

This is a repository copy of *Identidad profesional y progreso académico en la formación inicial de futuros profesores chilenos: estudio mixto*.

White Rose Research Online URL for this paper:

<https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/222142/>

Version: Published Version

Article:

Martínez, David Cuadra, Palta, Ingrid Gonzalez, Pérez-Zapata, Daniel et al. (5 more authors) (2024) *Identidad profesional y progreso académico en la formación inicial de futuros profesores chilenos: estudio mixto*. Logos: Revista de Linguística, Filosofía y Literatura. pp. 437-463. ISSN 0719-3262

<https://doi.org/10.15443/RL34L9>

Reuse

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) licence. This licence allows you to distribute, remix, tweak, and build upon the work, even commercially, as long as you credit the authors for the original work. More information and the full terms of the licence here:

<https://creativecommons.org/licenses/>

Takedown

If you consider content in White Rose Research Online to be in breach of UK law, please notify us by emailing eprints@whiterose.ac.uk including the URL of the record and the reason for the withdrawal request.



Identidad profesional y progreso académico en la formación inicial de futuros profesores chilenos: estudio mixto

Professional identity and academic progress in the initial training of future chilean teachers: A mixed study

Recibido: 10-08-2023 Aceptado: 17-03-2024 Publicado: 31-12-2024

David Cuadra Martínez

Universidad de Atacama
David.cuadra@uda.cl

0000-0002-8640-5820

Pablo Castro-Carrasco

Universidad de La Serena
Universidad Católica del Maule
pablocastro@userena.cl

0000-0002-8640-5820

Ingrid Gonzalez Palta

Universidad Alberto
Hurtado
i.gonzalezpalta@gmail.com

0000-0003-1296-4854

Cristian Oyanadel

Universidad de Concepción
coyanadel@udec.cl

0000-000L-8423-6982

Daniel Pérez-Zapata

University of Birmingham
d.perezzapata@bham.ac.uk

0000-000L-9409-7L70

Zlatomira G. Ilchovska

University of York / University of Birmingham
z.g.ilchovska@bham.ac.uk

0000-000L-6682-9952

José Sandoval-Díaz

Universidad del Bío Bío
jsandoval@ubiobio.cl

0000-000L-7247-7L13

David Morales Parada

Universidad de Atacama
psicologodavidmorales@gmail.com

0009-000L-6408-4827

Citación: Cuadra, D., Castro-Carrasco, P., Gonzalez, I., Oyanadel, C., Pérez-Zapata, D., Ilchovska, Z., Sandoval-Díaz, J. & Morales, D. (2024). Identidad profesional y progreso académico en la formación inicial de futuros profesores chilenos: estudio mixto. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 34(L), 437-463. doi.org/10.15443/RL34L9



Resumen: El objetivo de este estudio es determinar y comparar los niveles de identidad profesional de futuros profesores de tres universidades chilenas, según su progresión académica, caracterizando esta construcción desde sus teorías subjetivas. Se realizó un estudio mixto secuencial transversal Cuanti-Cuali, con participación de 662 futuros profesores de tres universidades chilenas. Se aplicó una escala de identidad profesional docente, una encuesta sociodemográfica y entrevistas episódicas. El análisis cuantitativo se realizó con correlación de *Spearman* y prueba de *Kruskall Wallis*, para comparar la identidad profesional según el nivel cursado de los futuros profesores. Para el análisis cualitativo se aplicó teoría fundamentada. Se encontraron diferencias significativas en los niveles de identidad profesional al comparar los cursos primero, tercero, cuarto y quinto año, y teorías subjetivas que explican estas diferencias. Se elaboró un modelo comprensivo, en donde la complejización de las teorías subjetivas y los saberes profesionales adquiridos en la práctica profesional, explican el descenso de la identidad profesional en los últimos años cursados. En la discusión, se analizan los resultados a partir de la literatura y se recomienda abordar sistemática y planificadamente la construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial.

Palabras claves: Identidad profesional - formación inicial docente - abandono de la carrera

Abstract: The aim of this study is to determine and compare the levels of professional identity of future teachers from three Chilean universities, according to their academic progression, and to characterise their professional identity based on their subjective theories. A mixed sequential study was carried out, in which 662 future teachers from three Chilean universities took part. A scale of teacher professional identity, sociodemographic survey and episodic interviews were applied. The quantitative analysis was carried out with Spearman's correlation and the Kruskal Wallis test to compare the professional identity according to the level of the future teachers. For the qualitative analysis, grounded theory was applied. Significant differences were found in the levels of professional identity when comparing the first, third, fourth and fifth years, and subjective theories that explain these differences. A comprehensive model was developed, where the complexity of subjective theories and professional knowledge acquired in professional practice explain the decline in professional identity in recent years. In the discussion, the results are analyzed from the literature and it

is recommended to approach the construction of the professional teacher identity systematically and in a planned manner during initial training.

Keywords: Professional identity, teachers, teacher initial training, career dropout

El año 2019, la prensa de Naciones Unidas tituló “El Día Mundial de los Docentes llama a incentivar a los jóvenes para que sigan esa profesión”, alertando sobre el complejo déficit de profesores a nivel global, lo cual pone en riesgo alcanzar las metas educativas de la agenda 2030. Problema que se agudiza aún más al considerar el importante abandono de la carrera docente que preocupa a nivel mundial (Dai, 2023).

En una parte importante, esta problemática se asocia con la identidad profesional (IP) del profesor, por el insuficiente abordaje sistemático de ésta en la formación docente y su importancia para la retención en la profesión (Rushton et al., 2023). La IP docente se define como aquella dimensión de la persona, que responde a lo que significa ser un profesor, la vocación por la docencia y al sentido de pertenencia a esta profesión, a partir del conjunto de saberes que resultan de las experiencias personales, formativas y de las prescripciones socioculturales en las que se enmarca la profesión (Beijaard, 2019). Además, según Hanna et al. (2019), este constructo se compone de la motivación, compromiso, satisfacción, autoeficacia, percepción de la tarea y autoimagen docente, dominios que son claves para comprender la complejidad de la IP docente.

El avance en la investigación de la IP docente, destaca su relevancia para el adecuado ejercicio de la docencia y la asignación de un sentido a la profesión de la enseñanza (Beijaard, 2019). Pese a lo anterior, también hay evidencia de que, en la formación inicial, la IP se desarrolla más con base al esfuerzo personal de los futuros profesores, que a procesos planificados de las universidades (Dai, 2023; Rushton et al., 2023). Aunque se sabe que la formación inicial docente tiene algún impacto en la IP docente, se conoce menos sobre cómo se construye esta identidad (Deniz, 2022) y de qué forma la progresión académica de los futuros profesores se relaciona con esta construcción. Esto es especialmente relevante, dado que, la progresión académica, es considerada un indicador de calidad de la educación superior (Lemaitre y López, 2016). Sin embargo, en el caso de la formación inicial docente, hay algunas evidencias que señalan que, durante este período, los futuros profesores construyen la IP de manera dinámica, compleja y poco razonada (Salinas & Ayala, 2018), e incluso también se ha reportado un efecto

negativo de la progresión académica durante la formación inicial docente, sobre la IP (Huang et al., 2022; Zhang et al., 2018).

A partir de lo anterior, en este estudio mixto se indaga la relación entre los niveles de IP de futuros profesores chilenos y su progresión académica – entendida como el avance curricular de los futuros profesores a partir del nivel cursado en su carrera - profundizando cualitativamente estos resultados con el fin de comprender las diferencias en el desarrollo de la IP según el nivel cursado, desde las explicaciones - teorías subjetivas (TS) - que los propios estudiantes tienen sobre cómo construyen su IP.

En función de lo anterior, el problema de investigación de este trabajo es *¿Cómo construyen la IP docente estudiantes de carreras de pedagogías de tres universidades chilenas durante su formación inicial, en la medida que progresan académicamente en sus estudios?* El objetivo general es determinar y comparar los niveles de IP docente de estos estudiantes de pedagogía, según su progresión académica, caracterizando esta construcción a partir de las TS de estos futuros profesores. A nivel específico se pretende (a) determinar la relación entre la IP de estos estudiantes y el nivel cursado, (b) describir y comparar las TS sobre la IP, en los niveles cursados en donde se observan diferencias significativas en los niveles de IP y (c) proponer un modelo comprensivo de la construcción de la IP, a partir de los resultados cuantitativos y cualitativos.

Identidad Profesional Docente en la Formación Inicial

La IP de los profesores, es una dimensión compleja y dinámica sobre el sentido y significado de la profesión docente. Incluye los saberes, normas, valores, costumbres y tradiciones propias de esta profesión (Beijaard, 2019).

A partir de una revisión sistemática realizada por Hanna et al. (2019), se encontró que la IP docente se compone de seis dominios: (a) autoimagen, referida a la manera en que los profesores se ven y sienten como maestros; (b) motivación, entendida como la motivación por convertirse en maestro; (c) compromiso, definido como el esfuerzo y dedicación para convertirse en profesor; (d) autoeficacia, entendida como la creencia de los profesores en su capacidad profesional; (e) percepción de la tarea, comprendida como las creencias sobre los deberes docentes y (f) satisfacción laboral, referida a cómo los profesores evalúan su ambiente laboral y se sienten emocionalmente en su trabajo. Actualmente, la IP se considera un componente clave en el desarrollo profesional

docente y la calidad de la enseñanza, incidiendo en la manera en que los docentes orientan sus prácticas educativas (Beijaard, 2019).

Aunque la IP docente se construye antes, durante y posterior a la formación inicial, es en este período formativo en donde se espera sistemáticamente convertir a los futuros maestros en profesionales de la enseñanza. Se ha descrito que los futuros profesores ingresan a la formación inicial con una preidentidad docente, que integra creencias, expectativas y saberes previos sobre el significado de lo educativo y el ser maestro. Mientras avanzan en su proceso formativo, construyen una IP en transición, para finalmente con base en la práctica y ejercicio profesional dar forma a su IP (Deniz, 2022).

Sin embargo, también se ha señalado que, durante la formación inicial, la IP docente no se desarrolla progresivamente y que su construcción transcurre con un bajo grado de consciencia por parte del estudiantado (Živković et al., 2018), mostrando un desarrollo dinámico y complejo (Salinas & Ayala, 2018).

Las características de los programas de estudio (Beijaard, 2019), los modelos epistemológicos de formación docente, las experiencias con los formadores de profesores y compañeros universitarios inciden de manera importante en esta construcción (Cuadra et al., 2021), siendo particularmente relevante la formación basada en la práctica (Beauchamp & Thomas, 2009). Desde un enfoque más amplio, también el contexto escolar, sociocultural y político prescribe identidades docentes, que podrían generar tensiones en la identidad construida por los profesores (Deniz, 2022).

La Progresión Académica y la Identidad Profesional Docente

Hay evidencia de que los programas de estudio afectan la IP durante la formación inicial docente (Beijaard, 2019), por ejemplo, a partir del enfoque del programa formativo o la figura de los formadores de profesores. Sin embargo, la forma en que ocurre este efecto se conoce menos en los estudios de IP del profesor.

Parece ser que los futuros profesores no aumentan linealmente su IP en la medida que progresan en sus programas de estudio, sino que más bien su identidad se comporta dinámicamente durante este período (Salinas & Ayala, 2018). Algunos estudios han presentado evidencia de una relación negativa entre los niveles de IP docente y la progresión académica en futuros profesores chinos (Huang et al., 2022). El trabajo de

Zhang et al. (2018), también realizado en estudiantes de pedagogía chinos, evidenció que la mayoría de las dimensiones de IP que fueron medidas, mostraron mayores puntajes en los cursos inferiores.

Por otra parte, Ke y Mbato (2022) han señalado que los futuros profesores adquieren saberes y capacidades durante su formación inicial, y que una vez se desempeñan profesionalmente, es que chocan dramáticamente con la realidad laboral de las escuelas, afectando su IP.

Subjetividad en la Identidad Profesional Docente

La IP del profesor se integra de una dimensión subjetiva que incluye los significados y sentidos de lo que significa ser docente. Para Hendrikx (2020), las experiencias, expectativas y emociones – o subjetividad – pueden entrar en tensión con los saberes formales, por lo que se requiere que los futuros profesores integren activamente estos tipos de saberes para un desarrollo razonado de la IP. Una forma de abordar la subjetividad de la IP es con base a TS. Las TS son un tipo de creencia que posee una estructura argumentativa, que se desarrolla en la interacción social y que las personas utilizan para comprenderse a sí mismas y el mundo, justificar y guiar sus acciones (Flick, 2018).

En el estudio de la IP con base a TS, se ha encontrado que los futuros profesores identifican como factores influyentes en el desarrollo de esta identidad, al proceso de enseñanza y aprendizaje vivido antes y durante la formación inicial, incluyendo a los modelos docentes (Castro et al., 2022). Mientras que, el estudio de Pereira et al., (2022), en futuros profesores chilenos, encontró TS que destacan el aporte de la formación basada en la práctica para la construcción de la IP, por la aproximación realista al campo laboral. Por otro lado, el trabajo de Tatalović et al. (2020), en futuros profesores de Eslovenia, encontró TS que consideran como parte fundamental de su IP, a la motivación por el logro en la profesión y a la cooperación como estrategia de enseñanza.

1. Método

Diseño y Participantes

Se realizó un estudio mixto secuencial Cuan→Cual, dado que se aborda el problema de investigación como un fenómeno complejo (Flick, 2018). En la primera fase cuantitativa, el diseño es transversal y el muestreo no aleatorio e intencionado, compuesto por 662 estudiantes de las ocho carreras de pedagogía chilenas (Tabla 1) con mayor porcentaje de matrícula según el Consejo Nacional de Educación (2018) y de tres universidades chilenas. 71,3% son mujeres, 28,7% hombres, 30,8% de 1^{er} año, 15,1% de 2^o año, 15,1% 3^{er} año, 27,5% 4^o año y 11,6% de 5^o año.

Tabla 1: Distribución por carrera y universidad

Universidad pública 1			Universidad pública 2			Universidad privada	
PE física	PE parvularia	PE básica	P inglés	PE diferencial	P castellano y filosofía	P historia y geografía	P ciencias naturales y biología
6,3%	14%	15,6%	9,4%	14,4%	15,1%	18,3%	6,8%

Nota: elaboración propia. PE = Pedagogía en educación; P = Pedagogía

En la fase cualitativa se utilizó un diseño de estudio de casos (Stake, 2010) y un muestreo a priori (Flick, 2018), integrado por 22 estudiantes que fueron seleccionados a partir de la muestra cuantitativa. Para lograr heterogeneidad en esta muestra, se incluyó estudiantes de distinto sexo (10 hombres y 12 mujeres), carreras de la muestra cuantitativa (PE física: 3; PE básica: 3; P ciencias naturales y biología: 3; P inglés: 2; P historia y geografía: 4; PE diferencial: 1; PE parvularia: 3; P matemáticas: 2; P castellano y filosofía: 1) y niveles de IP (IP alta: 9; IP promedio: 6; IP baja: 7), calculados según la media y la desviación estándar obtenidas con la *Student Teacher Professional Identity Scale* (IP alta = $\bar{X} + S$; IP media = \bar{X} ; IP baja = $\bar{X} - S$). Se consideró la progresión académica - nivel cursado - como criterio de agrupación, dadas las diferencias significativas en los niveles de IP encontrados en la fase cuantitativa, incluyendo cinco estudiantes de primer año; cinco de tercer año, siete de cuarto año y cinco de quinto año.

Procedimiento de Recolección de Información

Este estudio se enmarca en un proyecto mayor (Fondecyt Regular L20LO84) que contó con la aprobación de un Comité Ético Científico de una universidad chilena (certificado 222/2020). En una primera fase, se contactó a los estudiantes a través de los directores de las carreras de pedagogía, quienes fueron invitados a través de correo electrónico. Se aplicaron los siguientes instrumentos:

Encuesta sociodemográfica. La encuesta recabó información sobre la progresión académica a partir del nivel cursado del futuro profesor. También se preguntó a los futuros profesores la edad, sexo, carrera y universidad en la que estudia.

Student Teacher Professional Identity Scale (STPIS) (Fisherman & Abbot, L998). Escala unifactorial de autorreporte de L2 ítems y respuesta Likert (L a 5). Fue diseñada para medir IP en futuros profesores israelí y ha presentado una adecuada confiabilidad ($\alpha=.84$) (Fisherman & Weiss, 2008). En el marco del proyecto mayor en que se realizó este estudio, se adaptó y validó la escala en estudiantes de pedagogía chilenos (Aracena et al., 2024), obteniendo adecuados indicadores de ajuste de una estructura unifactorial de L2 ítems ($\chi^2 = 69,78$; $df = 49$; $p = 0,027$; $CFI = 0,93$; $TLI = 0,91$; $IFI = 0,93$; $RMSEA = 0,025$) (Brown, 2015) y una alta confiabilidad de *MacDonald* ($\omega = 0,863$).

En la fase cualitativa, se utilizó la entrevista episódica, instrumento especialmente indicado para la reconstrucción de TS, dado que permite a las personas reportar sus TS con más facilidad al interrogarlas por sus experiencias, desde donde logran construir significados y explicar los fenómenos (Flick, 2018). Para este estudio, se consideraron 22 entrevistas episódicas, aplicadas virtualmente mediante Google Meet. Su duración fue de una hora y los datos fueron grabados previo consentimiento del estudiante. El guión temático consideró (a) significados de IP, (b) factores que asocian a la construcción de la IP y (c) experiencias de la formación inicial que influyen en la IP.

Procedimiento de Análisis de Datos

En la fase cuantitativa, los análisis se apoyaron en los programas estadísticos *SPSS* versión 20 y *G*Power* versión 3.L.9.7, este último para el cálculo de la potencia estadística. Según la prueba *Kolmogorov-Smirnov*, la variable IP presentó un comportamiento no normalizado ($p < .05$).

Mediante correlación de *Spearman*, se estableció la relación entre IP y el nivel cursado. Se aplicó *Kruskall Wallis* para comparar los niveles de IP según el nivel cursado de los estudiantes. Para estos procedimientos se estimó el tamaño del efecto y la potencia estadística.

En la fase cualitativa, los datos se analizaron usando la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) y análisis específico para TS (Catalán, 2021). Se realizó un análisis con base en los dominios de IP docente propuestos por Hanna et al. (2019). De esta manera, en la codificación abierta, se construyeron códigos representados por TS que hicieran referencia a la autoimagen, motivación, compromiso, percepción de la tarea y satisfacción laboral docente, para los niveles cursados en que se encontraron diferencias significativas de IP. En la codificación axial, se buscó proponer un modelo comprensivo para cada dominio de la IP, estableciendo relaciones entre subcategorías. En la codificación selectiva, se analizaron los resultados de la codificación abierta y axial, a fin de establecer relaciones que permitan proponer una teoría comprensiva. Junto con lo anterior, se aplicó análisis específico de TS (Catalán, 2021), considerando identificar las TS con base en su estructura argumentativa del tipo “esto ocurre porque...”.

2. Resultados

1. Progresión Académica y Niveles de Identidad Profesional

Se encontró una relación significativa y negativa entre el nivel cursado y la IP. Sin embargo, la asociación fue muy débil ($r = -0.077$; $p = 0.048$; $r^2 = 0.005$; $1 - \beta = 0.50$). Se compararon los niveles de IP según el nivel cursado de los estudiantes. La prueba de *Kruskall Wallis* confirmó la existencia de diferencias significativas en los niveles de IP según el curso ($\chi^2 = 20,88$, $df = 4$, $p < 0.001$, $\epsilon^2 = 0,032$). La IP muestra un incremento en tercer año, respecto de primero año, no obstante, este nivel de IP baja al comparar con cuarto y quinto año (Tabla 2).

Tabla 2: Niveles de identidad profesional docente según nivel cursado

Variable	n	Rango de media	Valor <i>U</i>	Valor <i>Z</i>	Valor <i>p</i>	<i>PSest</i>	1- β
1ero-2do			10124	-.106	.916		
	1er año	204	152,87				
	2do año	100	151,74				
1ero-3ero			8269,5	-2.687	.007**	0,405	0,898
	1ero	204	143,04				
	3ro	100	171,81				
1ero-4to			17845,5	-.658	.511		
	1ro	204	197,02				
	4to	182	189,55				
1ero-5to			6125	-2.851	.004**	0,389	0,808.
	1ero	204	149,48				
	5to	77	118,55				
2do-3ro			4057	-2,311	0,021**	0,405	0,795
	2do	100	91,07				
	3ro	100	109,93				
2do-4to			8822	-,425	0,671		
	2do	100	144,28				
	4to	182	139,97				
2do-5to			3033	-2,422	0,015**	0,393	0,711
	2do	100	97,17				
	5to	77	78,39				
3ero-4to			7175	-2,944	0,003**	0,394	0,869
	3ero	100	160,75				
	4to	182	130,92				
3ro-5to			2354	-4,434	0,000**	0,305	0,497
	3ro	100	103,96				
	5to	77	69,58				
4to-5to			5872	-2,063	0,039*	0,419	0,850
	4to	182	136,24				
	5to	77	115,26				

Nota: elaboración propia. * sig. < .05; ** sig. < .001. El tamaño del efecto (*PSest*) y potencia estadística ($1-\beta$), sólo se calculan para los valores *p* significativos.

2. Teorías Subjetivas Dominio Satisfacción

Se encontró un incremento de la complejidad de los aprendizajes que se espera logren los estudiantes de aula escolar, para sentir satisfacción profesional, siendo mayor la exigencia en quienes cursan los últimos años de pedagogía. En la categoría satisfacción con el ambiente de trabajo, en quinto año no se presentan TS y en primer año, la TS incluye causas de la satisfacción por el ambiente de trabajo. La categoría satisfacción por realizarse vocacionalmente es común a todos los cursos (Tabla 3).

Tabla 3: Categorías y teorías subjetivas dominio satisfacción

Curso	Categoría: tipos de satisfacción	Códigos más representativos
1°	Logro en la labor de enseñanza	Si los estudiantes logran buenas calificaciones, el profesor siente satisfacción laboral
	Ambiente de trabajo	Si en el trabajo te incentivan y no te maltratan, sentirás satisfacción por ser docente
	Realización vocacional	Si el profesor tiene vocación, siente satisfacción por su trabajo docente
3°	Logro en la labor de enseñanza	Si el profesor logra el aprendizaje del estudiante y ayudarlo extraacadémicamente, siente satisfacción laboral.
	Ambiente de trabajo	Si hay un buen liderazgo directivo, el docente siente satisfacción profesional
	Realización vocacional	Si eliges la carrera porque deseas ser profesor y te sientes capaz, sientes satisfacción laboral
	Retribución social	Como la carrera docente no es valorada, sientes insatisfacción laboral
	Rol social	Si eres profesor, debes sentirte orgulloso por lo meritorio de tu labor
4°	Logro en la labor de enseñanza	Si los estudiantes aprenden significativamente, el profesor siente satisfacción laboral
	Ambiente de trabajo	La satisfacción por el trabajo docente, depende del ambiente de trabajo
	Realización vocacional	Si eres estudiante NT, te agobias y sientes insatisfacción por estudiar pedagogía
	D e s e m p e ñ o profesional	Si sientes que como profesor progresas profesionalmente, sientes satisfacción laboral
5°	Logro en la labor de enseñanza	Si el profesor logra cumplir el currículum y desarrollar un pensamiento superior en el estudiante, siente satisfacción laboral
	Realización vocacional	Si la pedagogía es tu vocación, sientes satisfacción laboral
	Retribución social	Si el estudiante se interesa por la enseñanza y la valora, sientes satisfacción laboral
	Rol social	Como la docencia marca/transforma la vida estudiantil, siento satisfacción profesional

Nota: elaboración propia. NT = estudiante no tradicional. Es quien tiene responsabilidades extra académicas que dificultan su proceso formativo, por ejemplo, ser padre, madre, estar casado, ser trabajador.

Codificación Axial Dominio Satisfacción.

En la medida que los estudiantes avanzan en su formación académica, integran una mayor cantidad de criterios de la satisfacción por la docencia, especialmente en la satisfacción por la labor de la enseñanza. La satisfacción por realizarse vocacionalmente, se observa sin muchas variaciones en todos los niveles cursados y puede vincularse con la importancia del rol social de la profesión, que los estudiantes le asignan al profesor. Sin embargo, como la labor de la enseñanza se complejiza en los últimos años cursados, impacta en mayores exigencias docentes, que podrían no lograrse en la medida que ponen en práctica sus saberes, afectando negativamente la satisfacción por ser maestro.



Figura 1: Codificación axial satisfacción

Nota: elaboración propia

3. Teorías Subjetivas Dominio Autoimagen

En el significado del ser maestro, en tercer año, destaca la relevancia que se le asigna al rol social docente y el equilibrio entre un buen desempeño y el cuidado de la salud laboral. Los estudiantes de primer a tercer año incluyen en su imagen docente, la actualización permanente y capacidad para impartir una enseñanza integral. En los estudiantes de quinto año se presentan TS que le asignan al docente atributos como la compasión y la disciplina, ser un guía y alguien que se adapta laboralmente. En la imagen social de la profesión, para los estudiantes de primer y tercer año, la sociedad

exige al docente ser intachable y un ejemplo de moral. Además, para los estudiantes de primer año existe una desvalorización social de la profesión, que se relativiza en cursos posteriores, dependiendo en tercer año de que las personas conozcan la profesión y en los últimos años del contexto en que se trabaje.

Tabla 4: Categorías y teorías subjetivas del dominio autoimagen

Curso	Categoría	Códigos más representativos
1°	Significado de ser maestro	Si dominas contenidos/pedagogía/disciplina y te involucras en la vida estudiantil, eres buen maestro Ser profesor es sentir motivación, felicidad y gozo por la labor de enseñanza
	Imagen social de la profesión	Si eres profesor, aunque tienes un rol social importante, no eres valorado Si eres profesor, debes ser un ejemplo de moral
3°	Significado de ser maestro	Si eres profesor, tienes un importante rol social y escolar, por lo que debes capacitarte permanentemente Si equilibras las exigencias profesionales con la salud laboral, tendrás buen desempeño
	Imagen social de la profesión	Si eres profesor, debes ser un ejemplo de moral y de autoridad Ser profesor es importante para quienes conocen la profesión
4°	Significado de ser maestro	Si eres profesor, debes desarrollar integralmente a los estudiantes, ser afectuoso y comprometido Si eres profesor, debes disfrutar/ser feliz con la profesión
	Imagen social de la profesión	Aunque el profesor es importante para la transformación social, es desvalorado/criticado/incomprendido socialmente La especialidad docente y el lugar de trabajo, influyen en ser más o menos aceptado/valorado
5°	Significado de ser maestro	Si eres profesor, debes ser un guía compasivo y firme para los estudiantes Si eres profesor, debes adecuarte al ambiente laboral
	Imagen social de la profesión	Si eres profesor, debes responsabilizarte de deberes familiares Una representación social positiva o negativa de profesor, depende de la especialidad del profesor y del país en que se ejerza

Nota: elaboración propia

3. Codificación Axial Dominio Autoimagen.

La construcción de la imagen docente, se complejiza en la medida que los estudiantes avanzan en formación. En los niveles intermedios cursados, se asignan al profesor atributos que derivan de enfoques teóricos de la profesión, que posicionan al docente como un profesional humanista y generador de transformaciones profundas en la sociedad. TS que se mantiene en los últimos años formativos y se contrasta con la actuación cada vez más situada y real del ejercicio profesional, contexto laboral que no siempre valora los atributos docentes transmitidos en los años formativos.

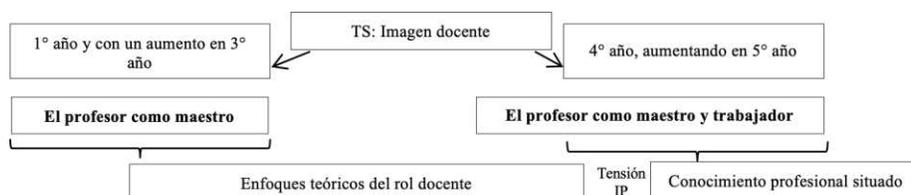


Figura 2: Codificación axial dominio autoimagen

Nota: elaboración propia

4. Teorías Subjetivas Dominio Motivación

En cuanto a los motivadores del trabajo docente, en todos los niveles formativos un buen desempeño docente es motivante. En el último año se presentan TS que explican la desmotivación, asociándola a un mal clima laboral y sobre carga de trabajo. Junto con esto, son motivadores de la formación inicial, la formación práctica, las clases motivantes, los académicos capacitados y que apoyan; mientras que, en los últimos años, se presentan TS sobre la desmotivación, considerando como causales a la insatisfacción con los programas de estudio, el maltrato al interior de la universidad y el contar con académicos poco preparados. Finalmente, como motivadores intrínsecos, se considera el amor por la profesión, la tolerancia a la carga de trabajo y al conflicto, sobre todo en los últimos años cursados.

Tabla 5: Categorías y teorías subjetivas dominio motivación

Curso	Categoría: motivadores	Códigos más representativos
1ero	Del trabajo	Si eres un aporte profesional y logras el cambio educativo, te motivas por ser profesor
	De la formación inicial	Si las actividades académicas/profesores son motivantes, te motivas por ser profesor
	Intrínsecos	Si tu vocación es ser docente y estudias pedagogía, entonces te motivarás por ser docente
3ero	Del trabajo	Si el trabajo docente es desafiante y con dificultades, te motivas por mejorar profesionalmente
	De la formación inicial	Si la formación inicial cumple mis expectativas, es práctica y desafiante, te motivas por ser profesor
	Intrínsecos	Si te motiva ser profesor, debes aceptar la carga de trabajo Si elaboras metas profesionales, mantienes la motivación por ser profesor
4to	Del trabajo	Si el profesor logra motivar a sus estudiantes y aprenden, se motiva por su trabajo docente Si el profesor disfruta el trabajo, se motiva laboralmente
	De la formación inicial	Si recibes mal trato y/o hay desinterés por el estudiante de pedagogía, te desmotiva ser profesor Si la formación es teórica, agobiante, muy exigente y poco práctica, te desmotivas ser profesor
	Intrínsecos	Si tienes una actitud positiva/mentalidad fuerte/cariño con tu profesión, te motiva ser profesor
5to	Del trabajo	Buena convivencia escolar y estudiantes motivados/participativos, motivan al trabajo docente Si tomas conciencia de la carga emocional/laboral docente, te desmotiva ser profesor
	De la formación inicial	Si tienes académicos que te motivan/orientan/son cercanos/competentes, te motiva ser profesor
	Intrínsecos	Si estudias por vocación, te motiva ser profesor a pesar de las dificultades/responsabilidades

Nota: elaboración propia

Codificación Axial Dominio Motivación.

Cuando los estudiantes progresan en su formación docente, su motivación se afecta negativamente, sobre todo durante los últimos años. Esto, por los saberes adquiridos que les permiten enjuiciar a sus formadores y su proceso formativo, con base a estándares de lo que significa educar y ser docente, considerando como indicadores, la calidad de la formación inicial docente, la convivencia en la universidad y el apoyo brindado, mientras que en el campo laboral, la carga de trabajo. Para enfrentar esto, se requiere una actitud positiva, tolerancia y capacidad para resolver problemas.

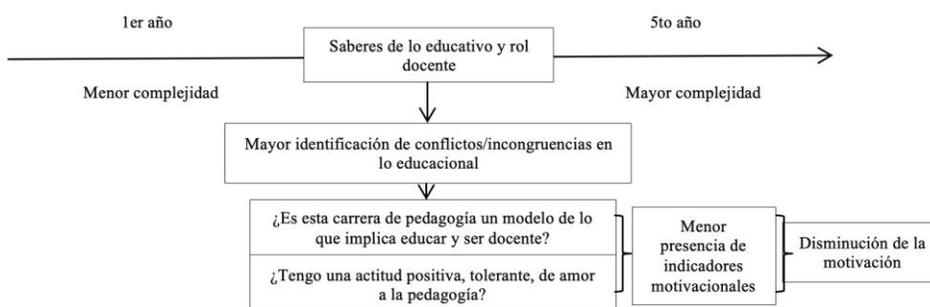


Figura 3: Codificación axial motivación

Nota: elaboración propia

5. Teorías Subjetivas Dominio Compromiso

Una diferencia importante entre los niveles cursados, se observa en el compromiso con la naturaleza de la tarea docente, la que se complejiza a partir de tercer año, llegando a incluir la lucha contra la injusticia social en el último año formativo. En los factores de desarrollo del compromiso docente, el ser un estudiante no tradicional, aumenta el compromiso docente, para quienes cursan los primeros años formativos; mientras que en los dos últimos años cursados, actúa como un obstaculizador. Como obstaculizador del compromiso docente, en cuarto año se encuentra la insatisfacción con la formación universitaria y en tercer año el sobre compromiso docente. Finalmente, quienes cursan último año, consideran que el compromiso con la profesión permite resistir la imagen social negativa de la profesión.

Tabla 6: Categorías y teorías subjetivas del dominio compromiso

Curso	Categoría	Códigos
1º	Indicadores	Si cumples los deberes académicos, eres comprometido con la profesión Si amas la pedagogía y apoyas a los estudiantes en su vida, eres un profesor comprometido
	Desarrollo	Si eres estudiante NT, desarrollas más compromiso con la profesión Si te estresas/agobias como estudiante, desarrollas menos compromiso con la profesión
3º	Indicadores	Si eres consciente del rol social de la profesión y apoyas la vida del estudiante, tienes compromiso Si el profesor ama su profesión, es comprometido con la profesión
	Desarrollo	Si comprendes que tienes un rol social, desarrollas compromiso con la profesión Si eres estudiante NT, desarrollas compromiso con la profesión
	Efectos del sobre compromiso	El sobrecompromiso con la profesión, genera problemas de salud mental Si el sentido de la profesión es la transformación social, te sobre comprometes y enfermas
4º	Indicadores	Si el profesor se actualiza y se esfuerza por la mejora educativa, es comprometido profesionalmente Si eres cercano al estudiante y lo desarrollas integralmente, tienes compromiso docente
	Desarrollo	Si la universidad no forma capacidades docentes, desarrollas menos compromiso con la profesión Si eres estudiante NT, desarrollas menos compromiso profesional
5º	Indicadores	Si te focalizas en las opiniones negativas de la profesión, tienes bajo compromiso docente Si luchas contra la injusticia/desigualdad social y desarrollas integralmente al estudiante, eres un profesor comprometido
	Desarrollo	Si eres estudiante NT, desarrollas menos compromiso con la formación docente
	Efectos del compromiso	Si el profesor no es comprometido con su profesión, daña a los estudiantes El compromiso profesional resiste la imagen social negativa y las condiciones profesionales adversas

Nota: elaboración propia

Codificación Axial Dominio Compromiso.

No es fácil para los estudiantes lograr las condiciones que dan cuenta del compromiso con la profesión, sobre todo cuando éstas se complejizan con ideales como la lucha

contra la injusticia social. Por otro lado, en cursos superiores, se presentan más obstaculizadores del desarrollo del compromiso docente, que en los cursos inferiores.

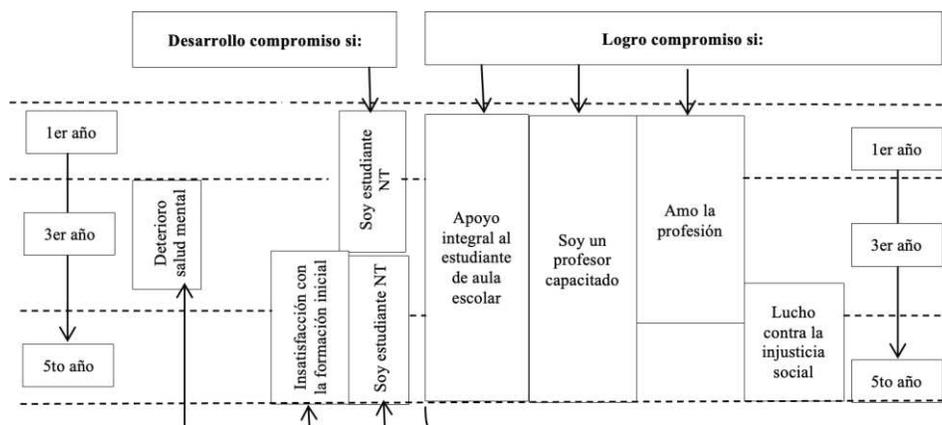


Figura 4: Codificación axial condiciones para el compromiso

Nota: elaboración propia.

6. Teorías Subjetivas Dominio Autoeficacia

Se observa una TS que considera la seguridad en el desempeño, como indicador de autoeficacia profesional en los estudiantes de primer y último año cursado. El logro de determinadas tareas se complejiza como indicador de autoeficacia en la medida que se avanza en formación. Un indicador altamente exigente se presenta en tercer año, en donde se señala que un docente con autoeficacia logra resolver problemas escolares y extraescolares. Respecto al desarrollo de la autoeficacia, la formación práctica es relevante en todos los niveles formativos, pero en el último año se precisa que experiencias formativas negativas pueden conllevar a disminuirla. También es necesario aprender saberes pedagógicos, disciplinares y de los estudiantes, sobre todo en quienes cursan tercer, cuarto y quinto año. Finalmente, ser un estudiante no tradicional, incide en el desarrollo de mayor autoeficacia profesional, para quienes inician y finalizan la carrera.

Tabla 7: Categorías y teorías subjetivas dominio autoeficacia

Curso	Categoría	Códigos más representativos
1°	Significado de AE	Si el profesor responde dudas, es seguro, y motiva al estudiantado, es AE
	Factores que influyen en la AE	Si eres un estudiante NT, desarrollas AE
3°	Significado de AE	Si un profesor logra adecuar la enseñanza y resuelve problemas extraescolares, es AE Si el profesor tiene conocimiento teórico, pedagógico, del estudiantado y autoconocimiento, es AE
	Factores que influyen en la AE	Si tienes formación práctica y académicos exigentes, desarrollas AE Si logras aprender conocimiento teórico-pedagógico-del estudiante, desarrollas AE
4°	Significado de AE	Si el profesor fomenta un clima positivo en el aula, es AE Si el profesor tiene competencias pedagógicas, de contenido y socioemocionales, es AE
	Factores que influyen en la AE	Si tienes formación práctica y académicos competentes, desarrollas AE Si desarrollas competencias disciplinares, pedagógicas y socioemocionales, serás AE
5°	Significado de AE	Si tienes autoestima/seguridad profesional, eres un docente AE Si un profesor posee conocimiento disciplinar y didáctico/pedagógico, es AE
	Factores que influyen en la AE	Si durante tu formación tienes experiencias negativas, te sientes menos AE Si te perfeccionas continuamente, desarrollas AE Si eres un estudiante NT, desarrollas AE

Nota: elaboración propia. AE = autoeficacia o autoeficaz

Codificación Axial Dominio Autoeficacia.

Hay un conjunto de factores que promueven la autoeficacia docente en el transcurso de la formación inicial, y otros que la inhiben, como las experiencias formativas negativas, las cuales generan inseguridad y temor. En la medida que se avanza en formación, aumentan las exigencias de lo que significa enseñar y aprender, lo cual dificulta esta labor y produce inseguridad, temor y una menor autoeficacia docente.

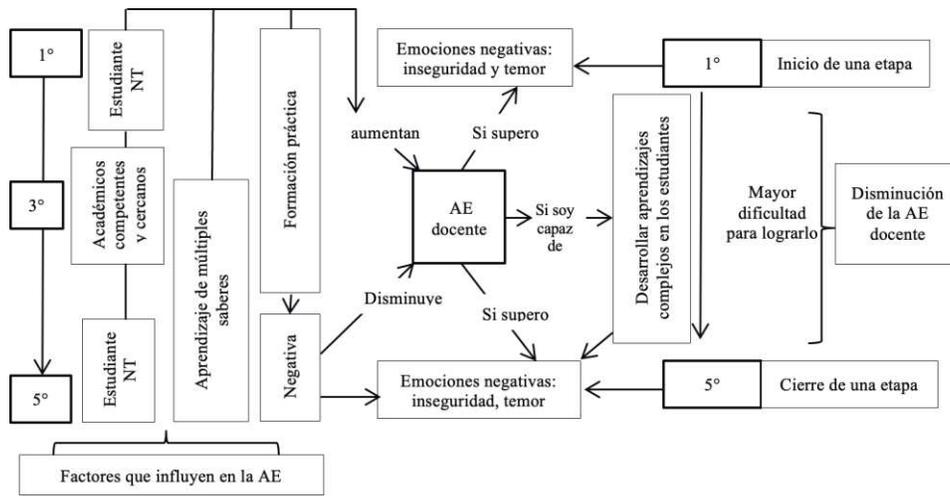


Figura 5: Codificación axial dominio autoeficacia docente

Nota: elaboración propia

7. Teorías Subjetivas Dominio Percepción de la Tarea

La tarea docente se complejiza en la cantidad de funciones a partir de tercer año, llegando en quinto año a considerar la multiplicidad de funciones, como una característica propia de la profesión. En primer año, las tareas docentes son más concretas. Mientras que en tercer año, se produce una idealización del rol docente, incluyendo el heroísmo y la prosocialidad, y en cuarto año, a la felicidad y libertad del estudiante como tareas a desarrollar. Otro elemento relevante es que, en cuarto y quinto año, se considera la adaptación al contexto laboral como una función necesaria, junto con la solución de problemas de la vida del estudiantado.

Tabla 8: Categorías y teorías subjetivas dominio percepción de la tarea

Curso	Códigos más representativos
1º	Si eres profesor, debes satisfacer las necesidades de los estudiantes Si eres profesor, debes planificar las clases y enseñar divertidamente el currículum
3º	Si eres profesor, tienes un rol heroico/prosocial con los estudiantes y la sociedad Si eres profesor, debes conocer/comprender/empatizar muy bien con los estudiantes Si eres profesor, debes planificar, hacer clases, evaluar formativa y sumativamente

4°	Si eres profesor, debes adaptarte a las necesidades estudiantiles e innovar para el cambio social Si eres profesor, debes favorecer la inclusión, libertad y felicidad de los estudiantes
5°	Si eres profesor, eres un solucionador de problemas educativos/sociales/familiares/emocionales Si eres profesor, tendrás una multiplicidad de tareas administrativas y socioeducativas

Nota: Elaboración propia.

Codificación Axial Percepción de la Tarea.

En la medida que los estudiantes avanzan en su proceso formativo, comienzan a complejizar la tarea docente, a partir de los paradigmas y/o modelos educativos sobre la educación y lo que significa ser profesor, llegando en cursos superiores a idealizar esta tarea, incluyendo el logro de la felicidad y la libertad en el estudiante. Sin embargo, cuando cursan últimos años, la tarea docente integra las demandas del campo laboral, lo cual agudiza la complejización de las funciones.

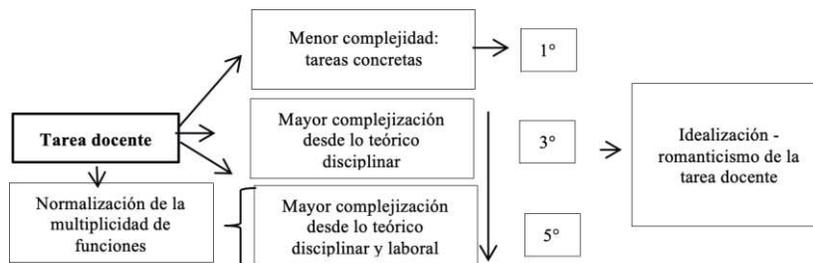


Figura 6: Codificación axial dominio percepción de la tarea

Nota: elaboración propia

8. Codificación Selectiva

Autoimagen, percepción de la tarea y compromiso docente, son dominios de la IP que integran TS que se complejizan a partir de los saberes disciplinares y teóricos impartidos en la universidad y, al llegar a los últimos años, con saberes del campo laboral. Lo anterior, ocurre con base a tres etapas: (a) al ingreso a la carrera, los estudiantes exploran en torno a estos dominios; cuando cursan tercer año, se desarrolla un (b) optimismo-romanticismo de lo que significa ser docente, que contrasta en los últimos años con el

(c) realismo del campo laboral. Esto incide en la construcción de la IP, sobre todo en los dominios motivación, satisfacción y autoeficacia, que alcanzan mayores niveles al centro de la carrera debido al optimismo docente, pero disminuyen conforme se avanza hacia el final de la formación, por el realismo del campo laboral.

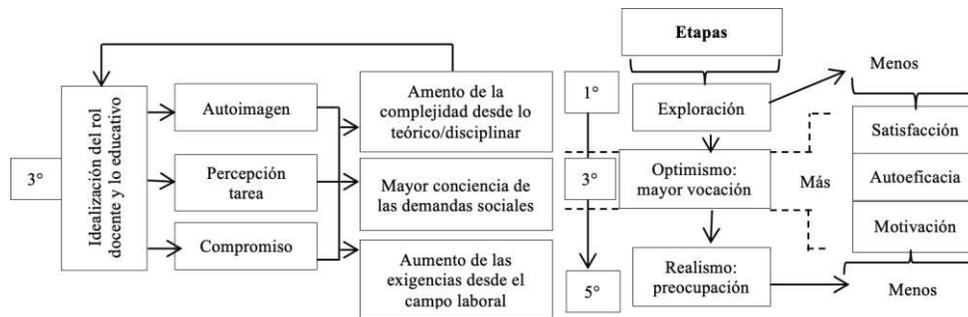


Figura 7: Codificación selectiva

Nota: elaboración propia

3. Discusión

El objetivo general de este estudio fue determinar y comparar los niveles de IP docente en futuros profesores chilenos, según su progresión académica, caracterizando esta construcción a partir de sus TS. Se encontraron diferencias significativas en los niveles de IP según el nivel cursado de los futuros profesores, y la etapa cualitativa de este estudio permitió profundizar sobre estas diferencias. En general, los resultados son consistentes con la literatura, dado que muestran que la formación inicial docente se relaciona con la construcción de la IP (Beijaard, 2019), aunque a partir de los resultados, se observa que, en el último año cursado, se produce un descenso importante en la identificación con la profesión docente.

El primer objetivo buscó determinar la relación entre la IP de los futuros profesores y el nivel cursado. Aunque se encontró una correlación negativa, ésta presentó un tamaño del efecto bajo, mostrando diferencias con lo reportado por Huang et al. (2022) y Zhang et al. (2018) en la construcción de la IP en futuros profesores chinos. Es la comparación por curso lo que evidencia diferencias importantes en los niveles de IP, incrementándose en tercer grado, para disminuir en cuarto y último año cursado, culminando la carrera

profesional con el nivel más bajo de IP. Probablemente las políticas de formación docente que han puesto énfasis en la formación práctica (Beauchamp & Thomas, 2009) – en Chile prácticas iniciales que comienzan desde los primeros años formativos y con un énfasis en la formación en el campo profesional – han situado a los estudiantes tempranamente en los contextos reales de actuación, generando que el choque con la realidad laboral se produzca antes del ejercicio de la profesión, a diferencia de lo que han reportado Ke y Mbato (2022). Situación compleja a atender, dado el abandono de la carrera docente y la cada vez menor población con intereses vocacionales docentes a nivel global (Dai, 2023).

El segundo objetivo buscó profundizar cualitativamente en las diferencias cuantitativas encontradas en los niveles de IP según el nivel cursado. Se encontró un conjunto de TS que, con base al análisis comparativo constante, permitieron identificar subdominios de los dominios que integran la IP docente según Hanna et al. (2019). Este primer hallazgo, constituye un aporte para la precisión y complejidad del constructo IP y orienta en la futura elaboración de instrumentos de medición de la IP docente. Un segundo hallazgo interesante, es que las TS de los futuros profesores sobre los dominios de la IP docente (Hanna et al., 2019), se complejizan en su contenido y estructura en la medida que los futuros profesores progresan en su carrera. En tercer grado, esta complejidad consiste principalmente en la integración de saberes disciplinarios sobre lo educativo, el rol docente y su función social, mientras que en los últimos años se suman saberes prácticos y profesionales del campo laboral, que tensionan a las TS ya elaboradas. Desde estos hallazgos, se puede señalar que la profesionalización del profesor durante la formación inicial, produce nuevos saberes para el ejercicio docente, pero estos saberes no necesariamente impactan positivamente en la construcción de la IP, sobre todo en los últimos años formativos. Un aspecto importante de esto, es la relevancia de la dimensión subjetiva de la IP y la consideración de las creencias y TS al respecto (Hendriks, 2020). Desde estos hallazgos, son las creencias y TS construidas por los futuros profesores en los últimos años de la carrera, las que tensionan la IP ya pre definida (Deniz, 2022), disminuyendo sus niveles de identificación con la docencia, probablemente teniendo una incidencia más importante, que aquellas creencias con las que el futuro profesor inicia su carrera profesional o construye en los primeros años formativos.

El último objetivo específico buscó proponer un modelo comprensivo sobre la construcción de la IP. Los modelos propuestos permiten profundizar en comprensión

sobre la dinámica construcción de la IP en los futuros profesores, y dan algunas luces sobre el impacto de la formación inicial en esta construcción. Un hallazgo interesante, es que estos modelos consideraron los dominios propuestos por Hanna et al. (2019), lo cual posibilita analizar de manera más profunda cómo se comporta la IP docente durante la formación inicial. A partir de la codificación selectiva, se pudo comprender por qué los niveles de IP aumentan en el centro de la carrera y disminuyen al finalizarla. El modelo comprensivo muestra que los dominios autoimagen, compromiso y percepción de la tarea docente se complejizan en la medida que los futuros profesores progresan en su carrera profesional, con saberes fundamentalmente teóricos, que en tercer año romantizan o idealizan la profesión. Mientras que, en cursos superiores, la complejidad se incrementa por la integración de saberes profesionales y prácticos del campo laboral. Esto se representa con base a TS con un contenido emocional de agobio y cierta desesperanza en el cumplimiento de un elevado compromiso y una tarea con sobrecarga de trabajo, tal cual como lo han reportado Pereira et al. (2022). A partir de esto, los dominios autoeficacia, motivación y satisfacción por el trabajo docente integran TS con un importante contenido emocional negativo y un contenido semántico que cuestiona la identificación con la profesión. Esto es especialmente relevante, al considerar que se han encontrado TS en docentes que identifican el logro profesional como fundamental para que los futuros profesores desarrollen su IP (Tatalović et al., 2020) y que las prácticas tempranas adquieren valor para los futuros profesores, en la construcción de su IP (Pereira et al., 2022). Sin embargo, para una adecuada construcción de esta identidad, se requiere que los contextos de prácticas iniciales, incluyan una planificación de actividades para abordar estas tensiones que se producen en la IP.

Este estudio tiene algunas limitaciones. La primera, es que los resultados se basan en un diseño transversal. Futuros estudios podrían orientarse a profundizar estos resultados con diseños longitudinales que permitan medir con mayor precisión la evolución de la IP durante la formación inicial. En segundo lugar, también podría ser pertinente ampliar la muestra cualitativa a profesores noveles y formadores de profesores, con la finalidad de complementar estos hallazgos, desde otras perspectivas, dada la importante función de estos actores en la construcción de la IP docente.

En conclusión, este estudio muestra que se requiere que la formación inicial docente incorpore acciones curriculares especialmente diseñadas para el desarrollo sistemático de la IP docente en los futuros profesores. Esto, incluyendo el fomento de una IP más realista y equilibrada de los alcances y demandas del ejercicio docente.

Agradecimiento a Fuentes de Financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, Fondecyt Regular L20LO84

Referencias

- Aracena, M., Gutiérrez, J., López, M., Valenzuela, C., Cuadra, D., Oyanadel, C., Castro, P., & González, I. (2024). Adaptación y validación de la Student Teacher Professional Identity Scale en estudiantes de pedagogía chilenos. *Interdisciplinaria*, 41(L), 9-10.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(L), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- 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>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2.a ed.). New York, NY: Guilford.
- Castro, P., Elgueta, R., Rojas, N., Troncoso, R., Valencia, C., Cuadra, D., González, I., & Oyanadel, C. (2022). Cambio de la identidad profesional del docente durante la formación inicial: un estudio a partir de las teorías subjetivas del futuro profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*, 17(2), 1519-1545.
- Catalán, J. (2021). *Análisis de Investigación Educativa Cualitativa*. Editorial Universidad de La Serena.
- Consejo Nacional de Educación (2018). Matrícula Instituciones/Programas Educación Superior. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/matricula-institucionesprogramas-educacion-superior>
- Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C., & González, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92.
- Dai, J. (2023). New Teachers are Leaving the Profession: How can School Leadership Make a Difference? *International Conference on Educational Science and Social Culture (ESSC 2022)*, 157, 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315701002>

- Deniz, Ü. (2022). What should we understand from teachers' professional identity? An overview of the literature. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), LL3-L27. <https://doi.org/LO.29329/jirte.2022.464.4>
- Fisherman, S., & Abbot, J. A. (1998). *Ego Identity as a Predictor of Teaching Success*. Paper presented at the Annual Meeting A.E.R.A., San Diego.
- Fisherman, S., & Weiss, I. (2008). Consolidation of professional identity by using dilemma among pre-service teachers. *Learning and Teaching*, 1(L), 3L-50.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6ta ed.). Sage.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., & Zijlstra, B. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, L5-27. <https://doi.org/LO.L0L6/j.edurev.2019.OL.003>
- Hendrikx, W. (2020). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607-623. <https://doi.org/LO.L080/O3O55698.2019.L62O694>
- Huang, R., Zheng, H., Duan, T., Yang, W., & Li, H. (2022). Preparing to be future early childhood teachers: Undergraduate students' perceptions of their identity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(5), 5L5-533- <http://doi.org/LO.L080/L359866X.2022.2066506>
- Ke, A.N., & Mbato, C.L. (2020). Struggles and strategies in constructing professional identity: The first-year teaching experiences of Indonesian EFL novice teachers. *Journal of English Education and Teaching*, 4(L), L-L9. <https://doi.org/LO.33369/jeet.4.L.L-L9>
- Lemaitre, M., & López, M. (2016). *Calidad de la formación universitaria. Información para la toma de decisiones*. CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Naciones Unidas (05 octubre 2019). *El Día Mundial de los Docentes llama a incentivar a los jóvenes para que sigan esa profesión*. <https://news.un.org/es/story/2019/LO/L463422>
- Pereira, C., Rojas, M., Ubilla, A., Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C., González, I., & Sandoval, J. (2022). Identidad profesional en las prácticas tempranas: estudio cualitativo con estudiantes de pedagogía. *Liberabit*, 28(2), L-L8.

- Rushton, A.C., Gibbons, S., Brock, R., Cao, Y., Finesilver, C., Jones, J., Manning, A., Marshall, B., Richardson, C., Steadman, S., Suh, S., & Towers, E. (2023). Collaborative identity development during a global pandemic: exploring teacher identity through the experiences of preservice high school teachers in England. *European Journal of Teacher Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2175663>
- Salinas, D. & Ayala, M. (2018). EFL student-teachers' identity construction: A case study in Chile. *A Colombian Journal for Teachers of English*, 25(1), 33-49. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.380>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Stake, R.E. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Tatalović, S., Ljevar, L., & Batistič, M. (2020). *Personality traits and subjective theories of future early childhood educators as determinants of their professional identity*. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies. <http://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0689>
- Zhang, L.Y., Chen, M.R., Zeng, X.Q., & Wang, X.Q. (2018). The relationship between professional identity and career maturity among pre-service kindergarten teachers: The mediating effect of learning engagement. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 167-186. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.66016>
- Živković, P., Stojanović, B. & Ristanović, D. (2018). Student Teachers' Professional Identity: Research in the Republic of Serbia. *The New Educational Review*, 51(1), 221-231. <http://doi.org/10.15804/tner.2017.50.4.18>