

Además de la descripción de dichas modalidades, se utilizó el esquema de modalización (Figura 2) para ubicar los discursos según las características formales de canonicidad modal, las cuales orientan la coherencia interna del contenido del discurso y la sobre determinación modal, que modula jerárquicamente el estado de competencia de cada modalidad según el dominio que tiene sobre el enunciado y su influencia para modificar globalmente el contenido semántico de los extractos narrativos de las entrevistadas (Greimas, 1976; Smith, 2017), haciendo énfasis en el predominio discursivo de los componentes personales, a través de las fortalezas y debilidades y, de los componentes ambientales, por medio de las oportunidades y amenazas. Este paso permitió visibilizar marcadores discursivos reflejados en verbos modales dominantes que cimientan la construcción consciente de una situación objetiva (Vassilieva & Zavershneva, 2020). Dichos verbos modales no son, necesariamente, los que se utilizan con mayor frecuencia dentro del discurso, si no los que permiten responder a las siguientes preguntas: ¿De qué habla la narrativa? Relacionado a los aspectos generales de la misma, y ¿Cuáles son los componentes que se mencionan en dicha narrativa?



Figura 2. Esquema de modalización. Nota: Esquema de autoría personal para el análisis del contenido y predominio semántico de los discursos.

Cabe destacar que, aunque los testimonios provinieron de forma equitativa entre hombres y mujeres, el texto se desarrolló con pronombres femeninos, para validar y visualizar la experiencia de las colaboradoras, quienes representan una tasa mayor en el campo de la terapia ocupacional y la docencia, en relación a los pares masculinos (Marchant Castillo, 2021a, 2023).

Modalidades de Agencia

Dimensión n°1 Modalidad de agencia deliberada: Hace referencia a las acciones que realizan las docentes de manera voluntaria para cumplir las demandas del rol ideal. En esta modalidad las personas utilizan palabras como *poder, necesitar, querer o tener la voluntad de actuar* (o no) en una situación. Para esto se requiere que la persona maneje el

conocimiento, tenga la habilidad o desarrolle una estrategia innovadora para llevar a cabo una acción deliberada que mejore su desempeño profesional (Prado-Abril et al., 2019).

En mi caso, es una decisión que tomé de ir teniendo experiencia docente, no sé si hacer carrera docente, eso no me gusta mucho, pero sí decidí ser docente. Ahora, ¿Por qué decidí eso? Porque siempre me ha gustado participar en grupos de diálogos y reflexión y la Universidad es el lugar ideal para eso' (Participante G).

Comencé como docente práctico, a los dos años de terapeuta inicié una experiencia de clases prácticas en la universidad, y me di cuenta que a los estudiantes les gustaba y eso me motivó. Desde ahí comencé a participar más (Participante Z).

En estos extractos narrativos se aprecian profesionales que elaboran un discurso con predominio de las características competenciales que conllevan a la propia acción, dando a entender que las elecciones ocupacionales fueron seleccionadas y no adheridas a una característica ambiental o demanda de rol que *tuvieron* que cumplir por obligación de un ideal.

Dimensión n°2 Modalidad de agencia forzada: Se da cuando las demandas ambientales son muy altas y las docentes actúan bajo las imposiciones del rol ideal. Estas imposiciones pueden ser implícitas (obligaciones) o explícitas (constricciones) del contexto o el rol desempeñado, en donde la docente *tiene* o *debe* articular sus competencias para cumplir con la expectativa social del desempeño. No obstante, en esta dimensión se destacan los discursos que hacen referencia a los componentes competenciales que posee la terapeuta ocupacional que realiza docencia universitaria, en este caso, las seis entrevistadas utilizan verbos modales (Aguirre, 1986) de *tiene* o *debe* a la hora de referir características como flexibilidad, adaptación y organización (Marchant Castillo, 2023).

Uno tiene distintas responsabilidades de la formación inicial, entregar conocimientos actualizados, basados en la evidencia, que permitan desarrollar el pensamiento crítico, para que puedan formar su propia identidad de terapeutas ocupacionales (Participante F).

Tengo un magister en educación, pero la universidad donde trabajo, anualmente nos obliga a tomar un curso de capacitación de distintas áreas [...] (Participante B).

En este sentido, apreciamos como los elementos competenciales pasan a segundo plano, ya que prima el cumplimiento de una expectativa ideal dentro de la ejecución de un rol, a diferencia de lo analizado en la modalidad deliberada.

Por otro lado, también se destacan labores docentes relacionadas a la administración y gestión que están narradas con operadores que implican obligaciones o constricciones, las cuales están implícitamente asociadas al cargo. Sumado a esto, están los elementos relacionados al tipo de curriculum que desarrolla la institución de educación superior, ya que las docentes ven su actuar teñido por dichos lineamientos. Y, por los perfiles de egreso, ya que en instituciones que velan por la investigación o los idiomas, las docentes *deben* incorporar metodologías que se articulen con dichas orientaciones distintivas.

En esta línea, se vuelve interesante destacar el hecho de que la participante B define la capacitación como una *obligación*, que para otros podría ser visto como una oportunidad (tal y como se describe en el ejemplo de la modalidad contingente o

facilitada). En este sentido, podemos apelar que cada persona tiene una experiencia diferente, percibiendo de manera única aquellos elementos que son relevantes en un momento dado y desde un punto de vista particular (Veresov, 2016).

Dimensión n°3 Modalidad de agencia contingente o facilitada: Se aprecia en la acción que las docentes realizan en un contexto facilitador de la participación en la cual tuvieron una oportunidad de actuar en un nuevo desafío educativo. Dicha acción aparece más o menos frecuente según la contingencia o las posibilidades de refuerzo – en otras palabras – el comportamiento se selecciona por sus consecuencias (Skinner, 1938). Se incluyen también las situaciones que se abordan desde una contingencia o el azar y que se valoran de manera neutral, excluyendo aquellas que posean una valoración de obligatoriedad (modalidad n°2), deseo (modalidad n°1) o como efecto de un tercero o una condición ambiental limitante (modalidad n°4).

Oportunidad docente que tengo en la U, la tomo. He tomado varios cursos de evaluación, preguntas de selección múltiple, cursos de investigación, planificación de clases, un curso de canvas entre otros [...] Previo a dar clases, no había tenido experiencias en docencia (Participante A).

En este extracto narrativo, se presenta el discurso de alguien que se enfoca en las características del ambiente, participando en aquellas instancias que el contexto universitario le facilita. De esta manera, evidenciamos un rol docente que construye una sub-identidad, entre lo real y lo ideal, en donde se actúa en función de las oportunidades del ambiente y no desde la búsqueda deliberada de experiencias o formación, tanto en el pasado como en el presente.

Dimensión n°4 Modalidad de agencia otorgada: Hace referencia a las acciones que las docentes declaran con relación a hechos que harían en el futuro o que hubieran llevado a cabo en el pasado, pero que por razones puntuales no llegaron a concretar. Incluye circunstancias desarrolladas en un contexto limitante de la participación en el que las oportunidades de participación escasean, siendo adjudicadas o cedidas a otros. También incluyen aquellas acciones en las que responden a una acción deliberada de un tercero. En este caso, la consecuencia de la acción deliberada de otro no debe ser considerada como una obligación (modalidad n°2) u oportunidad (modalidad n°3).

La mayoría de las metodologías de enseñanza son con los estudiantes sentados, [en invierno] uno se mueve durante la clase, pero me ha tocado hacer clases con chaqueta, tal y como llegue de la calle y no soy quién para pedirles a los estudiantes que no tomen café ni nada de eso (Participante C).

En esta dimensión se destaca un discurso en el que predomina el contenido discursivo relacionado a la influencia del ambiente limitante sobre el rol docente. Específicamente, donde se describen acciones que responden directamente a las condiciones de espacios físicos o de la existencia y acceso a herramientas docentes (Marchant Castillo, 2023). Este discurso fue escogido por los verbos modales que dominan el enunciado y modifican globalmente el contenido semántico desde dos perspectivas; a partir de las convenciones lingüísticas del propio enunciado y de las convenciones contextuales en cada situación enunciativa. En esta línea, podemos

asegurar que no son acciones deliberadas, ya que la docente no decidió enfrentar los desafíos ambientales, ofreciendo soluciones como cambiarse de sala o efectuar dinámicas de participación activas. Por lo mismo, tampoco se considera una modalidad de agencia forzada, ya que la demanda ambiental no influyó en su actuar docente, siendo valorada de forma neutral. En palabras de Marchant Castillo (2021a), existió un *relajo* en el rol docente en función de las características ambientales donde se estaba ejerciendo.

Respecto a los resultados, podemos mencionar que el identificar la agencia en los procesos de adquisición y participación de roles que conforman las identidades ocupacionales, ya sean reales o ideales, es una tarea que en esta disciplina se debe hacer consciente al realizar la práctica habitual. Lo anterior, explica la adaptación ocupacional de aquella multiplicidad de hábitos que se ejecutan al participar de roles, aun cuando estos se desempeñen en el mismo contexto (como lo es en el caso de F y C y, A y B).

Por lo anterior, presentamos la Figura 3; esquema de la construcción y desarrollo identitario con agencia, que busca explicar de mejor manera, el vínculo de la agencia con la conformación de las diversidades identidades intermedias, que están entre lo real y lo ideal. Esto, a través de los marcadores discursivos hallados en la narrativa y que, fueron categorizados en las cuatro modalidades de agencia, representando así el tránsito de las personas entre sus identidades reales e ideales.

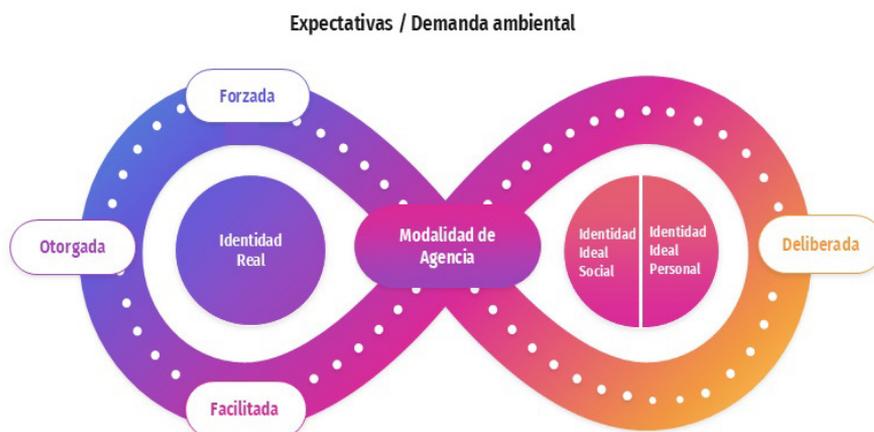


Figura 3. Propuesta esquemática. Nota: Esquema de autoría propia que ilustra la unión entre identidad-agencia por medio de las modalidades de agencia obtenidas de los marcadores discursivos hallados en los extractos narrativos.

Este esquema invita a reflexionar sobre lo que hace que cada ser humano sea una persona única y diferente del resto, revisando los mapas mentales que las han configurado a través de los programas que se han ido instalando desde la infancia (López Mira, 2016). Desde esta postura, creemos que la identidad docente real es el resultado de la transacción entre la persona y las posibilidades de agencia en el ambiente, tanto desde los componentes facilitadores como los limitadores. A su vez, proponemos que la identidad ideal se divide en dos, una social, como lo postula Vecina-Merchante & San Román-Gago (2021) y personal, que demuestra el compromiso y el estado de logro de una persona por construir una definición docente que va más allá de lo esperado socialmente (Marchant Castillo, 2024).

Para corroborar estos postulados nos enfocamos en reflexionar sobre las participantes F y C que, aun siendo del mismo género y trabajando en la misma institución de educación superior, con expectativas/demandas similares dentro de su rol docente, poseen modalidades de agencia diferentes entre sí, las cuales van moldeando su identidad real en el contexto universitario, distanciándose de sus pares que se posicionan desde una modalidad deliberada (identidad ideal), en la que responden efectiva y eficazmente a las demandas de su puesto laboral (identidad ideal social) o, que trascienden realizando cambios estructurales al mismo (identidad ideal personal), justificando el hecho de que conocer el tipo de identidad desde el cual se posicionan (subjektivamente) las personas, facilitará el logro de cambios a nivel personal que permita el cumplimiento de las expectativas ideales del rol que se desempeña, tomando conciencia de aquellos elementos de los cuales hay que desprenderse, ya sea en función de creencias o la propia identidad (Celona, 2018) o, permitirá la emergencia de personas que sean capaces de tensionar las estructuras existentes, valorando, visibilizando y normalizando las nuevas formas de desarrollar las identidades reales que se construyen desde cada experiencia situada (Marchant Castillo, 2021b, Haraway & Goodeve, 2018).

Conclusión

Aunque se analizaron entrevistas que, directamente no poseían constructos que pesquisarán la agencia en un estudio de identidad docente, se pudo visibilizar la estrecha relación entre identidad-agencia, la cual permitió cumplir con el objetivo estipulado, ya que, en el ejercicio psicolingüístico realizado en este documento, se logró identificar una gama de modalidades agentivas y cómo estas se vinculan en los procesos identitarios de terapeutas ocupacionales que ejercen docencia universitaria. Lo expuesto, se logró a través de la identificación de diferentes marcadores discursivos (operadores modales), que se articulan desde el procesamiento mental a la actividad comunicativa (Estupiñán-Ricardo & Mora-Litardo, 2017; Muñetón-Ayala & Arango, 2024). No obstante, sería enriquecedor desarrollar investigaciones empíricas específicas que busquen identificar y contrastar directamente la relación entre ambos conceptos, pudiendo definir con mayor precisión las identidades específicas que se basen en los operadores modales descritos en este aporte teórico.

En esta línea, es interesante rescatar ciertos aspectos de algunas modalidades, como por ejemplo, en la modalidad deliberada los participantes utilizan operadores modales que hacen referencia a su identidad ocupacional, en la decisión de iniciar y adquirir un rol docente, que está basado en la motivación e intereses previos para desarrollar la docencia y en la competencia ocupacional, que se refleja en la percepción de la comunidad estudiantil respecto al desempeño de la labor realizada como docente (Marchant Castillo, 2023).

Por otro lado, cabe mencionar que la modalidad deliberada estuvo en el discurso de dos de los tres hombres entrevistados, lo cual nos invita a cuestionarnos si es que la subvaloración social de la mujer influye en su posicionamiento subjetivo (Vealey, 1988; Carazo & Araya, 2010) o eventualmente es el exceso de confianza, como sesgo de género, el que le permite a los hombres entrevistados posicionarse desde dicha modalidad (Dahlbom et al., 2011). Así mismo, este estudio nos convoca a reflexionar respecto a cómo las personas organizan lo que perciben y cómo filtran el mundo exterior, en función de las modalidades desde las cuales se posicionan principalmente. En el caso

de las mujeres participantes de este estudio se destacan las modalidades forzadas y otorgadas, las cuales podrían dificultar la práctica de habilidades para ejecutar las tareas dentro del rol docente ideal, personal o el propuesto por la institución. En este sentido, al identificar este problema, podemos adueñarnos de él, recreando el pasado, reconstruirlo y crear la realidad que deseamos vivenciar (Zambrano, 1997; Estupiñán-Ricardo & Mora-Litardo, 2017).

En base a lo anterior, este estudio invita a explorar otros factores, personales y contextuales, como el género, la cultura, la edad, la discapacidad (Loyola Gaete et al., 2024), la opinión de la comunidad universitaria, entre otros, que puedan estar influyendo en la adquisición del rol docente, ya que desde las modalidades de agencia que se identificaron en los discursos, surgirían las identidades que, según el ambiente en el cual se desempeñan, podrían ser reales, ideales sociales o personales. Es por esto que, debiesen efectuarse intervenciones centradas en la comunidad educativa y su entorno inmediato, donde se faciliten las condiciones estructurales e institucionales en un nivel superior de política pública, ya sea local, regional o nacional, para garantizar las diversas posibilidades de agencia (Avello-Sáez et al., 2022). Así como también, programas de formación continua que desarrollen capacidades personales de empoderamiento psicológico en función de potenciar la toma de decisiones que se basen en la valentía, seguridad y el conocimiento técnico y pedagógico (Arteta et al., 2024).

Así mismo, se propone incorporar al proceso de adaptación ocupacional o -como lo llamamos- el logro de la identidad con agencia (Marchant Castillo, 2024), para hablar de docentes que agencian, permitiendo que todos los elementos que conforman el currículum apoyen la formación de ciudadanos y profesionales reflexivos, que sean capaces de incidir positivamente en el complejo mundo de la educación y la atención de la salud, independiente del ciclo de vida en el cual se estén desempeñando (Morán, 2014; Marchant Castillo, 2019), entendiendo que cada persona tiene una manera de percibir el mundo distinta, incluyendo diferencias en la manera de recibir información, aprender y comunicar, permitiendo optimizar los procesos comunicativos de una forma efectiva y personalizada a cada individuo (López Mira, 2016).

Finalmente, se propuso el esquema de la construcción y desarrollo identitario con agencia (Figura 3) que apoya la explicación sobre la existencia de *-sub identidades-* formas singulares de percibir, sentir y ejercer el rol docente (Marchant Castillo, 2023), producto de las identidades formadas entre lo real y lo ideal, que se evidencian a través de las modalidades de agencia y, los operadores modales que se utilizan al abordar los desafíos laborales en cada contexto y situación particular.

Referencias

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55-68.
- Aguirre, E. B. (1986). Las modalidades sustantivas. *Lexis (Lima)*, 10(2), 169-185.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2012). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- American Occupational Therapy Association – AOTA. (2011). The philosophical base of occupational therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(Suppl.6), S65.

- American Occupational Therapy Association – AOTA. (2020). *Marco de trabajo para la practica de terapia ocupacional: dominio y proceso*. Chile: AOTA.
- Arteta, I. I. G., Santisteban, S. M. A., Rossel, M. C. S., Valdez, B. B., & Escobar-Mamani, F. (2024). Programa de mentoría basado en la programación neurolingüística para desarrollar capacidades personales en estudiantes universitarias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 70-78.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectives in Education*, 51(1), 57-86.
- Avello-Sáez, D., Helbig-Soto, F., Lucero-González, N., & Fernández-Martínez, M. D. M. (2022). What competencies does a community occupational therapist need in neurorehabilitation? Qualitative Perspectives. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 1-17.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1991). *De sapos a príncipes* [Frogs into princes]. Buenos Aires: Cuatro vientos.
- Barrantes, L. (2019). Justicia y equidad en el desarrollo de agencia profesional de docentes de inglés universitarios en áreas rurales de Costa Rica. In M. Ledesma (Ed.), *Justicia y educación: saberes y prácticas inclusivas en América y Europa* (pp. 64-83). Lima: Tribunal Constitucional Perú.
- Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanistica*, (74), 195-225.
- Bruner, J. (1991). Self-making and world-making. *Journal of Aesthetic Education*, 25(1), 67-78.
- Carazo, P., & Araya, G. (2010). Perfil de rasgos psicológicos para el rendimiento deportivo en hombres y mujeres practicantes de taekwondo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 253-265.
- Castón, J. (2011). La agencia como idea psicoanalítica. *Revista de la Asociación Psicoanalítica Americana*, 59, 907-938.
- Celona, G. (2018). El aprendizaje eficaz: la programación neurolingüística en la enseñanza de L2 (Lengua Inglés). *Segni e Comprensione*, (93), 58-79.
- Chapman, S., Wright, P., & Pascoe, R. (2020). “I’m really worried for my teaching spirit”: professional agency, curriculum change and the primary arts specialist teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 577-592.
- Chávez Rojas, J. (2020). Space-time in the study of learning trajectories: espacio y tiempo en el estudio de las trayectorias de aprendizaje. *Learning: Research and Practice*, 7(1), 36-53.
- Chávez Rojas, J., Fauré Ninoles, J., & Barril Madrid, J. (2022). The role of agency in the construction and development of professional identity. *Learning: Research and Practice*, 9(1), 93-108.
- Chávez Rojas, J., & Fauré Ninoles, J. (2023). The role of experiences in the origin and development of theoretical and practical knowledge during teacher training. *Professional Development in Education*, 50(2), 360-371.
- Chávez Rojas, J., Fauré Ninoles, J., & Barril Madrid, J. P. (2023). The construction of teachers’ professional identity: an analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256-273. <http://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>.
- Clarà, M. (2013). The concept of situation and the microgenesis of the conscious purpose in cultural psychology. *Human Development*, 56(2), 113-127.
- Cuadra, D., Castro, P. J., Oyanadel, C., & González, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92.
- Dahlbom, L., Jakobsson, A., Jakobsson, N., & Kotsadam, A. (2011). Gender and overconfidence: are girls really overconfident? *Applied Economics Letters*, 18(4), 325-327.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional context of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16, 7-23.

- de las Heras, C. G. (2015). *Desarrollo de integración de la teoría y la práctica del MOHO: modelo de ocupación humana*. España: Síntesis.
- de Luca Picione, R., Martino, M. L., & Troisi, G. (2019). The semiotic construction of the sense of agency. The modal articulation in narrative processes. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 53(3), 431-449.
- Díaz, E. A., Jurado, C. G., & Meneses, I. N. (2020). *Elaboración de una agenda de investigación para terapia ocupacional en salud física 2020*. Santiago de Cali: Universidad Del Valle.
- Estupiñán-Ricardo, J., & Mora-Litardo, K. (2017). La influencia de la programación neurolingüística en estudiantes universitarios en la República de Ecuador. *Luz*, 16(1), 104-112.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680.
- Forni, P., & Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189.
- Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Greimas, A. J. (1976). Pour une théorie des modalités. *Langages*, (43), 90-107.
- Guimarães, J. A. C., de Moraes, J. B. E., & Guarido, M. D. M. (2007). Análisis documental de contenido de textos narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *Iberisid: Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 1, 93-99.
- Hall, S. (1996). Introduction: who needs identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London: Sage Publications.
- Haraway, D. J., & Goodeve, T. (2018). *Modest_Witness@ Second_Millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse: feminism and technoscience*. New York: Routledge.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T., & Pyhältö, K. (2020). The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 6(2), 114-136.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity—Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46.
- Kira, M., & Balkin, D. (2014). Interactions between work and identities: thriving, withering, or redefining the self? *Human Resource Management Review*, 24(2), 131-143.
- Lebedeva, E. V., Dina Ye, S., Konovalova, M. E., & Kutysin, A. O. (2016). Time management and professional identity of students of pedagogical universities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6913-6924.
- López Mira, E. (2016). *Programación neurolingüística en el abordaje del conflicto y de la comunicación* (Master's thesis). Universidad Internacional de Andalucía, Andalucía.
- Loyola Gaete, F., Gangas Lazo, R., Avaria Elgueta, J., Bustamante Sepúlveda, E., & Marchant Castillo, J. (2024). Ensayo sobre la influencia del diagnóstico de autismo en la adultez en su rol como trabajador. *Contexto*, 12, 79-89.
- Marchant Castillo, J. I. (2019). Posibles Abordajes de terapia ocupacional en la educación sexual de niños, adolescentes y jóvenes lesbianas, gay, bisexuales y transgéneros. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 19(2), 63-72.
- Marchant Castillo, J. (2021a). Influencia del covid-19 en el rol docente. *UCMaule*, (60), 76-89.
- Marchant Castillo, J. I. (2021b). *Epistemologías feministas y su crítica a la investigación tradicionalista*. Chile. Recuperado el 21 de agosto de 2024, de <https://zenodo.org/records/5725969>
- Marchant Castillo, J. I. (2023). Terapeutas ocupacionales y su rol docente: percepciones de profesionales y estudiantes universitarios. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, 1-21.
- Marchant Castillo, J. I. (2024). Agência? Um conceito para ser considerado a partir da terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32, e3795. <http://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoao392137953>.

- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115-129.
- Morán, L. (2014). Formar enfermeros para la práctica reflexiva, un reto que requiere acciones deliberadas. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 4(3), 5-7.
- Morrison, R., Cantero Garlito, P., & Moruno Miralles, P. (2018). Identidad profesional en terapia ocupacional: una revisión bibliográfica desde España. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 18(2), 21-28.
- Muñetón-Ayala, M. A., & Arango, C. F. V. (2024). Análisis psicolingüístico de las palabras emocionales y las categorías gramaticales en las narrativas en los tiempos de COVID-19. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (72), 128-159.
- Pennebaker, J. (2016). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162-166.
- Pennebaker, J., Mehl, M. R., & Niederhoffer, K. G. (2003). Psychological aspects of natural language use: our words, our selves. *Annual Review of Psychology*, 54, 547-577.
- Prado-Abril, J., Gimeno-Peón, A., Inchausti, F., & Sánchez-Reales, S. (2019). Pericia, efectos del terapeuta y práctica deliberada: el ciclo de la excelencia. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 89-100.
- Ramírez Rojas, J. L. (2017). *Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas*. Recuperado el 21 de agosto de 2024, de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/herramienta2009-2.pdf>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: RAE. Recuperado el 21 de agosto de 2024, de <https://dle.rae.es>
- Roumbanis, A., Forslund, K., & Sofkova, S. (2021). The teacher educator's perceptions of professional agency: a paradox of enabling and hindering digital professional development in higher education. *Education Inquiry*, 14(2), 213-230.
- San Román, S., & Vecina, C. (2018). Habitus del profesorado de 3o y 4o de la ESO y su relación con los modelos de orientación educativa y profesional en el ámbito de las CCAA en el territorio español. In *Anales de la II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación* (pp. 97-106). Córdoba: Federación Española de Sociología, Associação Portuguesa de Sociología y Universidad de Córdoba.
- Sayago, Z. B., Chacón Corzo, M. A., & Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *EDUCERE (Mérida)*, 12(42), 551-561.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas: una propuesta didáctica. In *Anales del V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016 Mendoza, Argentina* (pp. 1-24). Mendoza: Universidad Nacional de La Plata.
- Skinner, B. (1938). *The Behavior of organisms*. New York: Appleton Century Crofts.
- Smith, C. (2017). Lógica modal. In C. Pons, R. Rosenfeld & C. Smith (Eds.), *Logics for Informatics* (pp. 55-92). Argentina: Universidad de La Plata.
- Souto, A. I. (2020). ¿Sabemos que somos terapeutas ocupacionales? Construcción de la identidad profesional. *TOG (A Coruña)*, 17(1), 1-3.
- Tapias, Á. (2017). *Psicología forense: casos y modelos de pericias para América Central y del Sur*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. In *Anales del I Congreso Internacional: Nuevas tendencias en la formación permanente del Profesorado*. Barcelona: GTD-PREAL-ORT.
- Vassilieva, J., & Zavershneva, E. (2020). La "psicología de las alturas" de Vygotsky: una nueva visión de la psicología general en diálogo con las humanidades y las artes. *Revista de Psicología General*, 24(1), 18-30.

- Vealey, R. (1988). Sport-confidence and competitive orientation: an addendum on scoring procedures and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(4), 471-478.
- Vecina-Merchante, C., & San Román-Gago, S. (2021). Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-27.
- Veresov, N. (2016). Perezhivanie como fenómeno y concepto: preguntas de clarificación y meditaciones metodológicas. *Psicología Cultural-Histórica*, 12(3), 129-148.
- Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1-35.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, XXIV(1), 92-103.
- Zambrano, J. (1997). *PNL: Programación Neurolingüística para todos: el modelo de la excelencia*. Caracas: Alfadil Ediciones.

Contribución de los Autores

Jose Ignacio Marchant Castillo: Elaboración total de la propuesta teórica y los esquemas representacionales.
Fabiola Helbig Soto: Triangulación de datos, co-diseño de esquemas y revisión del escrito. Andrés Antonio Durán Jara: Triangulación de los datos y revisión del artículo.
Todos los autores aprueban la versión final del texto.

Autor para la correspondencia

Jose Ignacio Marchant Castillo
e-mail: jose.marchant@utalca.cl

Editora de sección

Profa. Dra. Daniela Edelvis Testa