



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Ivanna Muñoz-Arias

Grupo de Investigación eFidac. Profesora de Educación Física Colegio Docksta.
Temuco. Chile.

ivanna.ma1996@gmail.com

Jacqueline Páez-Herrera

Grupo de Investigación eFidac. Profesora Educación Física, Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso, Chile.

jacqueline.paez@pucv.cl

Juan Hurtado-Almonacid

Grupo de Investigación eFidac. Profesor Educación Física, Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso, Chile.

juan.hurtado@pucv.cl

RESUMEN

Los docentes son esenciales para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar. De tal modo, los procesos de formación inicial docente, así como también aquellos de espacios de actualización y formación continua cobran especial relevancia. De este modo este artículo de revisión documental tiene como propósito analizar bajo una mirada crítica, cuáles son los factores que benefician la construcción de la identidad profesional docente del futuro profesorado Educación Física. En función de lo anterior, se ha evidenciado que los conocimientos, las creencias, las emociones y significaciones que posea el profesorado de Educación Física, son fundamentales para el desarrollo de la Identidad profesional, docente. Desde la formación inicial docente, se deja en evidencia que la formación práctica es fundamental para consolidar la Identidad profesional docente. Por lo anterior, se concluye que una sólida formación inicial del profesorado de Educación Física, que alterne una basta formación en conocimientos propios de la disciplina, que releve las emociones y significados del profesorado es crucial para una identidad profesional docente que sea consistente con las demandas actuales de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: Identidad profesional docente, formación inicial docente, educación física, calidad, sistema educativo.

CONCEPTIONS OF QUALITY PHYSICAL EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE CHILEAN CONTEXT

ABSTRACT

Teachers are essential for improving the quality of the teaching-learning processes of students in the school system. Thus, the processes of initial teacher training, as well as those of updating and continuous training, become especially relevant. Thus, the purpose of this documentary review article is to analyze, from a critical point of view, which are the factors that benefit the construction of the professional teaching identity of the future Physical Education teacher. Based on the above, it has been shown that the knowledge, beliefs, emotions and meanings possessed by the Physical Education teacher are fundamental for the development of the professional teaching identity. From the initial teacher training, it is evident that practical training is fundamental to consolidate the professional teaching identity. Therefore, it is concluded that a solid initial training of the Physical Education teacher, which alternates a solid training in knowledge proper to the discipline, which highlights the emotions and meanings of the teacher, is crucial for a professional teaching identity that is consistent with the current demands of the teaching profession.

KEYWORD:

Teacher professional identity, initial teacher training, physical education, quality, educational system.

1. INTRODUCCIÓN.

En los últimos años, se ha logrado demostrar la importancia que tienen los docentes en la calidad de los aprendizajes y conocimientos que adquieren el estudiantado de los Centros Educativos. Para Romero et al. (2013) esto se debe a que los docentes, como profesionales de la educación tienen una importante labor, dentro de las cuales se pueden señalar: potenciar las capacidades intelectuales de los estudiantes, propiciar aprendizajes significativos, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y científico, así como también intervenir para adquirir nuevas formas de convivencia democrática en el aula multicultural.

Del mismo modo indican que deben asumir la responsabilidad de desarrollar en estudiantes las competencias que son necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, buscando así, una intervención más integral en el mundo (Romero et al., 2013).

Por lo que el docente en la actualidad ya no es tan solo un facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también debe ser partícipe de otros ámbitos los cuales no son visualizados, en este sentido. Silva et al. (2005) menciona que los profesores y profesoras no sólo deben estar preparados para enfrentar la desmotivación del alumnado, sino que también la presión de padres y/o apoderados o bien, lidiar con la falta de recursos para solucionar los problemas y conflictos entre grupos.

La función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia (Nieva Chaves & Martínez Chacón, 2016).

Asimismo, Marrau (2004) menciona que no todas las funciones de los profesores se realizan con el trabajo dentro de la institución y en el horario de clases, ya que, en muchas ocasiones, los docentes extienden en su hogar la jornada laboral, terminando o planificando actividades para sus estudiantes

Para Rossi (2009) el docente necesita de nuevas capacidades para el pensamiento complejo, así como un pensamiento más integral del mundo; esto implica conocer los contenidos curriculares; planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza - aprendizaje, potenciando los procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes.

Del mismo modo señala que el diseño de estrategias para estimular el esfuerzo de los estudiantes y promover su capacidad para aprender por sí mismos y con otros, así como desarrollar habilidades de pensamiento que faciliten la autonomía, la confianza y la iniciativa personal, son labores indispensables para docentes. (Rossi, 2009).

Según lo anterior, queda en evidencia que la labor docente, día a día asume una mayor complejidad, y que incluso las tareas asociadas van más allá de la fase de implementación de la enseñanza, sino que implica otros espacios de desarrollo profesional.

Para Abusleme-Allimant et al. (2020) los profesores deben pasar por una serie de procesos constantes de formación y actualización. Sumado a ello, expresan que la sociedad impone una serie de desafíos, tales como: el profesionalismo, la seriedad, la responsabilidad, el respeto hacia el estudiante, la empatía, la paciencia, la creatividad, los logros en pruebas de evaluación de rendimiento y un sinnúmero de otros aspectos que vienen regulados por las políticas de Formación Inicial Docente (en adelante FID) en Chile.

En este sentido, es en la FID en donde profesores y profesoras deben pasar por procesos de aprendizajes y adquisición de conocimientos, los cuales van a formar al futuro docente. Para González et al. (2017) la FID constituye un proceso complejo por el que los sujetos incorporan saberes especializados, saberes que se adquieren durante el transcurso de la carrera. Entre estos saberes menciona el aprendizaje de contenidos, la adquisición de estrategias, la incorporación de líneas teóricas sobre el proceso de aprendizaje de los que participan en el acto educativo, como también las prácticas de enseñanza, momento de singular importancia, ya que marca la llegada al campo profesional.

Marcelo et al. (2009) menciona que la FID permite que los profesores y las profesoras desarrollen competencias en los contenidos, en las estrategias de enseñanza en el uso de tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad.

Para Ferry (1997) la FID es algo dinámico de cambio personal, que se presenta en cada sujeto a lo largo de toda su vida y de ahí le da el sentido de educación permanente.

Por otro lado, también Ferry (1997) describe que la formación se logra ver desde dos perspectivas, desde una mirada del sujeto y otra desde la institución. Desde el sujeto, la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones. En tanto, en las instituciones, es el lugar del colectivo de formadores que en su pertenencia institucional elaboran una cultura de la formación dentro de un sistema dado sociopolíticamente. Por lo que las universidades y sus formadores tendrán una labor determinante en los futuros profesionales de la educación.

En este sentido, López et al. (2013) menciona que, actualmente en las instituciones de Educación Superior (en adelante ESUP) no se enseña a los futuros profesores a ser docentes, sino que ha ser expertos en su materia.

Para Montes et al. (2016) las enseñanzas universitarias deben adecuarse a las necesidades del estudiantado, dando respuesta a las demandas formativas y competenciales que la sociedad actual exige.

En tanto, Torra et al. (2013) destacan la importancia de la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado, haciendo posible que estos concuerden con el perfil de formación de la universidad y adecuados al contexto. Montes et al. (2016) sugieren que las instituciones universitarias posean una oferta formativa que cubra las necesidades docentes y les ayuden a perfilar su competencia pedagógica, a la vez mencionan que sin duda el dominio de la disciplina es fundamental para desarrollar la docencia universitaria, pero esto no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad que garantice el logro de aprendizajes pertinentes y válidos para el alumnado y la realidad social a la que deben enfrentarse.

Para Zabalza (2013) la formación docente es un compromiso tanto para las instituciones como para los docentes. Este compromiso asocia el componente técnico (referido a la construcción de la identidad profesional), el emocional (en cuanto a la disposición al cambio y mejora) y el ético (responsabilidad en la formación efectiva de los estudiantes). El componente técnico lo constituyen aquellas instancias en donde las instituciones logran influir directamente en el desarrollo de sus estudiantes, pues es aquí donde comienzan a construir una identidad profesional, la cual puede ir variando, dependiendo de los contextos, experiencias, creencias, entre otras.

Queda en evidencia que el proceso de construcción de la identidad profesional docente se forma en gran medida a partir de las experiencias vividas en la Universidad, donde este contexto influye notablemente. En este sentido, Sayago et al. (2008) describen que la identidad es dinámica y progresiva, y que es producto de las interacciones en las que los individuos se encuentran inmersos, como sujetos pertenecientes a un contexto determinado.

Si bien ha quedado claro que la identidad profesional docente es un proceso dinámico, progresivo y flexible, también es necesario dar cuenta definir y comprender cada uno de los elementos que componen este constructo.

Para Beijard et al. (2004), la identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otro lado, Ávalos (2010) entiende que la identidad profesional es el concepto que los maestros poseen de sí mismos en relación con su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entretiene en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. Para Sayago et al. (2008) la construcción de la identidad profesional docente de estudiantes en período de formación está fuertemente arraigada a las rutinas de quienes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar.

Considerando la identidad profesional desde el ámbito de la educación física abordando el tema de la identidad desde nuestra perspectiva. González et al. (2017) supone pensar en la identidad del sujeto a la vez psicológico y social, soporte y efecto de una estructura histórica, de un conjunto de procesos de diferenciación y sujeción que le permiten a dicho sujeto reconocerse como persona. La construcción de la IPD de Educación Física se relaciona directamente con el proceso de formación inicial en la carrera y la conformación de la IPD está condicionada por factores externos como la familia, la clase, la sociedad, y también implica una posición interna del sujeto.

No cabe duda de que la Identidad profesional docente, es primordial para reconstruir y repensar constantemente la labor del profesorado, lo que permitirá desenvolverse con mayor o menor eficacia, en determinados contextos. Del mismo

modo, es posible indicar que esta construcción es individual, pero que sin embargo depende de una serie de factores que marcarán diferencias, entre unos u otros.

A partir de lo anterior, este trabajo de revisión documental pretende analizar cuáles son los factores que benefician la construcción de la identidad profesional docente de los futuros profesores y profesoras de Educación Física. Para dar cuerpo a este documento, se recurre a la investigación documental. Según Santiago et al. (2013), la investigación documental "consiste en detectar, obtener y consultar una serie de fuentes bibliográficas para extraer y recopilar la información necesaria para cumplir los propósitos de la investigación" (p. 15). De esta forma se han consultado artículos científicos y fuentes normativas que permitirán establecer la relación entre la formación docente, construcción de la identidad profesional docente y la calidad institucional.

En un primer momento, se hará alusión a los elementos que constituyen la IPD.

Luego, se revisará el rol de las Instituciones de educación superior en la formación de la identidad profesional docente. Para finalizar se recurrirá a aquellos factores que benefician la construcción de la Identidad profesional docente, en Educación Física, desde la formación docente hasta el contexto laboral. Una vez presentado los elementos teóricos, se presentan las principales conclusiones, las proyecciones y posibles aperturas a investigaciones futuras.

2. DESARROLLO

2.1 ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: CONOCIMIENTOS, CREENCIAS, EMOCIONES Y SIGNIFICACIONES.

La identidad profesional docente como se describió con anterioridad tiene sus inicios durante el periodo escolar, pero se va consolidando progresivamente en la formación docente y se prolonga durante todo el ejercicio profesional. Para Donnelly (1977) la identidad profesional de los profesores es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que la imagen o concepto que el profesor construye de sí como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro.

Es más, Marcelo et al. (2009) mencionan que la identidad no surge automáticamente como resultado de la titulación, sino más bien, es preciso construirla y formar a través del tiempo.

Beijaard, Meijer et al. (2004) señalan que la identidad profesional docente depende de sub-identidades que se armonizan en mayor o menor grado. Estas sub-identidades se configuran según los distintos contextos de trabajo y dependiendo las relaciones interpersonales que establecen los docentes.

Por otro lado, Ávalos (2010) sugiere que la identidad profesional docente tiene cuatro elementos que la constituyen y que son significativos para su labor, entre ellos nombra los conocimientos (lo que saben), sus creencias (lo que creen), sus emociones (lo que sienten) y sus significaciones (lo que interpretan); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo.

El Conocimiento

Se sabe, gracias a diversos estudios, que existen dos tipos de conocimientos que utilizan comúnmente los docentes, el científico y el práctico, en donde son totalmente diferentes uno del otro. Para Dávila et al. (2013) logra definir el conocimiento científico como un conocimiento que se sistematiza, se comunica y se construye de forma intencional y planificada, mientras que el práctico, se desarrolla espontáneamente, está ligado a la experiencia sensible, busca comprender, pero no explicar la realidad del aula, y no necesariamente se sistematiza. Por lo que esto demuestra que el conocimiento del profesor es generalmente un conocimiento práctico, ya que se orienta a guiar la acción educativa y porque surge de la experiencia práctica.

Según Grossman (1990) distingue los siguientes componentes del conocimiento práctico de los profesores:

- Conocimiento del contenido: incluye el conocimiento de la temática y el conocimiento didáctico.
- Conocimiento de alumnos y aprendizaje: conocimiento de teorías de aprendizaje, del desarrollo de los alumnos en diferentes áreas, sobre motivación, el trabajo en la diversidad y el tema de género.
- Conocimiento pedagógico general: entendimiento sobre organización, gestión y métodos de enseñanza.
- Conocimiento del currículo: conocimiento del currículo y su desarrollo.
- Conocimiento del contexto: conocimiento de las variables contextuales donde se desarrolla el trabajo profesional del profesor.
- Conocimiento de sí mismo: conocimiento de creencias y disposiciones, así como de la filosofía educativa.

Por lo que Macchiariola (2006) sostiene que el conocimiento práctico del profesor no se construye aisladamente, sino que es parte de una institución educativa y de una sociedad. Además, sostiene que es un conocimiento orientado hacia las acciones de enseñanza, hacia situaciones prácticas, con un fin que busca intervenir en una realidad para modificarla.

Avalos (2010) dice que este conocimiento está “atado” al contexto y a la persona, que el contexto varía según las escuelas, estudiantes, países y disciplinas a enseñar y que, por tanto, es difícil de formalizar en proposiciones válidas universalmente. Si bien este conocimiento integra elementos científicos o formalizados, incluye también normas y valores y creencias.

Con respecto a lo mencionado con anterioridad es importante indicar que el conocimiento de los docentes en las diferentes temáticas antes mencionadas es fundamental, ya que con ello logramos incidir en todos los estudiantes, logrando obtener un desarrollo integral en cada uno de ellos.

Creencias

Es importante mencionar la incidencia que tienen las creencias en los docentes al momento de educar. Para Cortez Quevedo et al. (2013) estas permiten dilucidar y justificar transformaciones tanto en las prácticas que se dan dentro del aula como en la formación inicial.

Las creencias para Oliver Vera (2009) las define como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura, que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en nuestras acciones. Esto se debe a que están fuertemente arraigadas y pueden hacerse resistentes al cambio, contrarias a las metas formativas y a los deseos de actuar en la dirección prevista.

Por otro lado, Cortez Quevedo et al. (2013) menciona que si se pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que los docentes reflexionen sobre las creencias que se encuentran a la base de sus prácticas para que de este modo, se puedan llevar a cabo acciones de reconstrucción a nivel de aula con el fin de mejorar por consiguiente su docencia.

Con respecto a lo anterior, se logra evidenciar que, si bien las creencias se perciben en el aula, estas no son evidentes, por lo que dependen de las experiencias, contextos, emociones, entre otros, que los profesores hayan experimentado a lo largo de su vida, siendo estas perjudiciales o favorables en su construcción de la identidad profesional.

Significaciones

La importancia que los docentes le damos a nuestra labor es un punto fundamental en la construcción de la identidad profesional. Para Fregoso (2005) el profesor que se desempeña como tal en cualquier nivel educativo, basa sus acciones en el significado de las cosas de su mundo, se considera que es ahí donde construye el significado a partir de las interacciones sociales que tiene, pero también influye ese espacio para que sea capaz de reflexionar y modificar el significado a partir del proceso interpretativo que puede realizar como sujeto.

Por otro lado, Avalos (2010) comenta que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo y sus cambios afectan la forma de percibir la realidad y, por tanto, de relacionarse con ésta, provocando así una influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

En este sentido, diversos estudios muestran que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo, en términos de creencias, actitudes y emociones, son existenciales, altamente personales, resistentes a la persuasión y de carácter bastante evaluativo (Van den Berg, 1999)

Es por lo antes mencionado, que los significados que los docentes le dan a su labor, es relevante para las intervenciones docentes, ya que estas intervendrán directamente en las aulas.

Emociones

Según Buitrago-Bonilla et al. (2017) en el marco educativo la emoción es una práctica discursiva consolidada a partir del lenguaje y la interacción con otros sujetos, por lo que no es solo interpersonal, sino que se mueve entre las mediaciones culturales, ideológicas y de poder, y propone nuevas formas de ser maestro.

Las emociones se localizan y evidencian en las pedagogías usadas por el docente, en su vida personal y profesional, por tanto, configuran su identidad (Zembylas, 2003).

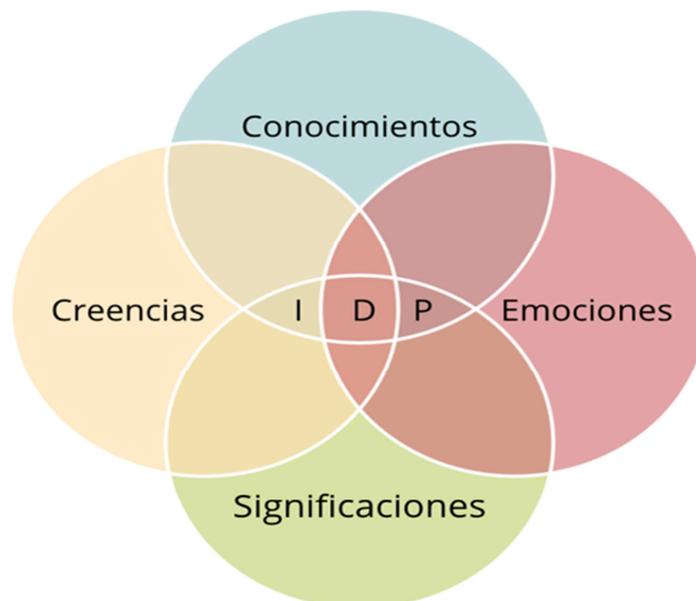
Badia et al. (2013) han evidenciado que hay tres aspectos de las emociones que inciden en la enseñanza: la motivación para enseñar, la autoevaluación docente y la eficiencia educativa.

Los maestros que admiten sentir pasión por la enseñanza suelen tener sensibilidad social, así como una sólida identidad que se refleja en el compromiso y entusiasmo con que asumen su labor (Day, 2004).

Para una mayor claridad se presenta a continuación en la figura 1, un esquema en el cual se articulan los diferentes elementos que constituyen la Identidad profesional Docente.

Figura 1.

Relación entre los elementos que componen la identidad profesional docente.



2.2 EL ROL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.

En los últimos años la formación docente ha sido un sujeto de preocupación a través del tiempo, particularmente respecto a la preparación universitaria que tienen los futuros profesores.

Para Szilagyí et al. (2011) los programas de FID, traen consigo gran responsabilidad, ya que son los encargados de la preparación de profesores, quienes se caracterizan por tener un conocimiento amplio, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para guiar y sostener a los estudiantes, además de una comprensión del clima cultural y social de la educación.

Según Viallant (2010) dicha formación inicial es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo, teniendo a su vez un rol importante en el desarrollo de programas que puedan ayudar a preparar profesores para complejas situaciones y cambios.

Es posible que las políticas educativas en general y aquellas de formación de profesores en particular pudieran estar promoviendo competencias que no necesariamente son coincidentes con la identidad que construyen los profesores. La incertidumbre generada conlleva riesgos asociados a la eficiencia y efectividad de las propuestas de cambio, pero así también, a nivel del reconocimiento de la persona del profesor, su identidad y su labor. (Donnelly, 1977)

Oduardo et al. (2006) menciona que el proceso de fortalecer la identidad con la docencia es un trabajo constante por parte de estudiantes y profesores universitarios, por lo que esta experiencia debe monitorearse a lo largo del trayecto de formación inicial. Además, sugiere que es de vital importancia promover en los futuros educadores la recuperación de sus experiencias y evocaciones, por cuanto recordar les permite recuperar aspectos de su trayecto de vida escolar, conduciéndolos con mayor facilidad a apropiarse y hacerse conscientes de los retos e imperativos de la docencia. Asimismo, interpretar esas vivencias contribuye a movilizar estilos de aprendizaje particulares que potencian la capacidad de autoconocimiento.

De acuerdo con un estudio realizado por Ávalos (2003) los contenidos de los programas de formación docente en Chile pueden identificarse áreas de formación, en torno a las cuales se organiza el currículum. En primera instancia se puede hablar del área de formación general donde se consideran contenidos vinculados a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, fundamentos históricos y ética profesional. La segunda área es de especialidad, cuyos contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la educación media. Como tercera área se encuentra la profesional, donde se ubica el conocimiento de los educados, es decir, desarrollo psicológico y de aprendizaje, su diversidad, considerando también el conocimiento del proceso de enseñanza, donde se contempla la organización curricular, las estrategias de enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y mecanismos de investigación. Por último, es posible identificar el área práctica, que incluye actividades que contemplan el aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros vínculos con las escuelas y salas de clases, así como la inmersión continua y responsable en la enseñanza. A este respecto,

Ávalos (2003) señala que cada una de estas áreas está compuesta por actividades curriculares que pueden ser recursos, seminarios o talleres.

2.3 FACTORES QUE BENEFICIAN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

La formación de una identidad profesional sostenible y coherente por parte de los futuros educadores de educación física es un problema de actualidad en la Educación Superior (Lebedeva et., 2016)

Avanzar hacia una identidad profesional docente más completa e integral que la actual, es un desafío para las universidades, en donde la formación inicial de los futuros profesionales de educación física es fundamental para la construcción de la identidad profesional. Para Monereo (2014) el generar espacios de aprendizaje adecuado para la sociedad de la economía del conocimiento, deben estar en condiciones de abordar eficazmente los retos que plantea la sociedad actual contribuyendo a formar estudiantes y profesionales reflexivos, críticos, capaces de aprender de manera continua, de trabajar autónoma y colaborativamente y de afrontar los cambios con perseverancia y capacidad de adaptación.

Además, Monereo (2014), menciona que la innovación y consolidación de buenas prácticas, la manera en que el formador del profesorado practica su tarea es clave en la apropiación de las prácticas inherentes al modelo de docencia y aprendizaje que declara como deseable.

Alsina et al., (2019) identifican doce marcas de autorregulación que facilitan la construcción del conocimiento con relación al propio perfil profesional, a partir de la aplicación de una estrategia didáctica de base sociocultural. Concluyen que estos factores (experiencia previa, creencias sobre uno mismo, conocimientos didácticos, interacción con todos los contextos próximos y con uno mismo, etc.) son aspectos que deberían tratarse de forma explícita durante la formación inicial de los maestros.

Dentro de las experiencias, Pedraja et al. (2012) consideran que en la formación inicial del profesorado se debe considerar la práctica profesional como parte integral de su proceso formativo, procurando el trabajo eficiente la entrega de igualdad de oportunidades educativas al interior de los establecimientos educacionales donde se desempeñan.

Falcon et al. (2019) los procesos cognitivos no son los únicos que transforman el conocimiento implícito en perfil profesional. También algunos factores psicológicos, como la percepción de autoeficacia, el compromiso/motivación y el estado afectivo, condicionan el perfil docente (Steenekamp et al., 2018). Estas variables permiten tomar conciencia sobre las capacidades para educar, confianza como expertos en el conocimiento de la materia y capacidad para gestionar las actividades de aprendizaje en el aula cuando son positivas, pero resultan obstáculos en caso contrario (Frick et al., 2010).

Las escuelas son también un elemento relevante, ya que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases (Brunner y Elacqua, 2003).

En este mismo sentido, Pillen et al. (2013) plantean que la identidad docente no es algo que se fija ni se impone, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia. Lo anterior está referido a los procesos de práctica, y va más allá, aboga por el sentido de la práctica a través de los procesos reflexivos.

Beauchamp et al. (2010) afirman que la reflexión es un factor determinante en la formación de identidad, y, por tanto, debería ser un elemento central en los programas de formación de profesores. El contexto de la práctica, y la apuesta por el desarrollo del pensamiento reflexivo del futuro profesor, permite tener el contexto de los desplazamientos y cambios en la identidad de un profesor (Beauchamp, 2015). El entorno escolar, la naturaleza del contexto institucional o de los estudiantes, el impacto de los colegas y de los directivos escolares, influyen en la configuración de una identidad nueva.

La práctica debe estar en el centro de la formación de los docentes, lo cual conlleva a una cercana y minuciosa atención al trabajo del docente y al desarrollo de una enseñanza que permita a las personas realizar el trabajo eficazmente, con especial atención en fomentar equitativamente las oportunidades educativas por las cuales las escuelas son responsables (Loewenberg y Forzani, 2010).

Es importante considerar que el uso de la práctica docente tiene grandes ventajas, tales como la presentación de los estudiantes a situaciones donde deben aplicar los conocimientos de pedagogía y que al mismo tiempo le den la oportunidad para recibir consistentes inputs para el aseguramiento de la calidad del programa (Cope y Stephen, 2001).

3. CONCLUSION

La construcción de la identidad profesional docente es un proceso continuo que requiere una formación inicial de alta calidad. Durante esta formación, los futuros profesores adquieren conocimientos especializados, estrategias didácticas y experiencias prácticas que les permiten desarrollar una identidad profesional sólida y crear un entorno educativo favorable.

Además, factores como el conocimiento, las creencias, las emociones y las significaciones desempeñan un papel crucial en la configuración de la identidad profesional docente. El conocimiento del contenido, las estrategias pedagógicas y el contexto de enseñanza son fundamentales para una práctica docente eficaz. Las creencias y emociones de los docentes, moldeadas por sus experiencias de vida, influyen en su motivación y en la forma en que perciben y llevan a cabo su labor, mientras que las significaciones que atribuyen a su trabajo afectan su relación con el entorno educativo. Solo mediante la integración de estos elementos, los docentes pueden desarrollar una identidad profesional que les permita enfrentar los desafíos del sistema educativo moderno y contribuir eficazmente al aprendizaje, desarrollo integral y bienestar de sus estudiantes.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Páez-Herrera, J. (2020). Una Mirada Crítica Al Estilo De Enseñanza Tradicional De Mando Directo: Entre La Eficiencia Y La Calidad Educativa En Educación Física. *EmasF: Revista digital de educación física*, 64(64), 46-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352782>
- Avalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. *IESALC*, 40, Santiago, Chile.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). LA PROFESION DOCENTE: TEMAS Y DISCUSIONES EN LA LITERATURA INTERNACIONAL. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Badia, A., Monereo, C., & Meneses, J. (2013). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>
- Basurto, J., Hernández, E., & Rodríguez, E. (2016). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectivas Docentes*, 0(51), 35-38. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n51.193>
- Beijaard, D., N. Verloop & J. D. Vermunt (2000). Teachers' perceptions of professional identity: and exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). 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>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Buitrago, R. E., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Cope, P., & Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 913-924.

- Cortez Quevedo, Karina, Fuentes Quelin, Valeria, Villablanca Ortiz, Isabel, & Guzmán, Carolina. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Day, C. A. (2004). *Passion for Teaching*. London and New York: RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203464342>
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Dávila Balcarce, G., Leal Soto, F., Comelin Fornés, A., Parra Calderón, M., Varela Gangas, P., & Leal Soto, F. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la Educación Superior*, XLII (2)(166), 35-53. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n166/v42n166a2.pdf>
- Donnelly, D. P. (1977). Digital Raingage Recorder. *Journal of Applied Meteorology*, 16(2), 205-207. [https://doi.org/10.1175/1520-0450\(1977\)016<0205:DRR>2.0.CO;27](https://doi.org/10.1175/1520-0450(1977)016<0205:DRR>2.0.CO;27)
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504949>
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2017). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 8-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338253221001>
- Ferry G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Edición Novedades Educativas. Argentina.
- Fregoso, M. V. (2005). REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 1 http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf. 3(1).
- Frick, L., Carl, A., & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: Mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v30n3a1407>
- González, M., & Sánchez, A. (2017). La construcción de la identidad profesional del profesor de educación física durante la formación inicial. Una mirada desde los estudiantes en la carrera del profesorado de Educación Física en el año 2017 de la Universidad Nacional de Tucumán. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10102/ev.10102.pdf

- Gonzalo Romero Basurto, J., Rodríguez Hernández, E., & Elizabeth Romero Rodríguez, Y. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectivas Docentes*, 51, 1-4. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n51.193>
- Grossman, P. L. (1990). Teachers' knowledge and the making of curriculum decisions. *Journal of Curriculum Studies*, 22(6), 543-565.
- Lebedeva, E.V., Dina Ye, S., Konovalova, M.E. y Kutyn, A.O. (2016). Time management and professional identity of students of pedagogical universities. *International journal of environmental & science education*, 11(14), 6913-6924. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115785.pdf>
- López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/71>
- Loewenberg, D., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Macchiariola (2006). El Conocimiento de los profesores universitarios: de qué tipo de conocimiento estamos hablando. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. 1, 5. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf>.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5(10), 53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18401004.pdf>
- Marcelo C & Vaillant D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Como se aprende a enseñar?. España: NARCEA.
- Monereo, C. (2014). Enseñando a Enseñar En La Universidad: La Formación Del Profesorado Basada En Incidentes Críticos. *December*, 15-44. <https://doi.org/10.13140/2.1.1157.5369>
- Montes, D. A., & Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: Claves formativas de universidades españolas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(3), 53-61.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8 (4). pp. 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu>
- Oliver Vera, M. del C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado: aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12, 63-75. <http://www.aufop.com>
- Oduardo, G., Savón, B., Catalina, R., & Cobas, G. (2006). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88302315>.

- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Quintana, Z. B. S., Corzo, M. A. C., & de Rojas, M. E. R. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Rossi, M. J. (2009). Profesión docente. Profesión cuestionada. *Revista Educarnos. ANEP. Año 2, No. 6. Montevideo, Uruguay.* https://www.praxis.edusanluis.com.ar/2010/03/profesion-docente-profesion-cuestionada.html#google_vignette
- Santiago, L., Rincón, L. Martínez, Y. y Balderas, E. (2013). *Métodos de investigación I. Investigación Documental, guía práctica*. México: Universidad Autónoma de Veracruz. Recuperado de: https://www.academia.edu/3752017/Investigación_documentalGu%C3%A1Da_práctica?auto=download
- Sayago Q, Z., Chacón Corzo, M., & Rojas de Rojas, M. (2008). Building the professional teaching identity in university students. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art16.pdf>
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Steenekamp, K., Van der Merwe, M., & Mehmedova, A. S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1407>
- Silva, C., Quintana, R., Jiménez, O., & Rivera, C. (2005). *Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan-Chile*. Tesis, Escuela de Enfermería, Universidad Bío-Bío. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n2/art3.pdf>
- Szilagyi, J. y Szecsi, T., Transforming teacher education in Hungary. *Competencies for elementary teachers, Annual Theme*, 327-331, (2011).Torra, I., Màrquez, M. D., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., González, A., & Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-309. Recuperado de <http://www.red-u.net/>.Van den Berg, R. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36 (4): 879-906.

- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Viallant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229), 543-561. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n229/v91n229a06.pdf>
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73>
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00107.x>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

Fecha de recepción: 7/6/2024
Fecha de aceptación: 19/6/2024