

CAMBIO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL: UN ESTUDIO A PARTIR DE LAS TEORÍAS SUBJETIVAS DEL FUTURO PROFESORADO

MUDANÇA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS TEORIAS SUBJETIVAS DE FUTUROS PROFESSORES

CHANGE OF PROFESSIONAL TEACHER IDENTITY DURING INITIAL TRAINING: A STUDY FROM PRESERVICE TEACHERS SUBJECTIVE THEORIES

Pablo Javier CASTRO-CARRASCO¹
Rocío Tamara ELGUEDA ADAROS²
Natalia Daniela ROJAS ÁVALOS³
Rocío Fernanda TRONCOSO CHECCÓN⁴
Carolina Alejandra VALENCIA BORDONES⁵
David Jorge CUADRA-MARTÍNEZ⁶
Ingrid Noemí GONZÁLEZ-PALTA⁷
Cristián Rodrigo OYANADEL VÉLIZ⁸

RESUMEN: La presente investigación tuvo por objetivo interpretar las teorías subjetivas de estudiantes de pedagogía de universidades chilenas sobre el cambio de la identidad profesional del profesorado durante su formación. Mediante un método cualitativo, esta investigación reconstruye las teorías subjetivas de ocho estudiantes de cuarto y quinto año pertenecientes a diferentes pedagogías, de tres universidades y de dos regiones de Chile. Para el análisis de las entrevistas se realizaron tres tipos de codificaciones: abierta, axial y selectiva. Los(as) entrevistados(as) teorizaron que las dimensiones labor docente y proceso de enseñanza son las más influyentes en la formación de la identidad profesional del profesorado. La codificación selectiva dio como resultado un modelo explicativo de las teorías subjetivas de los participantes, el cual tuvo como fenómeno central el cambio en la identidad profesional docente.

PALABRAS CLAVE: Teorías subjetivas. Identidad profesional. Identidad docente. Formación de profesores. Educación universitaria.

¹ Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Departamento de Psicología. Doctor em Psicología (PUC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-5820>. E-mail: pablocastro@userena.cl

² Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Licenciada en psicología (ULS). Escuela de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-1455>. E-mail: rocio.elgueda@userena.cl

³ Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Licenciada en psicología (ULS). Escuela de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-4502>. E-mail: natalia.rojasa3@userena.cl

⁴ Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Licenciada en psicología (ULS). Escuela de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2109-3982>. E-mail: rocio.troncoso@userena.cl

⁵ Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Licenciada en psicología (ULS). Escuela de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7379-4647>. E-mail: carolina.valenciab@userena.cl

⁶ Universidad de Atacama (UDA), Copiapó - Chile. Departamento de Psicología. Doctor em Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0810-2795>. E-mail: david.cuadra@uda.cl

⁷ Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago – Chile. Doctora en Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1296-4854>. E-mail: igonzalez@userena.cl

⁸ Universidad de Concepción (UDECE), Concepción – Chile. Departamento de Psicología. Doctor em Psicología (UGR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8423-6982>. E-mail: coyanadel@udec.cl

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi interpretar as teorias subjetivas de estudantes de pedagogia de universidades chilenas sobre a mudança na identidade profissional dos professores durante sua formação. Através de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa reconstrói as teorias subjetivas de oito alunos do quarto e quinto ano pertencentes a diferentes pedagogias, de três universidades e de duas regiões do Chile. Para análise das entrevistas foram realizados três tipos de codificações: aberto, axial e seletivo. Os entrevistados teorizaram que as dimensões do trabalho docente e do processo de ensino são as mais influentes. A codificação seletiva resultou em um modelo explicativo das teorias subjetivas dos participantes, cujo fenômeno central foi a mudança na identidade profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias subjetivas. Identidade profissional. Identidade do professor. Treinamento de professor. Formação universitária.

ABSTRACT: The objective of this research was to interpret the subjective theories of pedagogy students from three Chilean universities on the change of professional identity during their training. Using a qualitative method, episodic narrative individual interviews were conducted with a sample of 8 fourth- and fifth-year students belonging to any pedagogy. For the analysis of results, three encodings were carried out: open, axial and selective. The interviewees theorized that the dimensions of teaching work and teaching process are the most influential in changing the teaching professional identity. The selective coding resulted in an explanatory model of the subjective theories of the participants, which had as a central phenomenon the change in the teaching professional identity.

KEYWORDS: Subjective theories. Professional identity. Teacher identity. Teacher training. Undergraduate training.

Introducción

La identidad profesional (IP), refiere a la dimensión de la identidad de la persona que representa lo que significa ser profesional, alude a quienes somos como miembros de una profesión (BARBOUR; LAMMERS, 2015) y consiste en un proceso dinámico e interactivo, en el que intervienen variables personales y sociales (BEIJAARD, 2019).

En el ejercicio de la pedagogía, la IP es clave, no sólo porque contribuye a la motivación laboral y fomenta la autoeficacia en relación con la labor profesional, junto con disminuir el riesgo de abandono de la carrera (HANNA *et al.*, 2019; HONG, 2010), sino también porque es la imagen, en base a la que el profesor determina quién es como profesional y personal (BAUSTIEN, 2019).

De acuerdo con Richter, Brunner y Richter (2021) existe un consenso sobre la conceptualización de la IP. Esta es entendida como un concepto multidimensional, que posee cuatro componentes: (a) la percepción de la tarea, (b) la autoeficacia, (c) la percepción de

satisfacción o fracaso y (d) el sistema personal de creencias sobre la enseñanza y cómo ponerlos en práctica. Además, se ha observado que la formación inicial tiene un efecto importante en la construcción de la IP de los docentes (VAN DER WAL *et al.*, 2019).

Si bien se reconoce la importancia de la formación inicial en la formación de la IP (VAN DER WAL *et al.*, 2019) lo cierto es que aún se desconoce en profundidad cómo ocurre este proceso. Hasta el momento, la evidencia sugiere que en estudiantes de pedagogía la IP varía a lo largo del curso de la carrera universitaria, mostrando que esta construcción es compleja y no necesariamente se produce de una manera lineal en la medida que los estudiantes avanzan en sus niveles formativos, por ejemplo, se ha reportado que la IP es alta cuando los estudiantes ingresan a la carrera de pedagogía, aunque este nivel disminuye en el transcurso del segundo, tercer y cuarto año dentro de la carrera, y durante el quinto año vuelve a aumentar, aunque no al mismo nivel del inicio de la carrera profesional (ALCAYAGA *et al.*, 2021). Por otra parte, en un estudio longitudinal con tres grupos de estudiantes del nivel de diplomado de pedagogía, los resultados indicaron que la identidad docente varía en la progresión académica, fortaleciéndose a lo largo de su proceso formativo, aun cuando no todos los y las estudiantes se visualizan ejerciendo la docencia como profesión durante toda su vida futura (CERVANTES; DENGÓ, 2019). Es decir, sabemos que la construcción de la IP es compleja y no lineal, pero desconocemos por qué se dan estos cambios a lo largo de la formación, tampoco sabemos cómo estos cambios son explicados por los mismos estudiantes. La presente investigación busca comprender lo anterior, esto es cómo los y las estudiantes de pedagogía explican este fenómeno de fluctuaciones en los niveles de IP desde su ingreso hasta su egreso de la carrera, a través de sus teorías subjetivas.

Comprender la construcción de la IP en la formación inicial docente desde las teorías subjetivas, cobra relevancia, dado que da cuenta de un conocimiento subjetivo de alta elaboración y arraigo (CUADRA-MARTÍNEZ; CASTRO-CARRASCO; JULIÁ, 2018), a la vez que permiten predecir acciones futuras en las personas (VYSTRČILOVÁ, 2015). Las teorías subjetivas (TS de aquí en adelante) son hipótesis que las personas elaboran en su diario vivir, a partir de la primera infancia, junto a la experiencia y la interacción social, y permiten comprender el propio comportamiento y el mundo. Específicamente, las TS corresponden a cogniciones de la visión de sí mismo y del mundo, que se pueden entender como un conjunto complejo, que tienen una estructura argumentativa, al menos implícita, y que cumplen tres funciones: (1) explicación, (2) predicción, (3) tecnología, contenidas también en las teorías científicas (GROEBEN *et al.*, 1988). Es decir, son elaboraciones de los sujetos, similares a las teorías científicas en su estructura y función, y que sirven para desenvolverse en el mundo.

Estas cualidades son claves para comprender la IP y cómo esta podría verse influida o mediada por las TS.

En esta misma línea, Cuadra-Martínez, Castro-Carrasco y Juliá (2018) argumentan que las TS inciden de manera significativa en la formación inicial de los profesores, regulando en algún nivel el aprendizaje y la disposición hacia el mismo. De este modo, se pueden explicar y predecir fenómenos propios de la profesión, además de justificar, y dado que son creencias, orientar la conducta presente y futura (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015) de los(as) futuros(as) docentes. Aún más, las TS son una buena vía de entrada para profundizar en la IP no solo desde un punto de vista individual sino también colectivo. Esto, ya que las TS surgen y tienen significado en un contexto social y cultural, se elaboran en la interacción con otros y con el entorno; por ende, son manifestación de la subjetividad y de la intersubjetividad. Por consiguiente, pueden tener un locus individual o un locus colectivo; es decir, una elaboración individual o colectiva (CATALÁN, 2016).

A partir de las TS construidas, las personas pueden generar nuevas hipótesis derivadas, teorías de mayor complejidad, como también nuevas TS que sustituyan o incrementen el repertorio ya existente; todo lo cual, favorece disponer de nuevos y variados cursos de acción, traducibles en diversas alternativas de comportamiento. De este modo, las TS sobre la IP podrían, eventualmente, favorecer o inhibir cursos de acción, en la medida que la visión sobre sí mismo, como docente, pueda ser más o menos flexible. Es más, hay evidencia que muestra que las TS de los docentes influyen en sus prácticas pedagógicas (BIEN; MERTEN; SCHNOTZ, 2015) ya que se comportan como filtros a través de los cuales procesan experiencias e información.

Así, sobre la base de que nuestras creencias orientan el accionar, ahondar en las TS sobre la IP docente es clave, pues permitiría dar cuenta de la manera en que los profesores se entienden a sí mismos, impresiones que están cargadas de sentidos propios y teorías subjetivas de cómo ser profesor (BORTOLUZZI; CATALÁN, 2014).

A pesar de que, las TS pueden ser implícitas, complejas de articular, resistentes y difíciles de cambiar, si lo hacen, estos cambios en sus TS inducen la modificación de sus prácticas pedagógicas (DONOVAN *et al.*, 2015).

Cárcamo y Castro-Carrasco (2015) analizaron las concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes de pedagogía y docentes en ejercicio de educación básica. Una de las conclusiones de esta investigación, es que tanto los estudiantes de pedagogía como los docentes en ejercicio profesional, no poseen teorías de un solo tipo sobre el aprendizaje, es decir, estas teorías poseen flexibilidad dependiendo de las situaciones que deban enfrentar. A

partir de aquello, se señala que, en el transcurso de la práctica pedagógica, dependiendo de los contextos y demandas, los docentes movilizan diversas teorías, según las cuales justifican, predicen o explican sus acciones. Si se considera la propiedad de cambio que poseen las TS docentes, se ha encontrado que, los docentes identifican principalmente cambios tanto en su vida personal y profesional, atribuyendo como causales a factores externos y personales, con explicaciones que involucran ambos escenarios (BONILLA; CASTRO-CARRASCO; GÓMEZ, 2020).

Por otra parte, Serrano y Pontes (2016) investigaron la IP entre los estudiantes de un máster en formación del profesorado de enseñanzas secundarias. Los resultados revelaron que los alumnos poseen una IP poco elaborada, también mencionan la importancia de crear espacios que permitan la reflexión sobre la profesión docente, ya que esto ayudaría a fomentar la IP de los estudiantes de dicha profesión. En una revisión sistemática de estudios cualitativos sobre la construcción de la IP del profesor en la formación inicial, Cuadra-Martínez *et al.* (2021) identifican una serie de condiciones y factores que inciden en esta construcción, siendo lo más relevantes, las características de los programas de estudio, la figura de los formadores de profesores, los enfoques formativos basados en la práctica y una adecuada relación universidad-centro de práctica.

En función de lo anterior, la pregunta de investigación que orienta este estudio es ¿De qué manera explican los estudiantes de pedagogía el fenómeno de las fluctuaciones en los niveles de IP desde su ingreso hasta su egreso?

El objetivo general de este trabajo es interpretar las TS de estudiantes de pedagogía de tres universidades chilenas sobre el cambio de la IP durante la formación inicial, y tiene como objetivos específicos reconstruir las TS de las y los estudiantes acerca de la relación entre las dimensiones de IP y el cambio de la IP durante su formación e interpretar las TS de las y los estudiantes con el fin de elaborar un modelo comprensivo que dé cuenta de sus explicaciones acerca del fenómeno estudiado.

Método

La metodología responde al paradigma interpretativo de investigación (FLICK, 2020). El interés por conocer las explicaciones subjetivas de los estudiantes llevó a diseñar un estudio cualitativo basado en un diseño de estudio de casos.

Participantes

Para el estudio se escogió una muestra intencional (PATTON, 2002) por cuotas no proporcional (EVANS, 2007) de 8 participantes; 6 mujeres y 2 hombres, con un rango etario de 22-26 años, todos estudiantes en Chile de diferentes carreras de pedagogía pertenecientes a dos universidades estatales y una privada.

En cuanto a los criterios de inclusión, fueron los siguientes: ser estudiante de cuarto año de cualquier pedagogía o estudiante de quinto año que se encontraran realizando su práctica profesional en cualquier pedagogía o que la hubieran finalizado recientemente. La Tabla 1 describe la muestra.

Tabla 1 – Tabla muestral

Nº	Código	Sí en práctica profesional final	No en práctica profesional (año)	Universidad	Carrera
1	S1FHGX		X (4to año)	Universidad estatal región de Coquimbo	Pedagogía en Historia y Geografía
2	S2MPGB	X		Universidad estatal región de Coquimbo	Pedagogía General básica
3	S3FHGX	X		Universidad estatal región de Coquimbo	Pedagogía en Historia y Geografía
4	S4MPEF	X		Universidad privada región de Coquimbo	Pedagogía en Educación Física
5	S5FEP		X (4to año)	Universidad estatal región de Atacama	Educación Parvularia
6	S6FPFC	X		Universidad estatal región de Coquimbo	Pedagogía en Castellano y Filosofía
7	S7FPMF		X (4to año)	Universidad estatal región de Coquimbo	Pedagogía en Matemáticas y Física

8	S8FEP	X (4to año)	Universidad estatal región de Atacama	Educación Parvularia
---	-------	-------------	--	----------------------

Fuente: Elaboración propia

Los(as) participantes fueron contactados por medio de consultas a docentes de carreras de pedagogía y contactos del equipo investigador. Luego de expresar su interés por participar y aceptar ser contactados, se les explicó aspectos generales del estudio y el proceso de aceptación de la participación. A quienes aceptaron, se les pidieron datos personales como su número de teléfono y correo electrónico con el fin de hacer envío del consentimiento informado, aprobado por el Comité de ética acreditado de la Universidad de Santiago de Chile, realizado vía *Google Forms*, el cual fue completado y aceptado por los y las participantes previo a la realización de las entrevistas. Con respecto a la confidencialidad de la información, solo quienes integraban el equipo de investigación accedieron a los datos proporcionados por los/as entrevistados/as. Igualmente, para garantizar el anonimato tanto en el proceso de análisis como de reporte, se codificaron las identidades de las y los participantes en función del orden de la realización de entrevistas, género y carrera.

Instrumento de recogida de información

En cuanto al instrumento aplicado para la recolección de la información, se realizaron ocho entrevistas episódicas (FLICK, 2020), ya que estas permiten un mejor abordaje de las TS de los participantes, desde el supuesto que generalmente las creencias tienen una relación importante de asociación con episodios y, por ende, con la memoria episódica (NESPOR, 1987).

Para la elaboración de la pauta de entrevista, se consideraron las dimensiones que la literatura indica forman parte de la IP: percepción de la tarea, autoeficacia, percepción de satisfacción o fracaso y creencias sobre la enseñanza (CANRINUS *et al.*, 2012; KELCHTERMANS, 2009; RICHTER; BRUNNER; RICHTER, 2021).

Las entrevistas se realizaron a cada participante de forma individual, a través de la plataforma *Zoom* debido a la situación de pandemia. Se llevaron a cabo durante el mes de junio de 2021 y fueron conducidas por las autoras de este trabajo RE, NR, RT y CV en duplas. Los contenidos fueron registrados mediante grabación de audio (con previa autorización) y posteriormente transcritas textualmente para su análisis.

Análisis de datos

Para la reconstrucción de las TS de las estudiantes se siguieron procedimientos de análisis de la teoría fundamentada adaptados para el estudio de TS (CASTRO-CARRASCO; KRAUSE; FRISANCHO, 2015). El proceso de análisis consistió en tres tipos de codificaciones: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (FLICK, 2018).

Codificación abierta

Constó en la segmentación inicial de los datos en unidades descriptivas menores que permitieron ordenar y sistematizar la información en códigos y familias, dando como resultado un total de 11 familias conformada por los diversos códigos (o TS).

Codificación axial

La selección de fenómenos centrales se determinó por densidad de algunos códigos (TS) de las familias más relevantes respecto a la pregunta de investigación. Estas fueron Labor docente (40 códigos) y Proceso de enseñanza (33 códigos). Respecto a la elaboración, se utilizó el modelo propuesto por Strauss y Corbin (1990), quienes proponen un paradigma de codificación que sirve para clarificar e identificar las relaciones entre un fenómeno central, sus causas, consecuencias, su contexto y las estrategias implicadas.

Posterior a ello, se elaboraron modelos esquemáticos por cada fenómeno central, mediante la plataforma Lucidchart (www.lucidchart.com).

Codificación selectiva

Para esta tercera fase se analizaron las categorías y se discutió en reuniones de equipo sobre la categoría central emergente del estudio, se volvió a revisar los códigos y citas y se consensuó una categoría central. Esa categoría central integró todas las categorías existentes y las relaciones entre ellas, de este modo, se formuló una explicación comprensiva que pretende responder a la pregunta de investigación.

Resultados

Los resultados se presentarán primeramente dando cuenta de los análisis descriptivos (codificación abierta) y luego los análisis relacionales (codificación axial y selectiva).

Análisis descriptivo

Categorías de teorías subjetivas: Una vez finalizadas las transcripciones de las entrevistas efectuadas, se realizó una codificación abierta con el apoyo del software ATLAS.ti. v8. Mediante éste, se seleccionaron citas textuales de los estudiantes de pedagogía que dieran cuenta de TS explícitas o implícitas, sintetizadas en frases con estructura del tipo sí, entonces o en general premisa y conclusión. En el análisis, esta formulación sintética pasa a ser un código y puede usarse para representar más de una cita textual de uno(a) o de diferentes entrevistados(as). Posteriormente, se agruparon las TS relacionadas entre sí en 10 familias o categorías emergentes, dándose la posibilidad también de que una teoría subjetiva quedase agrupada en más de una categoría. Lo anterior, se describe en la Tabla 2 donde además se incluye una TS representativa por cada familia.

Tabla 2 – Familias creadas en base a la codificación abierta

Nombre de la familia o categoría	Definición de la familia	Cantidad de TS (códigos)	Ejemplo representativo de TS
Circunstancias en contexto pandemia	TS que mencionan la nueva realidad de los estudiantes en contexto de pandemia, lo que incluye la virtualidad	8	Debido al contexto pandemia, los docentes se enfrentaron a nuevos desafíos a los que tuvieron que adaptarse”
Dificultades de la docencia	TS que mencionan las dificultades que se presentan en la docencia	25	Cuando eres docente debes comportarte de manera correcta siempre, porque eres profesor las 24 horas
Fracaso docente	TS que describen situaciones que generan o generarían sensación de fracaso docente	11	Los docentes se “cuestionan” sus capacidades, ante una situación frustrante
Influencia de contextos en la docencia	TS que mencionan cómo diferentes contextos influyen en la docencia	16	Como existen diferentes contextos, la forma de enseñanza debe “adecuarse” a estos
Labor docente	TS que implican las creencias respecto a la	40	Para cumplir correctamente con la

	labor docente		labor docente, hay que utilizar estrategias diversas para que todos aprendan
Percepción de autoeficacia en la labor docente	Abarca las TS asociadas a la percepción de autoeficacia en la labor docente	14	Debido al contexto online, se ve perjudica la percepción de preparación docente
Proceso de enseñanza	TS que abarcan las percepciones relacionadas al proceso de enseñanza	33	El rol del profesor en la enseñanza no es solo entregar conocimiento, ya que el aprendizaje de la transversalidad es fundamental
Proceso de formación	Se relaciona con todas las circunstancias que se encuentran presentes a lo largo del proceso de formación académico	19	Las prácticas acercan a los futuros docentes a los desafíos /reales/ de su labor, pues es lo más parecido
Responsabilidad (compromiso) por la docencia	TS relacionadas hacia la responsabilidad que siente el estudiante acerca de lo que implica ser docente	16	En el proceso de enseñanza se deben considerar las necesidades de los estudiantes, ya que todos son distintos
Satisfacción docente	Códigos que involucran lo que significa experimentar satisfacción ejerciendo la docencia	13	Si un alumno agradece al docente por su proceso, entonces se genera satisfacción docente

Fuente: Datos de investigación originales

Adicionalmente, se creó una categoría que recoge las variaciones en las dimensiones de IP, con el fin de determinar en cuál de ellas sentían los participantes que se había modificado más durante la progresión académica, quedando un total de 11 familias. Se mostró como resultado que los estudiantes percibieron como la que más se ha modificado en el tiempo es la Percepción de la enseñanza y la Percepción de la labor docente.

Análisis relacionales

Codificación axial y selectiva: A continuación, se presentan los dos modelos que surgieron a partir del análisis anterior. Se describe cada uno de ellos junto a sus citas respectivas, para finalmente dar paso al modelo de codificación selectiva.

Codificación axial

Labor docente: El Modelo 1, incluye las TS de las y los entrevistados en relación a la labor docente como fenómeno central y cómo se relaciona con las otras dimensiones de la IP docente. Según los entrevistados, la condición causal que influye en la formación de la labor docente es el proceso de formación. Los estudiantes de pedagogía entrevistados señalan que las experiencias vividas durante la formación universitaria y escolar, entre las cuales incluyen a los profesores y formadores de profesores, es un factor determinante en el desarrollo de la labor docente. Mencionan que tanto las buenas como malas experiencias obtenidas en esta etapa los hace reflexionar sobre lo que quieren y no quieren hacer como futuros docentes. La siguiente cita es ejemplo de esta teoría subjetiva: “Tuve buena escolaridad y buenos profesores que me enseñaron diversos valores de cómo actuar y cómo no actuar como docente y eso sin lugar a dudas ha significado mucho en mi proceso formación” (S2MPGB).

Los entrevistados sostienen que las condiciones intervinientes en relación al proceso de formación de la labor docente son las circunstancias en contexto pandemia y las dificultades en la docencia. Esto debido a que las circunstancias en contexto pandemia han interferido tanto su proceso de formación y prácticas, como en las labores que deben ejercer como docentes. Así lo expresan algunos entrevistados:

Y por lo menos la pandemia no me ha ayudado mucho en ese sentido... porque yo necesitaba la segunda práctica como para estar segura de eso y no la pude tener... que era la más importante porque era la de ayudantía y uno tiene que hacer clases también... es eso lo que me... no sé... lo que me preocupa, que no he tenido la oportunidad de estar frente al aula de clases [...] (S1FHGX).

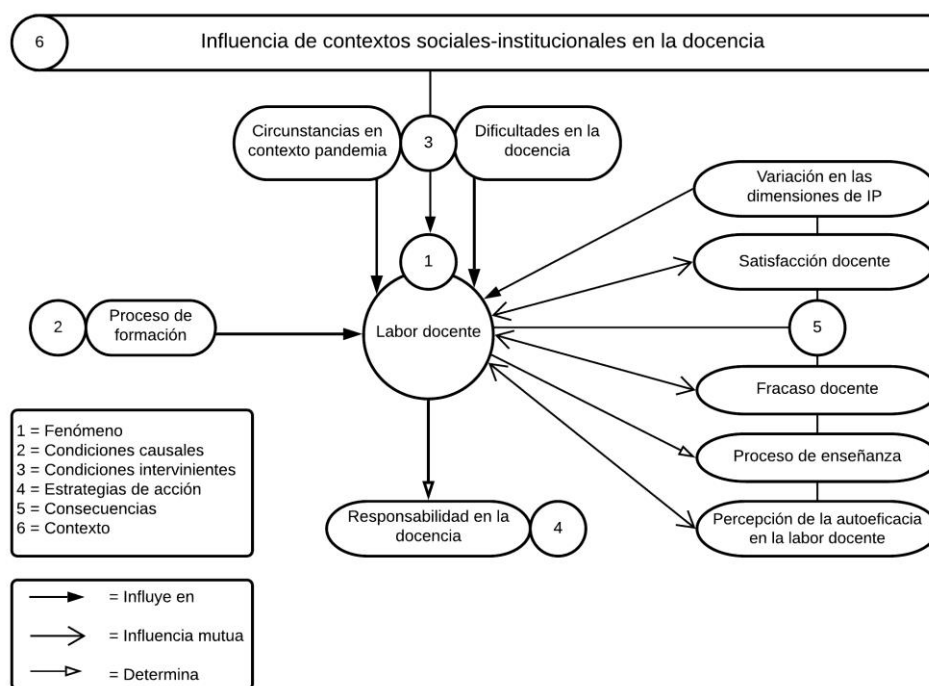
Porque como te decía a uno le enseñan, a uno lo preparan para estar en el aula de clase con los estudiantes frente a frente, te enseñan no sé, a crear guías, a... cómo trabajar con la pizarra, pero no te enseñan, por ejemplo, cómo llegar a estudiantes de forma online (S6FPFC).

En cuanto a las dificultades en la docencia, los entrevistados señalan que, al momento de realizar prácticas, la labor docente se ve enfrentada a múltiples dificultades, como el contexto del establecimiento, de los estudiantes y sus familias. Con relación a esto, la estrategia de acción usada por los entrevistados es la responsabilidad en la docencia, la cual, incluye diferentes acciones que realizan para enfrentar las dificultades antes mencionadas.

Te das cuenta que atrás de ese niño hay otros problemas quizás, y tú tienes que abordarlos, saber de qué se tratan, saber por qué es tan hiperactivo, por qué se para tanto, entonces, es como labor docente ahí, acompañarlo en todo su proceso y buscar las mejores estrategias para que él te pueda entender y pueda aprender (S5FEP).

Todos los factores anteriormente mencionados, según las explicaciones de los entrevistados(as); causan satisfacción docente, el fracaso docente, la percepción de autoeficacia en la labor docente, así como los procesos de enseñanza de los estudiantes y las variaciones en las dimensiones de IP. Por último, los entrevistados mencionan que el contexto que influye sobre todos estos elementos es la influencia de contextos socio-institucionales en la docencia, lo cual hace referencia a los contextos familiares, sociales e institucionales dentro de los cuales se desarrolla la labor docente.

Figura 1 – Codificación axial modelo 1



Fuente: Elaborada por las(os) autoras(es)

Proceso de enseñanza: El Modelo n°2 (codificación axial) expone las TS de los y las entrevistados/as acerca del proceso de enseñanza como fenómeno central y la relación que se presenta en conjunto con las dimensiones de la IP. Los entrevistados refieren que las condiciones causales que influyen en el proceso de enseñanza son: el proceso de formación y la percepción que tienen sobre labor docente, indicando que tanto lo aprendido en su etapa escolar como universitaria, las experiencias personales vividas consideradas como agradables y/o desagradables, junto a sus visiones de labor docente, son un factor clave para llevar a cabo el proceso de enseñanza, haciendo énfasis en la necesidad de enseñar no solo contenidos académicos, sino que también valóricos, considerando las diversidades en la forma de

aprendizaje que poseen los alumnos, el currículum oculto y poder fomentar el “pensamiento crítico” (S6FPFC). Las siguientes citas representan estas creencias.

Todas las personas receptionamos lo mismo de forma distinta, entonces lo ideal es que tú tengas la variedad de todo, para aprenderlo e internalizando a tu manera, para que puedas generar también opinión, críticas y reflexiones en torno a lo que se está enseñando o diciendo (S3FHGX).

En realidad lo que se debería buscar es que los estudiantes [...] es que no se queden solamente con lo que es la conceptualización de las cosas, sino que ellos empiecen a desarrollar un pensamiento crítico, eso es lo fundamental (S6FPFC).

La enseñanza es tanto conocimiento en cuanto a materia y también la enseñanza oculta que uno le entrega a los estudiantes en cuanto a valores, responsabilidades que ellos tienen que ir adquiriendo (S7FPMF).

Los estudiantes entrevistados argumentan que las condiciones intervinientes al proceso de enseñanza son las circunstancias en contexto pandemia y las dificultades en la docencia. Esto, producto de que las circunstancias en contexto pandemia han cambiado su manera de concebir de la enseñanza y el modo para adaptarse y desenvolverse en ella.

*Pasé mi 3er y 4to año de universidad o en estallido social o en pandemia, y eso quiere decir que se atrasa el contacto con los chiquillos (S4MPEF).
En esto de la pandemia se generan nuevos maestros, con nuevas enseñanzas [...] maestros más cercanos, de mentes abiertas, más motivados quizá (S7FPMF).*

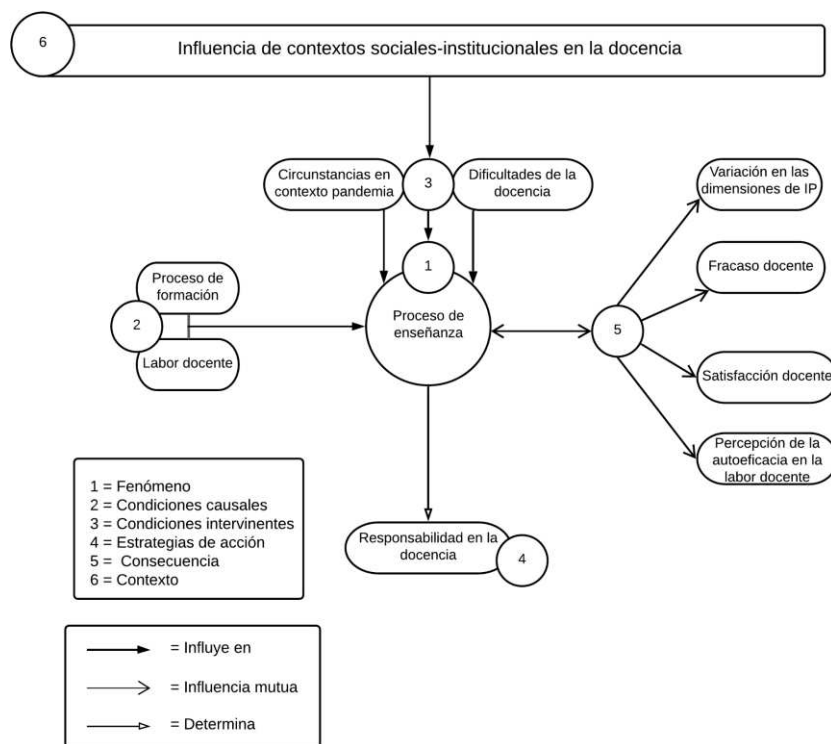
Con relación a las dificultades en la docencia los entrevistados sostienen que al momento de enseñar ocurren diversas situaciones y problemáticas que interfieren en el proceso; como lo es el tipo de establecimiento, las realidades y ambientes de cada uno de los alumnos y sus familias. Referente a esto, la estrategia de acción utilizada es la responsabilidad en la docencia, la cual incluye diversas metodologías para adaptarse a la situación y poder llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza, generando también un aprendizaje en los entrevistados.

*Si en ese momento en particular la necesidad del estudiante que uno está interactuando es conversar, es llorar, decir cualquier cosa y lo necesita, uno tiene que adecuarse al contexto y poder amoldar la clase y después continuar (S3FHGX)
Uno siempre se enfrenta a realidades muy distintas dependiendo de los establecimientos y uno tiene que adaptarse (S7FPMF).
En este proceso descubrí nuevas formas, plataformas, como el Word Wall [...] son plataformas donde uno realiza juegos y son plataformas para los profes (S3FHGX).*

Todos los factores anteriormente descritos generan como consecuencia connotaciones positivas y negativas en el fracaso docente, pero también, la satisfacción docente, percepción de la autoeficacia docente y variaciones en las dimensiones de la IP. Por último, los entrevistados mencionan que el contexto que influye sobre todos estos elementos es la influencia de contextos sociales-institucionales en la docencia, lo cual hace referencia a los contextos familiares, sociales e institucionales dentro de los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza. La siguiente cita es un ejemplo de esto:

La habilidad de creación y de planificar la clase de un profesor donde se tiene que adecuar a distintos contextos de necesidad educativa [...] yo te puedo hacer una clase de historia ligada con arte, [...] hacer, no sé, un jarro pato y relacionarlo con la cultura Diaguita (S2MPGB).

Figura 2 – Codificación axial modelo 2



Fuente: Elaborada por las(os) autoras(es)

Codificación selectiva

La codificación selectiva (modelo 3) integra los dos modelos presentados y sintetiza las teorías subjetivas de los entrevistados. El fenómeno central en este modelo es el cambio en la IP docente, el cual se encuentra rodeado de factores que influyen en este proceso y se ven

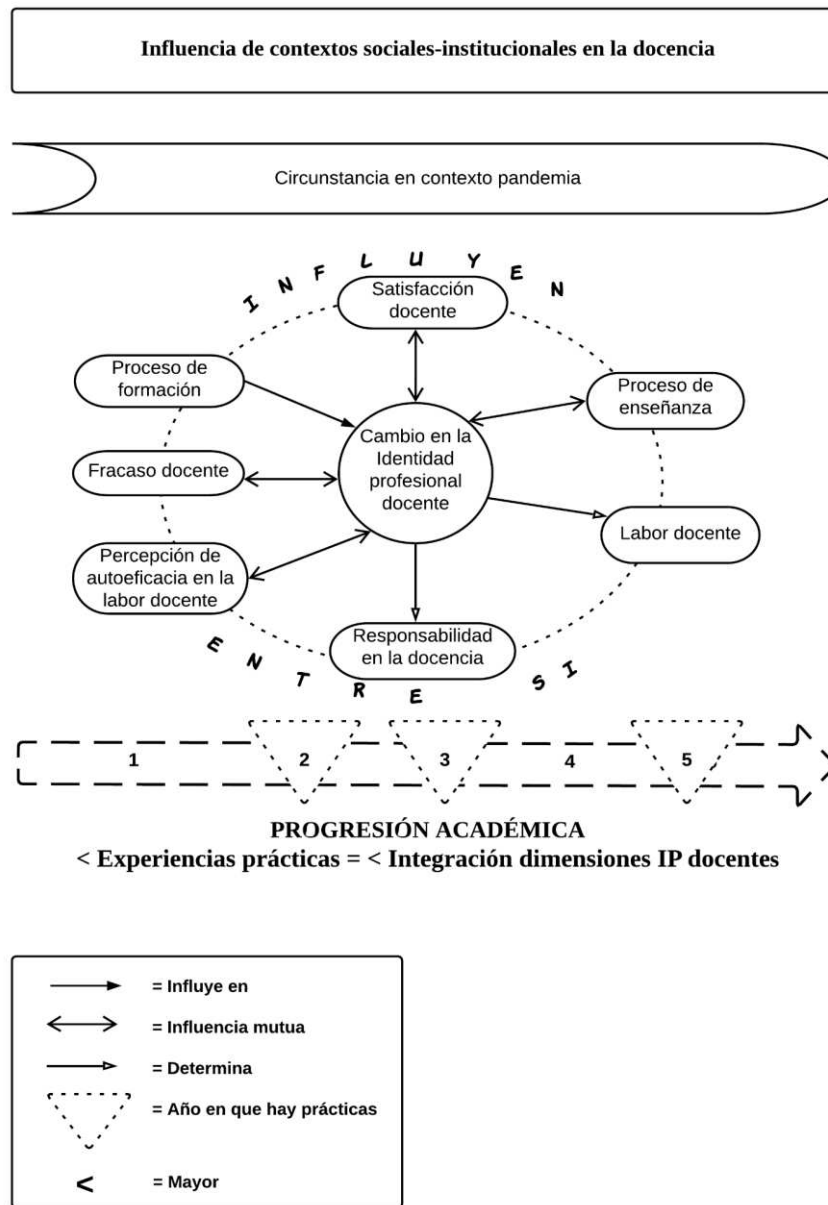
influenciados por los cambios en este. Como podemos observar, la satisfacción docente, el proceso de enseñanza, la percepción de autoeficacia en la labor docente y el fracaso docente se influyen mutuamente con el cambio en la IP docente, mientras que el proceso de formación influye en el cambio en la IP docente y este, a su vez, determina la labor docente. Asimismo, podemos ver que todos estos factores que rodean el fenómeno central se influyen entre sí.

En relación con la influencia de contextos sociales-institucionales en la docencia, esta afecta a todos los elementos del modelo. Debido al contexto actual, se aprecia que las circunstancias en contexto pandemia es uno de los factores que más influencia tiene tanto en el proceso de formación de los futuros docentes, como en el desarrollo de su IP y las dimensiones que la componen. Finalmente, en relación a la progresión académica, todos los entrevistados mencionaron que las instancias prácticas que experimentaron a lo largo de la carrera, eran lo que más afectaba el desarrollo de su IP docente, ya que, era en ellas en donde se enfrentaban a situaciones y desafíos más cercanos al ejercicio de la docencia. En las instancias prácticas, los estudiantes de pedagogía experimentaban cuestionamientos y dudas que ponían a prueba su visión como docentes y sus capacidades, pero que una vez superadas fortalecían el desarrollo de su IP docente. Es decir, a mayores experiencias prácticas, mayor integración de las dimensiones de la IP docente. Cabe mencionar, que entre más cercanas a la experiencia real docente fueran las prácticas, más era su influencia en el desarrollo de las dimensiones de la IP docente. Respecto a esto, aquellos entrevistados que tuvieron más experiencias prácticas manifestaron tener mayor satisfacción docente y percepción de autoeficacia, mientras que aquellos que tuvieron menos experiencias prácticas y las vivieron de forma remota, señalaron todo lo contrario.

Existiendo una noción de transversalidad en cuanto al ejercicio de la profesión docente, la cual aumenta durante la progresión académica, ya que el profesor no solo sería quien entrega conocimientos (como pensaban los entrevistados en sus primeros años de formación), sino, también, formadores en temáticas valóricas integrales, tomando como punto central el contexto interno y externo de los y las estudiantes y el contexto socioeconómico individual y general en donde se esté llevando a cabo el ejercicio de la docencia.

En síntesis, existen múltiples factores que influyen tanto en el proceso de enseñanza, como en la labor docente, lo cual se ejemplifica en una TS de los participantes, que menciona que en su labor como docentes deben influir y aportar en todos los contextos que involucran la enseñanza y el ambiente de los estudiantes, para así facilitar y potenciar su proceso de aprendizaje, aunque esto pueda producir una sobrecarga en ellos.

Figura 3 – Modelo de Codificación Selectiva: Teorías subjetivas sobre la formación de la IP docente a través de la progresión académica



Fuente: Elaborada por las(os) autoras(es)

Discusión

Presentamos en primer lugar, una síntesis interpretativa de las relaciones y alcance de los resultados, dando paso a la discusión de estos en comparación con otros estudios, para luego presentar las que a nuestro juicio podrían ser implicaciones de nuestros hallazgos.

Los resultados de este estudio dan cuenta de que las TS de los estudiantes que explican las variaciones de IP docente durante la formación inicial, específicamente de la percepción

del rol docente y creencias de la enseñanza, se vieron entrelazadas y relacionadas entre sí, debido a que estas dimensiones parecen no estar separadas en las explicaciones de gran parte de los entrevistados, explicando todo como si fueran la misma dimensión. A pesar de ello, concluían que tanto la labor docente como la enseñanza van más allá de la visión tradicional que se tiene, incluyendo una combinación de conocimiento y de valores. Lo anterior puede ser visto como una buena integración de los aspectos relativos a su profesión o bien como una carencia de elaboraciones más reflexivas que permitan evidenciar más distinciones sobre diversos aspectos de su IP. Respecto de este último punto, Vloet (2009) señala la necesidad de generar una mayor reflexión y conciencia del significado de la profesión, lo que Živković, Stojanović y Ristanović (2018) han relacionado con una limitada conciencia en los estudiantes de pedagogía sobre cómo construyen su IP.

El primer objetivo del estudio fue reconstruir las TS de los estudiantes acerca de la relación entre las dimensiones IP y el cambio de la IP durante su formación. Lo cual se llevó a cabo a partir de la formación de 10 familias de códigos ligadas a las dimensiones y 1 categoría que contiene las variaciones de las dimensiones de la IP durante la formación inicial. De las 10 familias mencionadas, las que poseen mayor densidad (mayor cantidad de TS) fueron labor docente y proceso de enseñanza. Estas, fueron además las que los estudiantes identificaron como las que más variaron durante la progresión académica. Por lo que las entendemos aquí como las categorías más relevantes en relación con la IP docente.

En cuanto al segundo objetivo, el cual consistió en interpretar las TS de los estudiantes con el fin de elaborar un modelo comprensivo que dé cuenta de sus explicaciones acerca del fenómeno estudiado. Los resultados obtenidos ponen nuevamente como fenómenos centrales la labor docente y el proceso de enseñanza, la primera estaría determinada por la IP, mientras que la segunda posee influencia mutua con esta. Por lo que, reafirma estas dimensiones como las que poseen mayor relevancia en relación con el desarrollo de la IP docente.

Los resultados muestran concordancia con lo que menciona Morrison (2013), quien afirma que la IP es la forma en que representamos a los demás y a nosotros mismos a través de nuestros roles profesionales, sin desconocer el conjunto de creencias, valores, lenguaje y recursos que existen en estas profesiones. De esta forma, el comportamiento profesional influye en la IP.

Por parte de los y las participantes no hubo mención de la incidencia de sus experiencias previas fuera de la época universitaria, no se reportan, por lo tanto, implicancias de relaciones externas en el desarrollo de la IP, lo cual difiere de otros resultados encontrados en el área (DÍAZ, 2021). Por ejemplo, Galaz (2014) menciona que una IP del docente no

puede ser concebida como circunscrita sólo a su formación inicial, ésta también se construye sobre una previa red de relaciones e identificaciones primarias y tempranas (experiencias de vida y sujetos significativos) y, posteriormente, con la identificación-identización de los modelos profesionales durante la inserción profesional. Lo expuesto, se explica a partir del objetivo de la investigación, la cual no buscaba indagar en experiencias previas a la formación pedagógica en pregrado, esto podría explicar la ausencia en los(as) participantes de TS que vinculen las experiencias previas a la formación inicial como influyentes en las variaciones actuales del proceso de construcción de su IP.

Transversalidad curricular de la profesión

El aumento de la noción de transversalidad presente en la profesión docente genera según teorizan los estudiantes, que el profesor no solo entregue conocimiento sino, que también sean formadores en temáticas valóricas integrales, considerando los diversos contextos de los estudiantes y de la comunidad educativa. Esto es coincidente con lo encontrado en una reciente revisión sistemática de diez años de estudios chilenos sobre el pensamiento del profesorado, en donde se concluye que un aspecto importante de la identidad de los docentes es la creencia en su rol formador integral, es decir, de apoyo, contención valórica y emocional sobre todo en contextos de vulnerabilidad (VENEGAS, 2021). Este es un resultado recurrente en los estudios de creencias de docentes chilenos, y en este caso también en estudiantes en formación, que lleva a preguntarse si en algunos casos esta creencia podría estar funcionando como teorías subjetivas que justifican desigualdades en los aprendizajes o estar inhibiendo acciones de mejoras en el ámbito, del también importante desarrollo, de los aprendizajes instrumentales o “cognitivos”. Por otra parte, puede estar mostrando la construcción de identidades docentes idealizadas (FURLONG, 2013) y/o una sobre exigencia temprana acerca del rol y la labor docente. Esto último desde una concepción limitada que visualiza al docente como el único profesional de la educación responsable de los aspectos transversales o de convivencia en el sistema escolar (RETUERT; CASTRO-CARRASCO, 2017).

Lo anterior también concuerda con los resultados encontrados en un estudio reciente de TS, donde se concluye que la transversalidad se expresa, según los profesores, en actividades esporádicas o frente a la emergencia de contingencias cotidianas, donde el profesor sale de la estructura tradicional de la clase y se preocupa por una formación más integral de los estudiantes (GONZÁLEZ; MEZA; CASTRO-CARRASCO, 2019). Llama aquí

la atención una visión de formación transversal aparentemente ligada a reacciones intuitivas, improvisadas (VINHA *et al.*, 2017) y urgentes, no producto de un proceso formativo. También se podría profundizar en las actitudes u opciones valóricas de los futuros docentes, ya que sería interesante conocer si las TS de los estudiantes de pedagogía coinciden o no valóricamente (TATALOVIĆ VORKAPIĆ; LJEVAR; BATISTIČ ZOREC, 2020) con las competencias y actitudes que el sistema escolar vigente considera como parte de la transversalidad, y por lo tanto, estos hallazgos podrían aportar en la comprensión del frecuente “choque de realidad” formativa versus el campo laboral.

Contexto Pandemia y formación online

La pandemia por COVID-19 ocasionó que las instituciones de educación superior se vieran obligadas a cambiar desde la modalidad presencial a la virtual en un periodo de tiempo limitado.

En los resultados de las entrevistas, se puede evidenciar que el contexto de pandemia Covid-19 ha afectado diversos ámbitos relacionados con la formación de los estudiantes de pedagogía, siendo el más afectado, según hipotetizan los estudiantes, la dimensión labor docente de la IP, ya que se cuestiona al realizar una cierta comparación de sus prácticas iniciales prepandemia, con sus actuales prácticas en contexto online, lo cual, no sería favorable para su desempeño como docentes. Lo anterior, coincide con una investigación de Méndez, Cretton y Olgúin (2021) en donde se obtuvo como resultado que un gran número de estudiantes señaló que no ha logrado adaptarse al sistema virtual, que prefiere la presencialidad y que el aprendizaje online no es óptimo. Sin embargo, en nuestros resultados destacan también teorías subjetivas que muestran capacidad en los estudiantes de poner a prueba sus capacidades y habilidades, así como la necesidad de vínculo con sus propios estudiantes. La elaboración por parte de ellos(as) de estas TS, las que podríamos denominar como de adecuado afrontamiento o iniciadoras de acción (CATALÁN, 2016), podría explicarse desde los resultados de un estudio realizado en 34 universidades chilenas durante la pandemia, que mostró que los estados afectivos negativos fueron más intensos en los estudiantes universitarios de primer y segundo año, más que en los de cursos superiores (VILLARROEL *et al.*, 2021). Estas estrategias de afrontamiento también se han encontrado en el ejercicio de la docencia en pandemia, generando resiliencia cuando permiten superar la adversidad de la educación en emergencia (PURWANTO *et al.*, 2020).

En síntesis, la situación de pandemia y la de las prácticas online, constituye para estos estudiantes una experiencia de enseñanza atípica, la que explican como de influencia importante en su proceso de socialización como docentes (FURLONG, 2013) y en específico, en algunas dimensiones de su IP.

Importancia de las prácticas

Las prácticas durante la progresión académica, según explican las(os) entrevistadas(os), son vistas como oportunidades de acercamiento a la realidad laboral y a sus exigencias curriculares. Abundante literatura científica identifica este método formativo como clave en la formación de la IP del profesor y su autonomía profesional (CHIKOKO; MSIBI, 2020; WILLIAMSON *et al.*, 2015). Lo anterior coincide con Galaz (2014), quien establece que la práctica profesional es una etapa crucial para la constitución y conceptualización del rol profesional, incluso, debe considerarse como una actividad que genera acciones significativas o críticas que promueven la construcción y deconstrucción de la IP.

No obstante, esto se ha visto posiblemente afectado por el contexto actual de práctica online, en donde los entrevistados narran sentirse lejanos a los estudiantes junto a una sensación de no estar cumpliendo de forma adecuada con su labor docente, además, de una disminución en la sensación de preparación docente. Otra explicación podría ser la baja efectividad de los procesos de acompañamiento reflexivo que las universidades tienen mientras los estudiantes desarrollan sus prácticas profesionales, lo que podría estar limitando el aprendizaje práctico (SOTOS, 2021). Junto con esto, también podría incidir en lo anterior la dificultad de los formadores de profesores para apoyar adecuadamente este proceso formativo en contexto pandémico, lo que podría generar inseguridad en los estudiantes de pedagogía y sobrecarga de trabajo, impactando negativamente en su IP (RODRIGUES; DE MATTOS, 2018; SAKALLI-GÜMÜŞ, 2015).

Consideraciones finales

La IP docente hace referencia a lo que significa ser profesor, un factor que influye en la construcción de esta identidad son las TS que forman los estudiantes de pedagogía tanto a lo largo de su vida como durante su formación académica. Los resultados de esta investigación arrojan que de todas las dimensiones de la IP docente, las que más tienen relevancia en el cambio de esta durante la formación inicial, son la labor docente y los

procesos de enseñanza. También se observa que las instancias prácticas experimentadas durante la formación universitaria son uno de los elementos que más favorece la construcción de la IP docente. Finalmente, el contexto actual de pandemia ha mermado la calidad de la formación de los estudiantes de pedagogía, especialmente en relación con las prácticas, lo cual ha ocasionado cuestionamientos, inseguridades y aprendizajes en las y los futuros docentes.

Este estudio tiene limitaciones, si bien, la realización de entrevistas de forma remota permitió integrar estudiantes de universidades de diferentes regiones de Chile, el contexto online y de pandemia fue una dificultad inicial para la realización de las entrevistas. No obstante, lo anterior, el aprendizaje de realizar un estudio cualitativo virtual (TUNGOHAN; CATUNGAL, 2022) estimula a preguntarse por la necesidad de adaptar no sólo las formas de recolectar información sino quizá también de su análisis.

Tomando en cuenta los resultados y las limitaciones del estudio, es interesante seguir investigando para la comprensión de los cambios en la IP docente durante la formación inicial. Al respecto se podrían integrar estudios sobre comparación específica en estudiantes de determinados niveles de la carrera pedagógica, con el fin de poder tener un mayor entendimiento de los factores de influencia de la fluctuación de IP docente durante la progresión académica.

Finalmente, consideramos que en tiempos de cuestionamiento al actual modelo de formación docente (VAILLANT; MARCELO, 2021) estudiar cómo las y los futuros docentes están construyendo y explicando sus procesos de identidad profesional docente es un proceso necesario. Así como las ciencias de la educación han desvalorizado el conocimiento profesional elaborado cotidianamente por el profesorado para el diseño de políticas públicas, también creemos que es momento de considerar el conocimiento del estudiante en formación, como insumo esencial para mejorar los procesos de formación docente y en general para el cambio educativo.

AGRADECIMIENTOS: Pablo J. Castro-Carrasco agradece el apoyo financiero de DIDULS/ULS a través del proyecto PEQMEN213311 (equipamiento). A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), mediante el proyecto Fondecyt Regular 1201084 por el financiamiento (becas).

REFERENCIAS

- ALCAYAGA, N. *et al.* **IP docente**: Modelo predictivo en estudiantes de pedagogía tradicionales y no-tradicionales. 2021. Tesis (Pregrado) - Universidad de Atacama, Copiapó, Chile, 2021.
- BARBOUR, J.; LAMMERS, J. Measuring professional identity: A review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. **Journal of professions and Organization**, v. 2, n. 1. 38-60, 2015. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/273354853_Measuring_professional_identity_a_review_of_the_literature_and_a_multilevel_confirmatory_factor_analysis_of_professional_identity_constructs. Acceso en: 10 abr. 2020.
- BAUSTIEN, M. Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re)constitution for critical inclusion. **Teaching and Teacher Education**, v. 81, p. 38-49, 2019. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18307303?via%3Dihub>. Acceso en: 12 marzo 2021.
- BEIJAARD, D. Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. **Teachers and Teaching**, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2019. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2019.1542871>. Acceso en: 14 jun. 2020.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034?via%3Dihub>. Acceso en: 27 abr. 2021.
- BIEN, O.; MERTEN, S.; SCHNOTZ, W. The individual theories of teachers about vocabulary work with mono-and plurilingual students in the German language classroom. *In*: SCHNOTZ, W. *et al.* (org.). **Multidisciplinary Research on Teaching and Learning**. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. p. 129-145.
- BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. **Teachers and Teaching**, v. 21, n. 6, p. 624-640, 2015. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044325>. Acceso en: 12 abr. 2021.
- BONILLA, M.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; GÓMEZ, V. Cambio de teorías subjetivas docentes ante sus primeras experiencias con estudiantes con síndrome de Down. **Información tecnológica**, v. 31, n. 3, p. 51-64, 2020. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642020000300051&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 15 marzo 2021.
- BORTOLUZZI, M.; CATALÁN, J. Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. **Psicología escolar e educacional**, v. 18, n. 1, p. 151-159, 2014. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/qqbL7mxD7zW9kh8JmKc8mFC/?lang=es>. Acceso en: 15 oct. 2020.

CANRINUS, E. *et al.* Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. **European Journal of Psychology of Education**, v. 27, n. 1, p.115-132, 2012. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-011-0069-2>. Acceso en: 12 marzo 2021.

CÁRCAMO, R.; CASTRO-CARRASCO, P. J. Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. **Formación universitaria**, v. 8, n. 5, p. 13-24, 2015. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000500003&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 15 oct. 2021.

CASTRO-CARRASCO, P. J.; KRAUSE, M.; FRISANCHO, S. Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 24, n. 2, p. 363-379, 2015. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/44453/61932>. Acceso en: 10 feb. 2020.

CATALÁN, J. Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. **Psicoperspectivas**, v. 15, n. 1, p. 53-65. 2016. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/739>. Acceso en: 25 jun. 2020.

CERVANTES, G.; DENGÓ, M. Identidad Profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 19, n. 1, p. 196-215, 2019. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000100196&script=sci_arttext. Acceso: 21 abr. 2021.

CHIKOKO, R.; MSIBI, T. The emerging professional teacher identity of early childhood and Foundation Phase Pre-service Teachers: Implications for teacher education programmes. **Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education**, v. 14, n. 2, p. 53-76, 2020. DOI: <http://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.53>

CUADRA-MARTÍNEZ, D.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; JULIÁ, MA. T. Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. **Formación universitaria**, v. 11, n. 5, p. 19-30. 2018. Disponible en: <http://scholar.dkyobobook.co.kr/searchDetail.laf?barcode=4050027704818>. Acceso en: 25 nov. 2020.

CUADRA-MARTÍNEZ, D. *et al.* Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. **Formación universitaria**, v. 14, n. 4, p. 79-92, 2021. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000400079&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 12 dic. 2021.

DÍAZ, A. Por que os professores principiantes permanecem nas escolas chilenas?. **Cadernos de pesquisa**, v. 51, e07843, p. 1-18, 2021. Disponible en: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7843>. Acceso en: 14 marzo 2022.

DONOVAN, D. *et al.* Participation in a Multi-institutional Curriculum Development Project Changed Science Faculty Knowledge and Beliefs About Teaching Science. **Journal of Science Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 193–216, 2015. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1007/s10972-014-9414-z>. Acceso en: 27 nov. 2021.

EVANS, J. **Your psychology project: The essential guide**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2007.

FLICK, U. **Doing grounded theory**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2018.

FLICK, U. **Introducing research methodology**. 3. ed. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2020.

FURLONG, C. The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. **European Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 1, p. 68-83, 2013. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2012.678486>. Acceso en: 15 oct. 2020.

GALAZ, A. Fracturas de la identidad en la formación por competencias de los futuros profesores: análisis de una experiencia. **Revista de Pedagogía**, v. 35, n. 97-98, p. 52-70, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65935862005>. Acceso en: 27 nov. 2020.

GONZÁLEZ, R.; MEZA, O.; CASTRO-CARRASCO, P. J. Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 2, p. 6-17, 2019. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1341>. Acceso en: 27 dic. 2020.

GROEBEN, N. *et al.* **Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts**. Tübingen: Francke, 1998. 364 p.

HANNA, F. *et al.* Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. **Studies in Educational Evaluation**, v. 61, p. 21-33, jun. 2019. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X18302116?via%3Dihub>. Acceso en: 10 enero 2021.

HONG, J. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1530–1543, nov. 2010. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10000831?via%3Dihub>. Acceso en: 15 sept. 2021.

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching**, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600902875332>. Acceso en: 10 agosto 2021.

- RODRIGUES, A.; DE MATTOS, C. The contradictory nature of teacher education in the partnership between university and school. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 76, n. 1, p. 87-99, 2018. Disponible en: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1109>. Acceso en: 12 feb. 2021.
- MÉNDEZ, N.; CRETTON, X.; OLGUÍN, P. Estrategias de autorregulación usadas por universitarios en entornos virtuales y satisfacción académica alcanzada en pandemia. Mendive. **Revista de Educación**, v. 19, n. 4, p. 1127-1141, 2021. Disponible en: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2555>. Acceso en: 24 mayo 2021.
- MORRISON, C. Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 4, p. 91-107, 2013. Disponible en: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss4/6/>. Acceso en: 25 jul. 2021.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190403>. Acceso en: 30 jan. 2021.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2002.
- PURWANTO, A. *et al.* Impact of Work from Home (WFH) on Indonesian Teachers Performance During the Covid-19 Pandemic: An Exploratory Study. **International Journal of Advanced Science and Technology**, v. 29, n. 5, p. 6235-6244, 2020. Disponible en: <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/15627>. Acceso en: 2 dic. 2020.
- RETUERT, G.; CASTRO-CARRASCO, P. J. Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. **Polis (Santiago)**, v. 16, n. 46, p. 321-345. 2017. Disponible en: <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/15627>. Acceso en: 4 sept. 2021.
- RICHTER, E.; BRUNNER, M.; RICHTER, D. Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 101, 103303, 2021. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000275?via%3Dihub>. Acceso en: 09 agosto 2021.
- RODRIGUES, A.; DE MATTOS, C. The contradictory nature of teacher education in the partnership between university and school. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 76, n. 1, p. 87-99, 2018. Disponible en: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1109>. Acceso en: 6 jun. 2021.
- SAKALLI-GÜMÜŞ, S. Learning to teach special education: a balancing act of assumptions, reality, and best practice. **Cogent Education**, v. 2, n. 1, 1055095, 2015. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1055095>. Acceso en: 15 marzo 2021.
- SERRANO, R.; PONTES, A. El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. **Enseñanza & Teaching**, v. 34, n. 1, p. 35-

55, 2016. Disponible en: <https://revistas.usal.es//index.php/0212-5374/article/view/et20163413555>. Acceso en: 4 marzo 2021.

SOTOS, M. Influencia del período práctico de formación en las creencias sobre la enseñanza, de futuros docentes. **Estudios Pedagógicos**, v. 47, n. 3, p. 379-399, 2021. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000300379&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 10 dic. 2021.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

TATALOVIĆ VORKAPIĆ, S.; LJEVAR, L.; BATISTIĆ ZOREC, M. Personality traits and subjective theories of future early childhood educators as determinants of their professional identity. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES*, 12., 2020. **Anais [...]. EDULEARN20**, 2020. Disponible en: <https://library.iated.org/view/TATALOVICVORKAPIC2020PER2>. Acceso en: 10 dic. 2020.

TUNGOHAN, E.; CATUNGAL, J. P. Virtual Qualitative Research Using Transnational Feminist Queer Methodology: The Challenges and Opportunities of Zoom-Based Research During Moments of Crisis. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 21, p. 1-12, jan. 2022. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/16094069221090062>. Acceso en: 15 enero 2022.

VAN DER WAL, M. *et al.* Impact of early career teachers' professional identity tensions. **Teaching and Teacher Education**, v. 80, p. 59-70, 2019. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18301501?via%3Dihub>. Acceso en: 10 marzo 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 4, p. 55-69, 2021. Disponible en: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_003/13903. Acceso en: 10 agosto 2021.

VENEGAS, C. ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo?. Evidencias de la década 2011-2020. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 20, n. 43, p. 225-248, 2021. Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/981/671>. Acceso en: 10 oct. 2021.

VILLARROEL, V. *et al.* Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. **Formación universitaria**, v. 14, n. 6, p. 65-76, 2021. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000600065&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 10 dic. 2021.

VINHA, T. *et al.* Da escola para a vida em sociedade: O valor da convivência democrática. *In: TOGNETTA, L.; MENIN, M. (org.). Valores sociomoraís*. Americana: Editora Adonis, 2017.

VLOET, K. Career learning and teacher's professional identity: narratives in dialogue. *In*: KUIJPERS, M.; MEIJERS, F. (ed.). **Career Learning: Research and practice in education**. The Netherlands: Euro-guidance, 2009.

VYSTRČILOVÁ, P. **Zjišťování subjektivních teorií vybrané skupiny učitelů o biofilní orientaci vzdělávání**. 2015. Tesis (doctoral) - Universidad Masaryk, Facultad de Educación, Brno, 2015.

WILLIAMSON, G. *et al.* Formación inicial docente: prácticas tempranas con servicio voluntario. **Revista Electrónica Diálogos Educativos**, v. 15, n. 29, p. 90-105, 2015. Disponible en: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49217>. Acceso en: 10 feb. 2021.

ŽIVKOVIĆ, P.; STOJANOVIĆ, B.; RISTANOVIĆ, D. Student Teachers' Professional Identity: Research in the Republic of Serbia. **The New Educational Review**, v. 51, n. 1, p. 231-251, 2018. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/324819834_Student_Teachers'_Professional_Identity_Research_in_the_Republic_of_Serbia. Acceso en: 10 enero 2021.

Como referenciar este artículo

CASTRO-CARRASCO, P. J.; ELGUEDA ADAROS, R. T.; ROJAS ÁVALOS, N. D.; TRONCOSO CHECCÓN, R. F.; VALENCIA BORDONES, C. A.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; GONZÁLEZ-PALTA, I. N.; OYANADEL VÉLIZ, C. R. 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 Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1519-1545, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.16699>

Submetido em: 12/12/2021

Revisões requeridas em: 25/01/2022

Aprovado em: 02/03/2022

Publicado em: 01/04/2022