

# Identidad profesional en las prácticas tempranas: estudio cualitativo con estudiantes de pedagogía

## Professional identity in early practices: qualitative study with pedagogy students

Camila Pereira-Bravo<sup>a</sup>, Maite Rojas-Fritis<sup>a</sup>, Alexandra Ubilla-Vargas<sup>a</sup>, David Cuadra-Martínez<sup>a, b\*</sup>,  
Pablo J. Castro-Carrasco<sup>c, d</sup>, Cristián Oyanadel<sup>e</sup>, Ingrid González-Palta<sup>c, f</sup>, José Sandoval-Díaz<sup>g</sup>

<sup>a</sup>Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Chile

<sup>b</sup>Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Argentina

<sup>c</sup>Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile

<sup>d</sup>Universidad Católica del Maule, Chile

<sup>e</sup>Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile

<sup>f</sup>Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Chile

<sup>g</sup>Universidad del BioBio, Chile

Recibido: 10 de mayo de 2022

Aceptado: 23 de setiembre de 2022

### Resumen

**Antecedentes:** lograr una formación docente de calidad requiere que los profesores tengan la oportunidad de desarrollar no solo competencias profesionales, sino que, fundamentalmente, su identidad profesional. **Objetivo:** describir e interpretar las teorías subjetivas de los estudiantes de Pedagogía de Educación General Básica de una universidad pública del norte de Chile sobre la construcción de la identidad profesional en las prácticas tempranas. **Método:** se utilizó metodología cualitativa, un diseño de estudio de casos y un muestreo teórico que integró a 9 estudiantes de Pedagogía General Básica de una universidad pública del norte de Chile. Los datos se obtuvieron de entrevistas episódicas y una entrevista grupal y se analizaron en base a la Teoría Fundamentada. **Resultados:** se encontraron (a) distintos sentidos sobre la práctica temprana y una evaluación que incluye aspectos positivos y negativos del proceso, (b) una asociación entre el desarrollo de la identidad profesional y la experiencia de cursar prácticas tempranas, (c) un conjunto de condiciones que reúnen las prácticas tempranas para favorecer la construcción de la identidad profesional y (d) la propuesta de planificar las prácticas tempranas como una experiencia distinta del funcionamiento de las otras asignaturas de la carrera. Lo anterior se integró en una teoría comprensiva del desarrollo de la identidad profesional docente en las prácticas tempranas. **Discusión:** en la discusión se analizan estos resultados desde la literatura existente.

**Palabras clave:** identidad profesional; profesorado; formación inicial; subjetividad; formación práctica.

Para citar este artículo:

Pereira-Bravo, C., Rojas-Fritis, M., Ubilla-Vargas, A., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., González-Palta, I., & Sandoval-Díaz, J. (2022). Identidad profesional en las prácticas tempranas: estudio cualitativo con estudiantes de pedagogía. *Liberabit*, 28(2), e583. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n2.583>

### Abstract

**Background:** Achieving high quality teacher training requires teachers to have the opportunity to develop not only professional skills but also, fundamentally, their professional identity. **Objective:** To describe and interpret the subjective theories of Basic General Education Pedagogy students from a public university in northern Chile regarding the construction of professional identity in early practices. **Method:** A qualitative case study methodology was used with a theoretical sample of nine Basic General Education Pedagogy students from a public university in northern Chile. The data, obtained from episodic interviews and a group interview, was analyzed based on the grounded theory. **Results:** The following was found: (a) different meanings about early practice and an evaluation that includes positive and negative aspects of the process, (b) an association between the development of professional identity and the experience of implementing early practice, (c) a set of conditions that gather early practices to favor the construction of the professional identity and (d) the proposal for planning early practices as an experience different from the operation of the other subjects of the degree program. The foregoing was integrated into a comprehensive theory of the development of professional teacher identity in early practices. **Discussion:** In the discussion section, these results are analyzed from the existing literature.

**Keywords:** professional identity; teaching; initial training; subjectivity; practical education.

Este es un artículo Open Access publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (CC-BY 4.0)



## Introducción

Se sabe que una formación docente de alta calidad se asocia a un mayor logro en el aprendizaje de los estudiantes (Richter et al., 2021). Pero, para que esto suceda, los profesores requieren de oportunidades para desarrollar no solo competencias profesionales; sino que, fundamentalmente, procesos de construcción de su identidad profesional (en adelante IP), posibles de intencionar sistemáticamente en la formación.

Comprender el proceso de construcción de la IP del profesor, permite entender cómo los profesores logran profesionalizarse y ejercen el rol docente. La IP del docente es una dimensión personal que se construye en interacción con el contexto sociocultural y laboral, que permite responder lo que significa ser un maestro, integra el sentido de la profesión, un conjunto de saberes que habilitan para el ejercicio profesional, además de una autoimagen docente y creencias de autoeficacia profesional (Beijaard, 2019).

Actualmente, hay evidencia que asocia la IP con el éxito profesional, la retención laboral, la adecuada relación docente-estudiante y el compromiso profesional (Hanna et al., 2020). Pero se requiere una mayor comprensión de cómo los profesores construyen su IP, sobre todo en la formación inicial, dado que es precisamente este período de tiempo con el que cuentan las universidades para formar profesores competentes y capaces de enfrentar las dinámicas demandas del mundo del trabajo y la sociedad del conocimiento. Además, la educación superior no ha abordado suficientemente el desarrollo de la IP docente, por lo que se torna una necesidad aportar al respecto, dada la importancia del constructo para la profesionalización docente (Van der Wal et al., 2019).

En este trabajo se aborda la construcción de la IP del profesor en estudiantes de pedagogía chilenos que cursan asignaturas de prácticas tempranas (PT).

La formación inicial docente basada en la práctica ha sido planteada en las reformas educativas actuales de muchos países del mundo, con la finalidad de superar la desconexión entre la enseñanza universitaria y el mundo del trabajo. A pesar de que se expone como una importante metodología para la profesionalización del profesor junto a una presión de las políticas educativas por redistribuir el tiempo formativo entre la universidad y la escuela, aún se requieren evidencias que apoyen esta decisión y orienten sobre su proceso (Meierdirk, 2016).

De esta forma, se torna relevante y pertinente comprender cómo los estudiantes de pedagogía relacionan las PT con la construcción de la IP, desde su experiencia en este proceso formativo. Lo anterior se da debido a que la IP es un proceso de construcción de significados acerca de la profesión, que permiten identificarse como profesor (Hanna et al., 2020) y que se iniciaría con las primeras experiencias del ser docente. Las teorías subjetivas (TS) son un tipo de creencias desde donde es posible comprender este proceso. Se definen como hipótesis intuitivas que las personas elaboran a partir de la experiencia y tienen la función de explicar el mundo, el propio comportamiento y el de otros, justificar la acción y orientar la toma de decisiones (Flick, 2018). Dado que en educación hay evidencia de la utilidad que las TS tienen para los profesores en la explicación de fenómenos educativos para los cuales no cuentan con saberes formales (Cuadra et al., 2017), se ha optado en este trabajo por comprender la construcción de la IP del profesor en las PT desde este tipo de subjetividad.

Así, este estudio busca responder: ¿Cuáles son las TS de los estudiantes de Pedagogía de Educación General Básica<sup>1</sup> de una universidad pública del norte de Chile, sobre la construcción de la IP en las PT? El objetivo general es describir e interpretar estas TS. A nivel específico, se busca: a) describir las

---

<sup>1</sup> En Chile, la carrera de Pedagogía de Educación General Básica forma profesores para ejercer en la educación primaria.

experiencias de PT, desde las TS de los estudiantes; b) describir el proceso de transformación de la IP de los estudiantes, a partir de las PT y desde las TS de los estudiantes; c) identificar y describir las experiencias o elementos de las PT, que se asocian a la construcción de la IP desde las TS de los estudiantes; d) describir mejoras a este proceso formativo para el fortalecimiento de la IP, desde las TS de los estudiantes y (e) proponer un modelo comprensivo del desarrollo de la IP durante las PT, a partir de las TS encontradas.

### **Identidad profesional del profesor**

Para Beijaard (2019), formar profesores es desarrollar la IP docente, siendo un proceso mucho más complejo que el solo aprendizaje de conocimientos y técnicas para la enseñanza y aprendizaje. La IP del docente se refiere al significado que tiene el profesorado de sí mismo como profesional. Implica una estructura de componentes dinámicos, intersubjetivos e integrados por subidentidades (Dang, 2013) que se forman durante la formación del profesor y durante toda su vida profesional (Magen-Nagar & Steinberger, 2020). Sobre este constructo, las investigaciones destacan el papel crucial que tiene para un buen desempeño de la profesión, la retención laboral, la adecuada relación docente-estudiante y el compromiso profesional (Hanna et al., 2020).

Hanna et al. (2020) proponen que la IP docente integra seis dimensiones. (a) La autoimagen se refiere a la forma en que se visualizan los docentes e identifican con el rol de profesor. (b) La autoeficacia implica las creencias que poseen los profesores acerca de sus capacidades para organizar y llevar a cabo actividades docentes de manera eficiente. (c) El compromiso se entiende en términos de la dedicación invertida para convertirse en docente. (d) La motivación contiene componentes emocionales que actúan como impulso para ser profesor. (e) La percepción de la tarea son creencias que posee el docente acerca de lo que considera una

buena enseñanza. Finalmente, (f) la satisfacción laboral se conceptualiza en términos de cómo se sienten los docentes en la escuela.

Un conjunto de factores socioculturales, contextuales y personales son los que interactúan para el desarrollo de la IP docente. Los contextos sociales y los procesos internos del profesorado tales como las experiencias familiares, las personas con las cuales interactúa, las vivencias de aprendizaje en la infancia y los docentes que sirvieron de modelo a seguir inciden en el desarrollo de la IP. El contexto político e institucional, sobre todo durante la formación inicial, son una fuente importante de construcción de la IP del profesorado (Sánchez & Martínez, 2019).

La formación inicial del docente es un periodo determinante en el desarrollo de la IP (Flores et al., 2020); esto porque se conjugan múltiples procesos de configuración de la IP. Uno de estos es la comparación de los saberes subjetivos con la experiencia formativa, choque de saberes que a menudo produce tensiones en los estudiantes, lo que puede impulsar la construcción de una IP más sólida o bien debilitar este proceso (Jarauta, 2017).

Las características de los programas de estudio en la formación docente tienen un papel central en la construcción de la IP (Beauchamp & Thomas, 2009). Cuando se forma a los profesores, esta tarea se realiza en base a un modelo de formación que tiene supuestos del significado y sentido de la profesión. Un modelo tecnicista identifica al profesor como un experto en la disciplina que enseña, quedando en un segundo plano los saberes pedagógicos para producir aprendizajes. En cambio, bajo un modelo crítico, se considera al profesor como un profesional con capacidad para transformar la sociedad, desde una mirada crítica de la justicia social. Mientras que una formación basada en un modelo hermenéutico reflexivo asigna a esta profesión la autonomía profesional para tomar decisiones, a partir de un proceso reflexivo que guía la práctica pedagógica (Tezgiden, 2016).

La formación universitaria también conlleva a un desarrollo de la IP docente, en base al saber pedagógico y disciplinar enseñado. Cuando este proceso se produce fomentando la agencia y reflexión del estudiante respecto de su profesionalización, en estrecha interacción con el campo laboral del maestro, se desarrolla la IP (Beijaard, 2019). Sumado a lo anterior, las relaciones interpersonales son un factor clave, desde donde el estudiante recibe guía, apoyo y reconocimiento del rol profesional, especialmente de los formadores de profesores (Nguyen & Loughland, 2018).

Desde hace algunos años, la formación docente ha puesto acento en proporcionar a los estudiantes oportunidades para asumir roles y responsabilidades profesionales en contextos reales de ejercicio de la profesión. De esta manera, las PT han sido una estrategia frecuente en la formación inicial docente, desde las cuales se espera un impacto en la construcción de la IP (Beauchamp & Thomas, 2009).

### **Formación del profesor basada en la práctica**

Actualmente, hay reformas a la formación inicial docente que buscan superar la desconexión entre lo aprendido en la universidad y las exigencias del mundo del trabajo docente. La formación del profesor basada en la práctica es un espacio formativo práctico para reflexionar acerca del conocimiento y de la praxis, con el objetivo del despliegue de habilidades y capacidades, acercando sucesivamente al estudiante a escenarios profesionales reales y complejos (Ponce & Camus, 2019).

En Chile, la Ley 20.903 regula el proceso de formación inicial docente, destacando la necesidad de planificar e implementar una formación de calidad, siendo una estrategia central la incorporación de más procesos formativos prácticos. En otros países como Australia, Estados Unidos y Reino Unido, las políticas educativas de formación inicial docente exigen replantear la distribución del tiempo formativo entre la universidad y la escuela. No obstante, este enfoque

formativo requiere de más evidencias científicas que apoyen la decisión de formar en base a prácticas tempranas y orienten sobre este proceso (Meierdirk, 2016).

Grossman et al. (2009) proponen que esta enseñanza se desarrolle con una combinación de técnicas como (a) la representación de la enseñanza, por ejemplo, en base a modelado; (b) la focalización de la práctica en aspectos claves de la formación docente y (c) el desarrollo de actividades de aproximación a la práctica. Mientras que para Chikoko y Msibi (2020), la práctica debe facilitar al estudiante el pensamiento pedagógico para que logre desarrollar una identidad en un futuro próximo. Por ende, las metodologías de enseñanza en base a prácticas en el campo laboral son un proceso sumamente enriquecedor para el buen desarrollo de la IP del profesor y de la autonomía profesional (Williamson et al., 2015).

En cuanto a la construcción de IP docente en la formación práctica, algunos estudios cualitativos destacan la relevancia de promover la autonomía y liderazgo del practicante (Arnold, 2019) y el asumir riesgos para el desarrollo de la IP. Sin embargo, también hay evidencia de que la formación práctica puede generar en los estudiantes de pedagogía inseguridad y temor (Sakalli-Gümüs, 2015), además de estrés por sobrecarga de tareas, lo que podría impactar negativamente en la IP (Machado & Rodrigues, 2018). Para Rourke y Snepvangers (2016), estas condiciones adversas podrían favorecer el desarrollo de la IP cuando el practicante percibe apoyo. En esta misma línea, factores sociales como la adecuada relación entre la universidad, el centro de práctica y otras instituciones ligadas a lo educativo, favorecen la construcción de IP en los practicantes (Hubbard, 2018; Machado & Rodrigues, 2018). Específicamente, se requiere que el practicante no solo comprenda la práctica como una actividad universitaria; sino que, fundamentalmente, asuma el rol profesional docente. También es necesario un

centro de práctica que proporcione soporte emocional a los practicantes y orientación (Arnold, 2019), que valore sus capacidades profesionales (Zhao & Zhang, 2017) otorgando autonomía y propiciando un buen clima de trabajo (Newman, 2000).

## Método

### Participantes

Se realizó un estudio descriptivo interpretativo con metodología cualitativa (Flick, 2018), con la finalidad de comprender la IP en base al conocimiento subjetivo de los participantes. Se optó por un diseño de estudio de casos, dado que es especialmente indicado para describir en profundidad la particularidad de un caso que por sus características permite la comprensión del fenómeno. En este estudio, el caso correspondió a estudiantes de pedagogía general básica de una universidad pública del norte de Chile que cursan PT. La carrera dicta Práctica I en primer año; Práctica II y III, en segundo año; Práctica IV y V, en tercer año y Práctica VI y VII, en cuarto año. El enfoque formativo de estas asignaturas es posicionar a los estudiantes en el campo de la profesión, con énfasis en el análisis del proceso, la articulación teoría-práctica y la formación ética profesional.

Se utilizó un muestreo teórico, por lo que los datos se analizaron en la medida que fueron recolectados, proceso que guió el levantamiento de información sucesivo hasta lograr la saturación teórica. Participaron nueve estudiantes de Pedagogía General Básica que cursan asignaturas de PT en una universidad del norte de Chile. Estas asignaturas han sido cursadas en las modalidades virtual y presencial producto de la pandemia por el COVID-19. Se consideró como criterio de representatividad cualitativa de casos a (a) estudiantes de ambos sexos, (b) con experiencia en PT en establecimientos de distinta dependencia administrativa y que (c) cursaran distintas asignaturas de PT. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (a) ser estudiante regular de la carrera de pedagogía de la universidad y (b) estar cursando alguna asignatura de PT. No se consideraron criterios de exclusión. Para seleccionar y contactar a los estudiantes, se solicitó apoyo a la directora de la carrera de Pedagogía. Posteriormente, los investigadores tomaron contacto con los estudiantes para explicarles el estudio, los criterios éticos y solicitarles la firma de un consentimiento informado.

La Tabla 1 muestra características de los participantes del estudio.

**Tabla 1**  
*Características del muestro y aplicación de los instrumentos*

Género	Tipo de práctica temprana					
	Práctica II		Práctica IV		Práctica VI	
	E	EG	E	EG	E	EG
Hombre	1	0	0	0	1	1
Mujer	2	1	3	0	2	1

*Nota.* E = entrevista; EG = entrevista grupal.

## **Instrumentos**

Se aplicaron 9 entrevistas episódicas. En esta entrevista se asume que las experiencias se almacenan y recuerdan como conocimiento episódico, por lo que para su aplicación se invita a los participantes a narrar episodios, además de definiciones subjetivas y TS (Flick, 2018). El guion temático consideró: (a) experiencia en la PT; (b) cambios en la IP a partir de las PT; c) experiencias de las PT que se asocian a la construcción de la IP y (d) mejoras a este proceso formativo para el fortalecimiento de la IP. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora.

Posteriormente, se aplicó una entrevista grupal con tres estudiantes que previamente fueron parte de las entrevistas episódicas y accedieron a participar en esta segunda etapa. Mediante la entrevista grupal se validó comunicativamente los resultados preliminares obtenidos en base a las entrevistas, exponiendo estos resultados oral y visualmente, a fin de que profundizaran y confirmaran estos hallazgos; además de triangular metodológicamente el estudio para lograr una mayor credibilidad. La entrevista grupal tuvo una duración de 1.5 horas. Tanto la entrevista grupal como las entrevistas episódicas fueron audiograbadas.

## **Procedimiento**

Este estudio es parte de un proyecto mayor que contó con la aprobación de un Comité Ético Científico de una universidad chilena. Los estudiantes fueron contactados a través de la dirección de su carrera. Se les explicó el estudio, la metodología de trabajo y los criterios éticos, lo que se formalizó con un consentimiento informado vía Google Meet.

## **Análisis de datos**

Los datos se analizaron en base a la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). En primer lugar, se analizaron las entrevistas episódicas utilizando codificación abierta. Se elaboraron códigos representados por TS explicitadas en el texto o inferidas por los investigadores, en base a su estructura argumentativa (Catalán, 2016). Posteriormente, estos códigos se agruparon en categorías y subcategorías representativas de los objetivos del estudio y el relato de los participantes. Se procedió a realizar la codificación axial, con la finalidad de explicar los hallazgos preliminares de cada categoría construida. El paso siguiente fue la codificación selectiva, para lo cual se analizaron las codificaciones abiertas y axiales a fin de construir un modelo comprensivo preliminar sobre la construcción de la IP del profesor en la PT, que, finalmente, integró los resultados obtenidos de la entrevista grupal, lo que permitió validar comunicativamente estos hallazgos. En la codificación axial y selectiva se siguió la recomendación de Flick (2018) de elaborar un breve texto explicativo y un mapa conceptual de relaciones.

## **Resultados**

### **La experiencia de práctica temprana**

Un conjunto de TS otorgan distintos sentidos a las PT (Tabla 2), además de enjuiciar la efectividad de este proceso formativo para la profesionalización docente, tal como se observa en el siguiente caso: «Hemos tenido un trabajo que ha sido por procesos... incluye la planificación de la clase, en la que la simulación es en grupo... [Entonces], es como si estuviéramos en una clase... en la que mis compañeros son mis alumnos» (E4, PII)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> E = entrevista; P = práctica

**Tabla 2**  
*Sentidos de la práctica temprana*

Sentido	Descripción
Exploración del campo profesional	PT como actividad formativa orientada a conocer el campo laboral
Simulación del ejercicio profesional	PT como ejercitación de roles y funciones educativas simuladas
Planificación del ejercicio profesional	PT como actividad formativa para planificar clases y otras tareas educativas
Ejercicio acotado de la profesión	PT como una práctica delimitada de actividades docentes
Aprendizaje artesanal de la profesión	PT como actividad formativa para aprender de un mentor
Aproximación al contexto laboral real	PT como actividad formativa que gradualmente aproxima al trabajo docente

*Nota.* PT = práctica temprana.

Los practicantes evalúan la PT destacando aspectos positivos y negativos para su formación docente. Una buena PT es aquella que sorprende al practicante con nuevas experiencias y aprendizajes, generando motivación por aprender e implementar nuevos conocimientos. Otro aspecto positivo es la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje desde lo más simple a lo más complejo, por ejemplo, desde la observación de las clases hasta asumir la responsabilidad de una clase. Se suma a lo anterior, aprender el rol docente en contextos reales de actuación, insertándose en las escuelas para aprender las funciones de la profesión docente. En cuanto a los aspectos negativos de las PT, destaca la dificultad en la relación universidad-escuela, lo que puede impactar negativamente en desinformación sobre el funcionamiento de la PT, producir ansiedad e incertidumbre en los practicantes. Junto con esto, mientras más se distancia la experiencia de PT del contexto real de actuación de un profesor, más negativa es esta experiencia de aprendizaje, situación que ha sido característica de la educación universitaria bajo el contexto de emergencia. Finalmente, lograr aprendizajes principalmente de conocimientos teóricos conceptuales, en vez de procedimentales, es considerado altamente negativo, como lo expresa este practicante: «Lo que me faltaría, yo creo que eso de insertarnos más al mundo del aula, por lo menos ver, observar... la profesora habla de esta forma o usa este método... para activar la clase» (E8, PIV).

En base a la codificación axial, la PT tiene múltiples sentidos interrelacionados que orientan a los practicantes en este contexto para identificarse con la profesión docente. Desde esta experiencia, logran establecer en qué condiciones es más favorable la profesionalización docente y bajo cuáles no (ver Figura 1).

### **La construcción de la identidad profesional en las prácticas tempranas**

Los practicantes asocian las PT con el desarrollo de la IP docente, efecto que aumenta cuando se avanza en estas asignaturas. En cuanto al (a) proceso de construcción de la IP, en primer lugar, los estudiantes elaboran expectativas de las características de las PT y lo que pueden aprender en este contexto, anhelando una actividad distinta al resto de sus asignaturas, caracterizada por un ejercicio real de la profesión que permita el descubrimiento de los profesionales que llegarán a ser. Conforme avanza este proceso formativo, estas expectativas son contrastadas con la experiencia en la PT, afectando la motivación académica e IP.

En la medida que los practicantes conocen el contexto laboral, comprenden la complejidad del ejercicio de la profesión y del contexto educativo, evalúan sus saberes y capacidades, reflexionando sobre la necesidad de contar con soluciones complejas. Este análisis genera críticas a la formación

inicial docente, a las políticas educativas y al funcionamiento de las escuelas, además de un reconocimiento de la importancia del aprendizaje autónomo para convertirse en un profesional idóneo. Este proceso produce una toma de conciencia de los cambios en la IP por el desarrollo de nuevas capacidades personales y profesionales, que generan un sentimiento de autoeficacia profesional, autoeficacia académica, modificaciones en la vocación y en el sentido de pertenencia a la profesión.

«Con la práctica voy madurando y creo que le voy tomando más el peso. Antes yo pensaba a lo mejor los profesores pueden hacer otro tipo de actividades, yo era un poco crítica... ahora me doy cuenta lo difícil es que no te alcance tanto el tiempo y es más complicado» (E9, PVI).

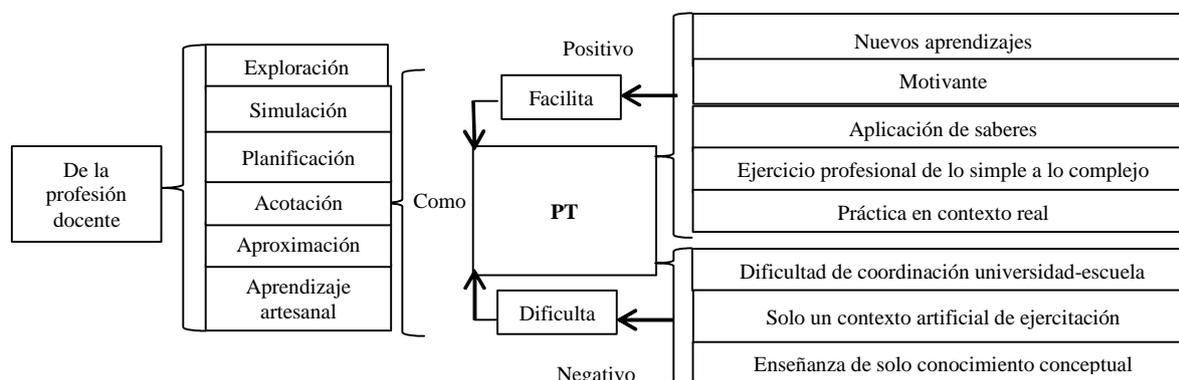
En cuanto a (b) la IP construida, se desarrolla un conjunto de saberes acerca de la profesión. De la enseñanza y aprendizaje, se construye una TS más compleja e integrada por el conocimiento teórico y el conocimiento de experiencia laboral. Los practicantes desarrollan saberes sobre cómo planificar y organizar el trabajo, cómo expresarse, relacionarse y desenvolverse en el campo laboral. Lo que significa ser profesor se complejiza, asignando a la profesión un amplio espectro de funciones organizadas que desempeñar para llegar, finalmente, a dictar una clase. Esto en un contexto que exige prestar un servicio de calidad,

responsabilizarse por el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, actualizarse permanentemente, desde un rol social orientado al desarrollo de una sociedad más justa. Así lo expresa uno de los practicantes: «... voy evolucionando en las prácticas... fueron muchas reflexiones y trabajo en equipo. Y ahí desarrollamos otro tipo de competencias y conocimientos... más elevado porque estamos pasados la mitad de la carrera» (E3, PVI).

Otras dimensiones desarrolladas a partir de las PT son la vocación, el sentimiento de pertenencia a la profesión y la construcción de una imagen deseada de profesor, que incluye un estilo personal de ejercer la docencia.

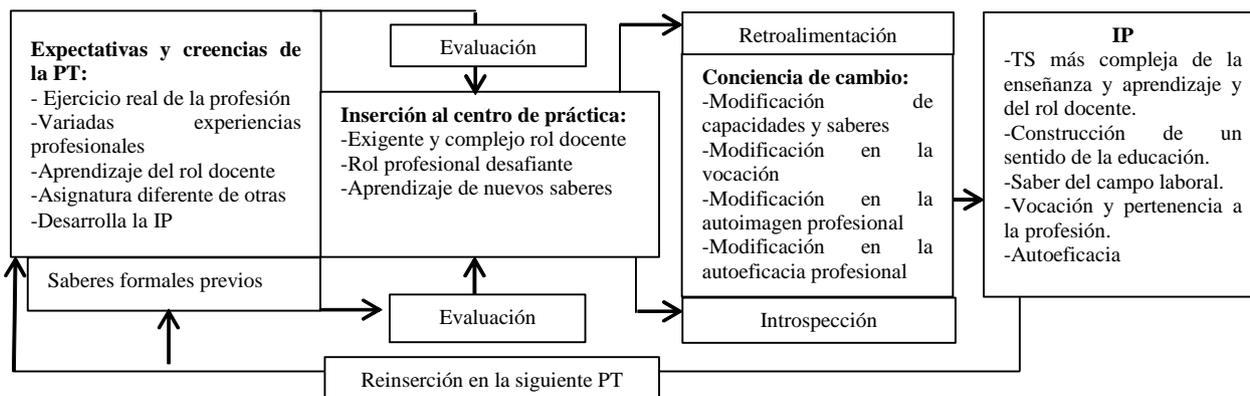
La codificación axial (ver Figura 2) muestra que los practicantes desarrollan expectativas y creencias acerca de las PT, atribuyéndoles un carácter formativo especial en base al aprendizaje práctico y situado en el contexto laboral, que posibilite aprender quién es como docente y cómo se ejerce la profesión. Estas expectativas y conjunto de saberes formales se contrastan con la experiencia en el centro de práctica, tomando conciencia del complejo rol docente que desafía las competencias hasta el momento desarrolladas. Se generan cambios importantes en los practicantes, de los cuales son conscientes a partir de la retroalimentación recibida y un proceso de introspección, influyendo así en la construcción de su IP.

**Figura 1**  
*Codificación axial: experiencia de práctica temprana*



Nota. PT = práctica temprana.

**Figura 2**  
Codificación axial de la construcción de la IP en la práctica temprana



Nota. IP = identidad profesional; PT = práctica temprana; TS = teoría subjetiva.

### Factores que impactan la identidad profesional en la práctica temprana

Los practicantes presentan TS sobre los factores que impactan la construcción de la IP en la PT, estos factores se describen en la Tabla 3.

La codificación axial de esta categoría permite señalar que la inserción en el centro de PT debe reunir un conjunto de condiciones generadoras de un aprendizaje significativo, profundo y con integración de los saberes subjetivos, profesionales procedimentales y técnicos, además de teóricos, lo que impacta en un desarrollo de la IP o, por el contrario, en una inhibición de esta, cuando no se cumplen estas condiciones, como muestra la Figura 3.

### Sugerencias para este proceso formativo

Para los practicantes, la PT debe consistir en (a) un ejercicio profesional desafiante y situado. No se trata solo de practicar el ejercicio de la profesión en un contexto real, sino que es fundamental que se enfrenten a problemáticas educativas de contingencia actual. En segundo lugar, las PT deben lograr (b) una mayor relación teoría-práctica, en base a una mayor presencia de metodologías como Aprendizaje Basado en Problemas, estudios de caso, *role-playing* y

Aprendizaje-Servicio. En tercer lugar, (c) la comunicación oral y escrita es fundamental, porque uno de los desafíos importantes advertidos por los practicantes es lograr comunicarse efectiva y profesionalmente, como lo expresa este practicante: «El volumen de la voz, la dicción... son casos muy comunes en un aula de clases, que quizás el profe habla muy bajo y no se escucha... [entonces], todas esas cosas... deberían como enseñarnos o practicarlos» (E4, PII).

Por último, (d) la conformación de comunidades de aprendizaje de PT puede favorecer un contexto de aprendizaje motivante, participativo y enriquecido con los aportes de los pares, tutores y profesores de los centros de práctica. Desde los participantes, lo anterior podría afectar positivamente en el aprendizaje de la profesión y el desarrollo de la IP.

La codificación axial muestra que la PT debe constituirse como una experiencia distinta del funcionamiento de las otras asignaturas de la carrera. Se requiere generar un ambiente formativo desafiante para practicar el rol profesional, incluyendo problemáticas educacionales de contingencia actual y futuras, las cuales pueden aprender a enfrentar en base a metodologías de enseñanza que logren

articular adecuadamente la teoría y la práctica en una comunidad de aprendizaje. Al mismo tiempo, se requiere planear la enseñanza sistemática de la

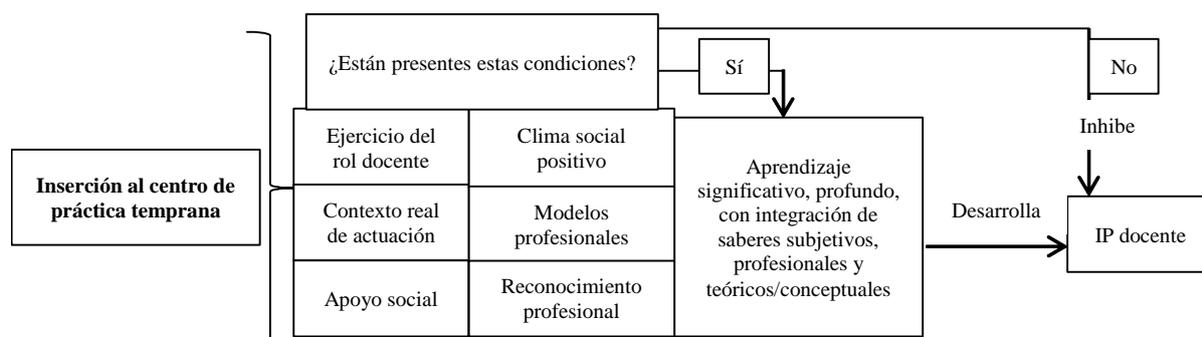
comunicación interpersonal docente, dado que es un indicador importante de construcción de IP, tal como se visualiza en la Figura 4.

**Tabla 3**  
*Factores que afectan la identidad profesional en la práctica temprana*

Factor	Subfactor	Cita
Aprendizaje y ejercicio del rol docente	La enseñanza de técnicas, procedimientos o tareas de la profesión aumenta la IP. La enseñanza de teorías sin aplicación disminuyen la IP. La ejercitación real o simulada del rol docente aumenta la IP. La sobrecarga académica disminuye la IP.	«... porque yo siempre he dicho, porque no nos sirve tanto la teoría... [entonces,] qué saco con saber, si no sé aplicar» (E1, PII).
Apoyo social percibido	El voluntariado docente extrauniversitario aumenta la IP. Recibir aliento y apoyo de otros significantes desarrolla la IP. El anhelo de ser un profesional prosocial aumenta la IP. La gratitud por llegar a ser un profesional aumenta la IP.	«... yo decía ya voy a congelar..., pero menos mal que tengo un grupo de trabajo... que me decían: no, ya va a pasar, tú puedes..., entonces ellos me ayudaron a salir» (E8, PIV).
Clima escolar	Un clima escolar positivo del centro de práctica aumenta la IP. Un clima positivo de aprendizaje en la PT aumenta la IP. Construir vínculos positivos en el centro de práctica aumenta la IP.	«Como practicantes, el hecho de llegar a un entorno que sea acogedor te da como la inspiración de seguir adelante» (E6, PVI).
Modelos profesionales	Un profesor que ama la profesión es un modelo positivo. Un profesor exitoso en la enseñanza es un modelo positivo. Un profesor que no otorga un buen trato a los estudiantes es un modelo negativo.	«Yo nunca tuve un modelo de profesor... yo estudio pedagogía porque quiero arreglar lo mal que me enseñaron a mí» (E3, PVI).
Experiencia en el contexto laboral	Permite evaluar la vocación, impactando en la IP. Permite evaluar la satisfacción laboral, impactando en la IP. Permite aprender el rol docente, desarrollando la IP. Permite evaluar la autoeficacia profesional, afectando la IP.	«Me identifico un poco más como profesora cuando hago las planificaciones, el libro de clases... eso me llevó a ponerme más en el papel de profesora... entonces ahí ya me vi más como una profesora a futuro» (E8, PIV).
Reconocimiento profesional	La confianza de los profesores, familiares y compañeros en que logrará ser un profesor, aumenta la IP. El reconocimiento de poseer características propias de la profesión aumenta la IP.	«Me siento profesora cuando mis alumnos me dicen profesora» (E9, PVI).

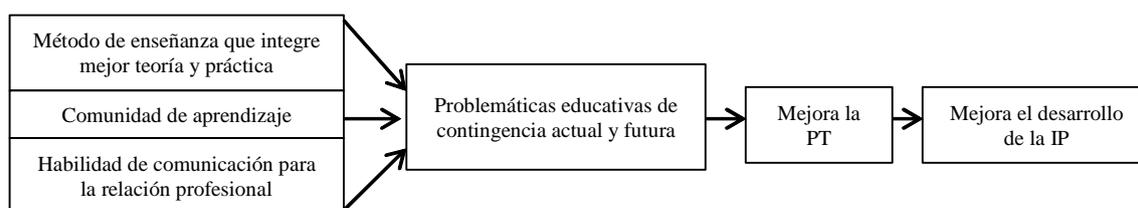
*Nota.* IP = identidad profesional.

**Figura 3**  
Codificación axial: factores que impactan la IP en la PT



Nota. IP = identidad profesional; PT = práctica temprana.

**Figura 4**  
Codificación axial: sugerencias de mejora



Nota. PT = práctica temprana; IP = identidad profesional.

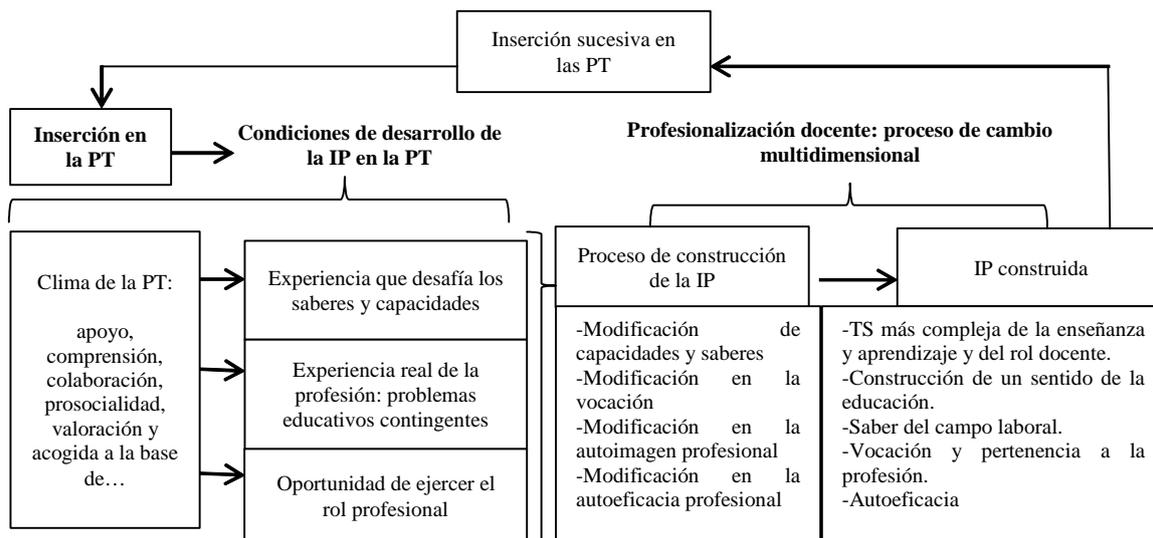
### Codificación selectiva: construcción de la identidad profesional en las PT

La Figura 5, elaborada en base a la codificación selectiva, explica que cuando la formación docente en base a la PT se planifica como una experiencia desafiante, que permita a los practicantes contribuir en la solución de problemáticas educativas de contingencia actual, asumiendo sucesivamente roles

docentes en un ambiente acogedor, de apoyo, comprensivo y reconocedor del aporte profesional, los practicantes inician un proceso de cambio consciente, intenso y multidimensional en su IP. Proceso que incluye la adquisición de saberes sobre lo que significa ser profesor y cómo ejercer este rol profesional, sobre la educación y el campo laboral, además de fortalecer la vocación, la autoeficacia profesional y el sentido de pertenencia a la profesión.

**Figura 5**

*Modelo comprensivo de la construcción de la identidad profesional en la práctica temprana*



Nota. PT = práctica temprana; IP = identidad profesional; TS = teoría subjetiva.

## Discusión y conclusión

El objetivo general de este estudio fue describir e interpretar las TS de los estudiantes de Pedagogía de Educación General Básica de una universidad pública del norte de Chile, sobre la construcción de la IP en las PT. Los estudiantes establecen una importante relación entre cursar PT y un cambio en la forma en que comprenden la profesión de profesor, los saberes sobre el ejercicio de la profesión y en cuánto se definen como profesores, hallazgos que complementan los estudios que relacionan la formación práctica con el desarrollo de la IP del profesorado (Arnold, 2019; Sakalli-Gümüs, 2015).

El primer objetivo específico de este estudio es describir las experiencias de PT desde las TS de los estudiantes. Se encontró que la PT es entendida a partir de distintos sentidos formativos que guían el comportamiento de los estudiantes en este proceso. Así, las PT adquieren el sentido de aprendizaje en base a la simulación del ejercicio profesional o una aproximación al campo, acotada a cierto tipo de tareas, que podrían

contribuir a la formación de la IP. Estos sentidos contrastan con el valor central que ocupa la reflexión en la definición que algunos autores han realizado de la formación práctica (Ponce & Camus, 2019). Lo anterior podría deberse al valor que la reflexión tiene para los estudiantes, como instrumento de profesionalización docente en este espacio formativo. Probablemente, el conocimiento práctico cobra más valor que el de tipo abstracto, por lo que es importante establecer sobre qué reflexionar y cómo reflexionar en estos espacios formativos para que la reflexión logre una adecuada articulación teoría-práctica en la PT; a propósito que para Beijaard (2019), el fomento de esta capacidad durante la formación inicial docente es fundamental para el desarrollo de la IP.

Otros sentidos atribuidos a las PT se aproximan más a la necesidad de insertarse en un contexto real de práctica del ejercicio profesional, lo que se encuentra en línea con lo que la investigación sobre el tema ha reportado, esto es que los estudiantes puedan incorporarse a contextos reales de actuación del

profesorado para que logren construir una IP (Chikoko & Msibi, 2020; Machado & Rodrigues, 2018). Desde esto, es importante que los formadores de profesores analicen cómo las metodologías de formación inicial, basadas en la práctica (Grossman et al., 2009), logran situar al practicante en el ejercicio real de la profesión, para que resulte una experiencia motivante y con sentido para los estudiantes. Los sentidos atribuidos a las PT son relevantes porque desde estos los practicantes orientan su proceso formativo, regulan la motivación académica y construyen su IP.

En esta misma dimensión, los estudiantes evalúan el proceso de práctica desde los sentidos construidos al respecto, identificando aspectos positivos y negativos, siendo estos últimos limitadores del desarrollo de la IP. Es prudente considerar estos juicios para mantener y potenciar los aspectos positivos y superar los negativos. Desde los practicantes, una PT focalizada en la enseñanza de teorías, organizada solo como una experiencia de simulación, además de presentar una débil articulación con el centro de práctica y el contexto social, actuaría como limitadora del desarrollo de la IP. Dificultades que, por ejemplo, en Chile han buscado mejorarse a partir de la Ley 20.903. Ponce y Camus (2019) también plantean la necesidad de que las experiencias formativas prácticas logren articular teoría y práctica, además de planificarse como una actividad de acercamiento a escenarios complejos y reales de formación como docente.

En el segundo objetivo específico se busca describir los eventuales cambios que se producen en la IP de los estudiantes. Se encontró que los estudiantes en el proceso de las PT advierten cambios en su IP en las dimensiones propuestas por Hanna et al. (2020), esto es en la autoimagen, la autoeficacia, el compromiso, la motivación, la percepción de la tarea y la satisfacción laboral. Lo anterior también es un hallazgo relevante que permite considerar a las PT como un espacio formativo especialmente indicado para el desarrollo de la IP del profesor (Flores, et al., 2020; Lofthouse, 2018;

Nguyen & Loughland, 2018), aunque desde estos hallazgos, solo bajo ciertas condiciones.

En cuanto al proceso de construcción de la IP durante la PT, destaca la elaboración de TS de los estudiantes sobre su proceso de profesionalización y experiencia en las PT. Machado y Rodrigues (2018) también han encontrado evidencia de la relevancia de estas creencias previas en los practicantes para la construcción de la IP. Estas TS se evalúan en función de la inserción en el centro de PT, contexto en donde vivencian una serie de experiencias profesionalizantes, narradas en las entrevistas episódicas, que cuando reúnen condiciones favorables, conllevan al desarrollo de la IP. Por el contrario, cuando se presentan condiciones adversas, según Rourke y Snepvangers (2016), podrían favorecer el desarrollo de la IP solo cuando el practicante percibe apoyo. Describir el proceso de construcción de la IP durante la PT, permite identificar los hitos necesarios de abordar sistemáticamente en la formación inicial docente basada en la práctica.

El tercer objetivo busca identificar y describir los factores de las PT asociados a la construcción de la IP desde las TS de los practicantes. Se encontró que el clima escolar y el apoyo social percibido influyen en el desarrollo de la IP, debido a que son factores cruciales para generar un ambiente de seguridad, afecto, respeto y valoración, condiciones fundamentales para que los practicantes superen las condiciones adversas y desarrollen IP (Newman, 2000; Rourke & Snepvangers, 2016; Zhao & Zhang, 2017). Otros factores relevantes son contar con modelos docentes. Cuando estos son positivos, representan un ejemplo a seguir para la profesionalización; por el contrario, cuando son negativos, constituyen una experiencia importante a superar, lo que podría orientar al desarrollo de competencias que superen estas debilidades docentes. Finalmente, para los practicantes es central poder ejercitar el rol profesional en un contexto real de actuación, desde donde puedan recibir un reconocimiento del aporte y rol que desempeñan (Nguyen & Loughland, 2018).

El cuarto objetivo busca describir mejoras a este proceso formativo para el fortalecimiento de la IP. Se encuentra que una de las mejoras más relevantes para fortalecer su IP es conformar una comunidad de aprendizaje, lo que podría favorecer un aprendizaje colaborativo y significativo, con participación de los pares, tutores y profesores de los centros de práctica. Rourke y Snepvangers (2016) han destacado la necesidad de desarrollar trabajos cooperativos y aprendizajes compartidos entre los estudiantes, académicos y mentores, con el fin de generar confianza, respeto y vínculos de apoyo, lo que a su vez promueve el desarrollo de la IP. Otra recomendación es mejorar la articulación entre teoría y práctica, en donde metodologías de enseñanza como el Aprendizaje-Servicio podrían representar una solución importante (Sandoval et al., 2021). De suma relevancia es contar con experiencias formativas que permitan desarrollar capacidades de comunicación para una adecuada relación interpersonal como futuro profesor. Lograr lo anterior podría incidir en la autoeficacia profesional de los practicantes. Finalmente, situar a los futuros profesores en un contexto de PT desafiante, se asocia a la motivación y al aprendizaje de un conjunto de saberes importantes para forjar IP. En este sentido, también es necesario equilibrar la dificultad de la tarea, con los recursos con que cuentan los estudiantes, dado que también podría ser una fuente generadora de estrés y sobrecarga académica (Machado & Rodrigues, 2018), situación que para Rourke y Snepvangers (2016) podría solucionarse con el debido apoyo de los tutores de PT.

El último objetivo busca proponer un modelo comprensivo del desarrollo de la IP durante las PT. Se elaboró una teoría comprensiva que, desde la perspectiva de los investigadores y considerando el diseño de este estudio, parece ser una de tipo formal. Esto implica que el modelo teórico elaborado podría aplicar a poblaciones de similares características a modo de hipótesis. En este modelo teórico construido, se explica el desarrollo de la IP en las actividades curriculares de PT, como un proceso circular en donde la construcción de expectativas y creencia

sobre la PT, la inserción en el centro de práctica, la evaluación de las características de la PT, del centro de práctica y el propio desempeño, generan un proceso de cambio subjetivo que es advertido por los practicantes, como una transformación de su IP.

Este modelo confirma la relevancia de la relación teoría-práctica para la construcción de la IP docente y, fundamentalmente, de los procesos evaluativos, analíticos y reflexivos que los estudiantes realizan como una estrategia propia de profesionalización y como actividad de enseñanza planificada por los supervisores de prácticas (Beijaard, 2019). Contar con una teoría comprensiva de la construcción de la IP en los procesos de PT es fundamental, dado que no solo aporta a la literatura existente, sino que fundamentalmente puede orientar los procesos formativos docentes en estos contextos educativos.

En cuanto a las limitaciones del estudio, futuras investigaciones podrían abordar el fenómeno con muestras más amplias, que incluyan la experiencia de otros programas de formación docente, en donde probablemente emergen sentidos identitarios propios de estas especialidades. Además, es preciso señalar que la transferibilidad de los resultados de este trabajo aplica a unidades de análisis con similares características y a modo de hipótesis.

Dada la emergencia sanitaria, algunos de los participantes solo han cursado las PT en la modalidad virtual, lo que podría impactar en las TS sobre la relación de esta experiencia formativa y el desarrollo de la IP. Futuros estudios podrían abordar específicamente esto.

Es importante seguir estudiando la IP de los estudiantes de pedagogía que cursan PT. Actualmente, tanto la IP como la formación inicial docente basada en la práctica figuran como claves para la profesionalización del profesor (Hanna et al., 2020). Ciertamente, lograr formar docentes más identificados con la profesión es un camino prometedor para el tan anhelado desarrollo profesional del maestro.

## Conflicto de intereses

En nuestro estudio no existe ningún tipo de conflicto de interés.

## Responsabilidad ética

Este estudio es parte de un proyecto mayor que contó con la aprobación de un comité ético-científico de una universidad chilena. En este estudio no se ha realizado ningún tipo de experimento en seres humanos ni en animales.

## Contribución de autoría

CPB, MRF, AUV y DCM: diseño del estudio, procesamiento e interpretación de los datos, introducción, resultados, discusión, revisión general y redacción en formato APA.

PCC, IGP y JSD: introducción, discusión, revisión general.

## Agradecimiento

Este estudio se enmarca en el proyecto Fondecyt Regular 1201084, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

## Referencias

- Arnold, J. (2019). Artful Praxis: Experience, Inquiry and Consciousness. *Qualitative Research Journal*, 19(4), 438-448. <http://doi.org/10.1108/QRJ-05-2019-0041>
- Beijaard, D. (2019). Teacher Learning as Identity Learning: Models, Practices, and Topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 53-65. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>

- Chikoko, R., & Msibi, T. (2020). 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*, 14(2), 53-76. <http://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.53>
- Cuadra, D., Castro, P., Vystřilová, P., & Jancic, R. (2017). A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education. *Psychology and Education*, 54(3), 1-22.
- Dang, T. (2013). Identity in Activity: Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-Placement of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Universität Berlin.
- Flores, L., Olave, I., & Villarreal, A. (2020). The Impact of Role Modeling on the Professional Identity of Pre-Service Teachers. *Indonesian Journal Applied Linguistics*, 10(1), 143-152. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.25024>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., & Zijlstra, B. (2020). Assessing the Professional Identity of Primary Student Teachers: Design and Validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Hubbard, J. (2018). K-6 Pre-Service Teachers' Emerging Professional Identities as Social Studies Educators. *The Journal of Social Studies Research*, 43(3), 269-283. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.04.002>
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681006>
- Lofthouse, R. M. (2018) Re-imagining mentoring as a dynamic hub in the transformation of initial teacher

- education: The role of mentors and teacher educators. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 248-260. <https://doi.org/10.1108/IJMCE04-2017-0033>
- Machado, A., & Rodrigues, C. (2018). The Contradictory Nature of Teacher Education in the Partnership between University and School. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1), 87-99. <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.87>
- Magen-Nagar, N., & Steinberger, P. (2020). Developing Teachers' Professional Identity through Conflict Simulations. *Teaching Education*, 33(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1819975>
- Meierdirk, C. (2016). Is Reflective Practice an Essential Component of Becoming a Professional Teacher? *Reflective Practice*, 17(3), 369-378. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1169169>
- Newman, C. (2000). Seeds of Professional Development in Pre-Service Teachers: A Study of their Dreams and Goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 125-217. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00003-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00003-3)
- Nguyen, H., & Loughland, T. (2018). Pre-Service Teachers' Construction of Professional Identity through Peer Collaboration during Professional Experience: A Case Study in Australia. *Teaching Education*, 29(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1353965>
- Ponce, N., & Camus, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113-128. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/723>
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher Educators' Task Perception and its Relationship to Professional Identity and Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Rourke, A., & Snepvangers, K. (2016). Ecologies of Practice in Tertiary Art and Design: A Review of Two Sases. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(1), 69-85. <http://dx.doi.org/10.1108/HESWBL-04-2015-0014>
- Sakalli-Gümüş, S. (2015). Learning to Teach Special Education: A Balancing Act of Assumptions, Reality, and Best Practice. *Cogent Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1055095>
- Sánchez, M., & Martínez, A. (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM.
- Sandoval-Díaz, J., Cuadra-Martínez, D., Orellana-Fonseca, C., & Sandoval-Obando, E. (2021). Diagnóstico comunitario ante desastres climáticos: una experiencia de aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 23-37. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.02>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tezgiden, Y. (2016). A Critical Review of Teacher Education Models. *International Journal of Educational Policies*, 10(2), 121-140.
- Van der Wal, M., Oolbakkink-Marchand, H., Schaap, H., & Meijer, P. (2019). Impact of Early Career Teachers' Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>
- Williamson, G., Abello, E., Ferreira, S., & Espinoza, F. (2015). Formación inicial docente: prácticas tempranas con servicio voluntario. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(29), 90-105.
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The Influence of Field Teaching Practice on Pre-Service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontier Psychology*, 8(1264), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>

Camila Pereira-Bravo

Egresada de la carrera de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7576-1371>

[cami\\_pereira.b@outlook.com](mailto:cami_pereira.b@outlook.com)

Maite Rojas-Fritis

Egresada de la carrera de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4452-5215>

[maite.rojas.16@alumnos.uda.cl](mailto:maite.rojas.16@alumnos.uda.cl)

Alexandra Ubilla-Vargas

Egresada de la carrera de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6832-4365>

[alexandraubilla2@gmail.com](mailto:alexandraubilla2@gmail.com)

David Cuadra-Martínez

Académico del departamento de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Chile. Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Argentina.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0810-2795>

Autor corresponsal: [david.cuadra@uda.cl](mailto:david.cuadra@uda.cl)

Pablo J. Castro-Carrasco

Académico del Departamento de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile. Universidad Católica del Maule, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-5820>

[pablocastro@userena.cl](mailto:pablocastro@userena.cl)

Cristián Oyanadel

Académico del Departamento de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8423-6982>

[coyanadel@udec.cl](mailto:coyanadel@udec.cl)

Ingrid González-Palta

Académica del Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile. Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1296-4854>

[i.gonzalezpalta@gmail.com](mailto:i.gonzalezpalta@gmail.com)

José Sandoval-Díaz

Académico de la Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales y Grupo de investigación en Género, Ciudadanía y Territorio GECIT (DIUBB G1 152124/EF), Universidad del BioBio, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7247-7113>

[jsandoval@ubiobio.cl](mailto:jsandoval@ubiobio.cl)