



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Valdenegro-Fuentes, Lidia

Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria¹

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 50, 2023, pp. 215-234

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243176283012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria¹

Lidia Valdenegro-Fuentes

Universidad San Sebastián, Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje, MinSol, Chile

Recibido: 02 de agosto 2021 - Revisado: 22 de diciembre 2021 - Aceptado: 29 de diciembre 2021

RESUMEN

La identidad docente es considerada como un factor primordial para el desarrollo y la persistencia del profesorado en la docencia. El objetivo de este trabajo fue reflexionar cómo los modelos de formación docente y los marcos referenciales oficiales para la formación inicial del profesorado influyen en la formación de la identidad profesional de los futuros profesores en Chile. Para ello, se ha empleado una aproximación hermenéutica-analógica, vinculando información procedente de diversas fuentes bibliográficas y las ideas propias en base a la observación de la realidad en estudio. Se releva la importancia de articular el modelo de formación docente con las políticas educacionales y un modelo educativo país, basado en valores compartidos para el desarrollo sostenible de sus habitantes. La temática abordada se proyecta como una reflexión necesaria ante los nuevos desafíos que impone el sistema de educación pública y el contexto post pandemia.

Palabras clave: Identidad; formación inicial de profesores; modelos de formación docente.

1. En este texto se emplean términos como los profesores o los estudiantes de manera igualitaria para referirse a hombres, mujeres y disidencias, atendiendo al criterio de economía del lenguaje señalado por la RAE y sin que esto implique algún tipo de discriminación por parte de la autora.

^{*}Correspondencia: Lidia Valdenegro-Fuentes (L. Valdenegro-Fuentes).



<https://orcid.org/0000-0001-8447-8412> (lidia.valdenegro@uss.cl).

Teacher Education Models and Teacher Identity: A Necessary Articulation

ABSTRACT

The teaching identity is considered a primary factor for the development and persistence of teachers in teaching. The aim of this work was to reflect on how the teaching training models and the official reference frameworks for the initial training of teachers influence the formation of the professional identity of future teachers in Chile. For this purpose, a hermeneutic-analogous approach has been employed, linking information from various bibliographic sources and own ideas based on the observation of the reality under study. The importance of articulating the model of teaching training with educational policies and a country educational model, based on shared values for the sustainable development of its inhabitants, was stressed. The theme addressed is projected as a necessary reflection in the face of the new challenges imposed by the public education system and the post-pandemic context.

Keywords: Identity; teacher education; teacher educational models.

“La identidad es un predicado que tiene una función particular;
por medio de él una cosa u objeto particular
se distingue como tal de las demás de su misma especie”
(Habermas, 2003, II, p. 145).

1. Introducción

La identidad es un concepto clave en la psicología social (Mead, 1978; Stets et al., 2020; Stryker, 2008; Stryker & Burke, 2000) y en la filosofía (Cabezas, 2016; Habermas, 2003; Ricoeur, 2006; Taylor, 1996). Esta otorga el sentido de pertenencia y la asimilación de características que son propias a una cultura, nación, grupo étnico e incluso a una profesión. La identidad nos distingue y a la vez nos hace parte de un colectivo con el cual compartimos rasgos culturalmente heredados, mientras que otras, decidimos de manera deliberada asumirlos.

El colectivo docente se encuentra dentro del grupo de profesiones que poseen una identidad distintiva, la identidad docente. Estas características particulares hacen que el profesorado desarrolle rasgos que son propios de su profesión y de los roles que esta implica (Hanna et al., 2019a; Rodrigues y Mogarro, 2019; Yilmaz y Ilhan, 2017). El desarrollo de esta identidad está influenciado por las políticas en materia educativa y social (Beauchamp, 2019; Colliander, 2019). Mientras que los rasgos adquiridos permean las prácticas y la gestión educativa dentro de los contextos sociales, políticos, geográficos y económicos en los cuales desempeñan la tarea de enseñar (Hendriks, 2020; Lazarides et al., 2020; Luengo Navas y Molina-Pérez, 2019; Molina-Pérez et al., 2021; Quilaqueo et al., 2016).

La formación de la identidad docente iniciaría con la elección de los estudios de educación (Bergmark et al., 2018; Richardson y Watt, 2018). Tras lo cual el modelo de formación docente se encargaría de brindar las instancias para su desarrollo y gestión. A partir de lo anterior, surge la interrogante ¿de qué manera los modelos de formación del profesorado contribuyen a la construcción de la identidad docente durante la formación inicial?

La identidad docente se construye basándose en las creencias (Berger y Lê Van, 2019; Bofah y Hannula, 2019; Eđmir y Çelik, 2019; Lara-Subiabre et al., 2020), emociones (Izadinia, 2015; Lindqvist, 2019; Lindqvist et al., 2017; Zhu et al., 2019) y actitudes (Adams y McLennan, 2021; Granjo et al., 2020) relativas a qué es ser docente y las tareas implicadas en el ejercicio de la profesión. Esta construcción no dependería únicamente de los factores personales o ambientes formativos en los que se inserte la persona, sino que también inciden en su formación los modelos de identidad presentes en la formación inicial del profesorado (Galaz, 2011; Huang y Wang, 2021; Korthagen, 2004; Lara-Subiabre et al., 2020; Zhang et al., 2016).

Como una forma de aportar al conocimiento en esta área, el objetivo fue reflexionar cómo los modelos de formación docente y los marcos legales para la formación inicial del profesorado influyen en la formación de la identidad docente en Chile. Se adopta un posicionamiento epistemológico y metodológico desde la hermenéutica-analógica (Barragán Machado et al., 2019; Beuchot, 2007; Sánchez-García, 2020; Pérez et al., 2019), abordando el concepto de identidad y sus tipos. Se define la identidad docente y se exponen los modelos para su desarrollo durante la formación inicial del profesorado. Se concluye con una reflexión en torno a la necesidad de unificar los criterios entre sistema educativo y la formación docente en concordancia con las características de la sociedad actual.

2. Método Hermenéutico-Analógico para el Estudio de la Identidad Docente

El método hermenéutico analógico se define como una alternativa al uso de enfoques polarizados (Beuchot, 2013). Se considera una herramienta para la interpretación de la realidad (Sánchez-García, 2020), lo que implica un diálogo interpretativo e intersubjetivo entre el investigador, los referentes teóricos y la realidad, en búsqueda de conexiones entre los diversos elementos para la generación de un nuevo conocimiento.

De acuerdo con Beuchot (2014), la hermenéutica analógica proporciona las herramientas para comprender y criticar la realidad, permitiendo generar un juicio a través del que se juzga el fenómeno estudiado. El acto interpretativo es posible gracias a la *phrónesis*, es decir, el equilibrio como proporcionalidad entre la teoría y la práctica, entre el acto interpretativo y la generación de conocimiento que surge a partir de este (Sánchez-García, 2020).

El método hermenéutico analógico ha sido empleado por Sánchez-García, (2020), para explicar la figura del docente como experto hermeneuta. A partir de los roles y las tareas que aprehende el profesorado desde su formación inicial se construye una interpretación propia de qué es ser docente. Esta interpretación alberga la transformación, pues considera el “entrecruce entre la interpretación del mundo y la transformación” (Beuchot et al., 2013, p. 95) del propio sujeto y de su entorno. Esta transformación se llevaría a cabo mediante una construcción conceptual socialmente validada, generada a partir de la síntesis entre sus conocimientos teóricos, sus experiencias y la proyección de los propios significados construidos en torno a su identidad profesional.

En esta investigación se utilizó la hermenéutica analógica, por ser un método de investigación teórica que posibilita la interpretación conceptual de la información disponible (Quezada y Medina, 2020). Beuchot (2015) establece que:

Sirve como una actitud. Dada su raigambre aristotélica, la analogía tiene que colocarse en una epistemología de las virtudes [...] En cuanto a las virtudes epistémicas, corresponde sobre todo a la *phrónesis* o la prudencia, que es la sabiduría de lo concreto y práctico, el equilibrio proporcional; por eso también se refleja en la *sofía* o sabiduría, que es teórica, pero que ilumina a la *praxis* desde las alturas (p. 136).

3. Concepto de Identidad

La teoría de la identidad surge y evoluciona a mediados del siglo XIX. Los primeros en intentar explicar cómo se construye la identidad fueron los filósofos materialistas británicos, quienes proponían que las percepciones y la conciencia son procesos físicos situados en el cerebro, los que se comportan de la misma manera sin necesidad de interacción (Scaruffi, 2008).

La teoría de la identidad constituye un enfoque sobre la naturaleza de los estados y procesos mentales, sostiene que los informes de sensaciones provienen de procesos cerebrales. Los estados y procesos de la mente son idénticos a los del cerebro (Skidelsky, 2019). En tal sentido, los estados mentales y físicos tienen el mismo origen, pero no la misma intención. En este sentido, son relevantes los aportes de la Teoría de la Cognición Social, entendida como la integración de procesos que permiten la interacción entre sujetos de la misma especie. Tiene como principal efecto el desarrollo de la habilidad de construir representaciones de las relaciones circundantes y emplearlas para guiar el comportamiento social, constituyendo una función esencial para la supervivencia de las especies (Labbé et al., 2019; Zegarra-Valdivia y Chino-Vilca, 2017).

El concepto de identidad ha sido abordado desde las perspectivas psicológicas, sociológicas y filosóficas (Burke et al., 2003; Giménez, 1997; Ricoeur, 2006; Stets et al., 2020; Taylor, 1996), empleándose el concepto para denotar características de un grupo con una motivación particular, en el cual la identidad es una fuerza organizada y coherente con sus propios objetivos.

En esta línea, son relevantes las aportaciones realizadas por Erikson (1959; 1994; 2007) a partir de su Teoría del Desarrollo Psicosocial y las provenientes del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1992; Mead, 1978; Stets et al., 2020; Stryker, 2008). La teoría sobre la construcción de la identidad y la adolescencia de Erikson denota un sentido individual y subjetivo de un individuo que se ve en relación con otros en sus particularidades, pero a su vez se siente parte de un grupo, pues comparte algunas características (Erikson, 1959). En esta teoría se incorpora la identidad prospectiva y la identidad proyectiva, como el tránsito entre la identidad pasada y la configuración de la identidad futura (Angulo, 2016). Las aportaciones de Erikson (1959) serían indispensables para comprender, desde una perspectiva psicoevolutiva, la transición entre el rol de estudiante y el rol de profesor, contribuyendo a la comprensión del desarrollo evolutivo de la personalidad y las etapas que están implicadas en este proceso.

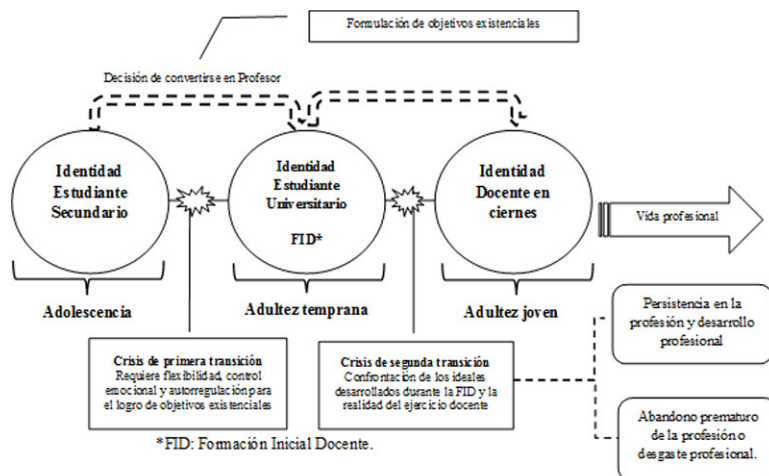
Erikson (1959), organiza la evolución de la identidad y la personalidad en diversos periodos orientados fisiológicamente, desde la niñez a la vejez, considerando que cada uno de estos periodos o estadios tiene una característica básica y una crisis central, a la cual denomina crisis de identidad (Bordignon, 2005). En el periodo de la adultez, se identifican tres periodos o estadios críticos: a) distanciaci3n, como la defensa de la propia identidad contra todo; b) generatividad versus estancamiento, motivada y orientada por un objetivo o la inercia que desemboca en desencanto y c) integridad versus desesperaci3n y disgusto, entendida como una disposici3n a defender la dignidad del propio estilo de vida contra todas las amenazas físicas y económicas (Day et al., 2006; Erikson, 1994).

Sobre la base de estas proposiciones podemos entender que la identidad docente comenzaría a construirse en una etapa de crisis marcada por la transici3n entre la vida escolar y la vida universitaria. En esta etapa los individuos deben poner en pr3ctica las habilidades, destrezas y actitudes desarrolladas a lo largo de sus a3os de escolaridad, tanto como regular sus emociones, autorregular su comportamiento y sus acciones en favor de responsabilidades adquiridas a trav3s del nuevo rol de estudiante universitario. Asumir este nuevo rol puede

tardar tiempo, tanto como aprender a congeniarlo con los distintos roles que se desempeñan a diario. La multiplicidad de facetas en la vida adulta supone una crisis en cuanto se debe aprender a administrarlas y adecuarlas con acuerdo al contexto donde se desenvuelve. La Figura 1, grafica el proceso de transición entre identidades en función de las etapas definidas por Erickson (1959).

Figura 1

Transición entre identidades.



Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva estructural del interaccionismo simbólico (Azarian, 2017; Mead et al., 2000; Stets et al., 2020; Stryker, 2008), considera que una identidad está contenida en el significado del yo, lo que implica ser quien es, por ejemplo “soy profesor” nos indica la clasificación de la propia persona, pero esa información por sí misma no nos indica que implica ser un profesor. Estos significados están internalizados y varían de persona a persona, aunque siempre se basan en un conjunto de características, significados y expectativas que son parte de una cultura general (Burke et al., 2003; Tsang y Jiang, 2018). Los significados atribuidos son parte del yo constitutivo e indican qué se espera de la propia persona y cómo responder a sí mismo, a su vez al ser compartidos, se transforman en una guía para los demás sobre cómo interactuar. A partir de la psicología social se pone acento en cómo los factores demográficos, sociales y culturales afectan la interacción social, identificándose tipos de identidades y espacios para su desarrollo (Savage et al., 2017, 2019).

4. Tipos de Identidades

Se considera que la identidad básica es la identidad personal (Stets et al., 2020; Stryker, 2008; Stryker y Burke, 2000). Este tipo de identidad se define mediante la biografía específica, características únicas, identidades de rol y una combinación de experiencias tanto públicas como privadas (Andriot y Owens, 2012; Brenner et al., 2018; Serpe y Stryker, 2011). La identidad personal deriva en roles que son marcados por las características compartidas en torno al significado que estos tienen. Se entiende culturalmente cuales son las funciones y características que tienen las madres, los padres, los profesores, los estudiantes, etc. Estos roles son conocidos y compartidos socialmente, y sus significados están determinados por las experiencias que los individuos tienen en relación a ellos (Erikson, 1994; Stets et al., 2020; Waterman, 1988).

En un primer nivel, se encuentra la identidad personal, esta constituye la base sobre la cual se construye la identidad profesional (Flores y Day, 2006; Gertsog et al., 2017), debido a que en el transcurso de la vida una persona está expuesta a múltiples influencias de su entorno, que le permiten aprender roles, modelarlos y monitorear sus actividades (Stets et al., 2020; Tsang y Jiang, 2018). En el vínculo entre las acciones que se llevan a cabo y los modelos de comportamiento, surge —en un segundo nivel— la identidad de rol, la cual se define como el carácter que asumen las personas cuando ocupan diversas posiciones sociales en un grupo (Andriot y Owens, 2012; Brenner et al., 2018). Se considera como una identidad relacional, dado que las personas interactúan entre sí mediante sus propias identidades de rol. Por ejemplo, en la interacción entre profesor y estudiante, ambos asumen acciones y formas de comportamiento que son propias de sus roles. Estas son monitoreadas por el propio sujeto a partir de los parámetros de comportamiento adquiridos en interacción y modelamiento en diversos contextos (Burke et al., 2003; Danielewicks, 2001; van der Want et al., 2018).

Banton (1996) define rol como “la expectativa de comportamiento asociada a una posición social” (p. 749), que es comprendida como la posición en un sistema social que designa derechos y obligaciones (Merton, 1957; Savage et al., 2017). Lo anterior se vincula a las proposiciones de Foucault, respecto de las relaciones de poder y, en especial, a la visión que sostiene respecto de la escuela. Foucault (1976) evidencia que la escuela es una institución en la que se aplica la disciplina para la individualización. es decir, la identificación del individuo bajo ciertos parámetros de comportamiento —en relación con el grupo— con la finalidad de ejercer control permanente. Así, según plantea Foucault, es posible clasificar a los individuos manteniendo control sobre ellos y el lugar que ocupan respecto a sus derechos y obligaciones.

El rol del profesorado en la sociedad actual no estaría determinado por la labor que desempeña y ni la importancia social de esta. Sino bien, por los indicadores de estatus social definidos de manera tácita por la sociedad en su conjunto. Entre los que se encuentran elementos externos asociados con la identidad docente, como la valoración social de la profesión (Hernández-Silva et al., 2017), las condiciones laborales (Alarcón et al., 2018; Billingsley y Bettini, 2019) y el salario (Gupta, 2019; Richardson y Watt, 2006). Informes internacionales señalan que Chile se encuentra dentro de los países donde el profesorado tiene una jornada laboral más extensa y un salario bajo según el promedio de la OCDE. Mientras que la imagen social que se tiene de ellos es la de un profesional con baja motivación, escasa preparación y responsabilidad con las funciones relativas a su profesión (Dolton et al., 2018; OECD, 2019; Révai, 2018).

En un tercer nivel, se encuentra la identidad social, que se enfoca en el proceso mediante el que la cognición, el afecto y los rasgos de una persona influyen en sus interacciones inmediatas (Andriot y Owens, 2012). A partir de la identidad social se pueden explicar las relaciones intergrupales como la cooperación y el conflicto (Hogg et al., 2016), puesto que la dinámica del prejuicio y los conflictos son fenómenos que se generan por las motivaciones humanas y los procesos cognitivos. Estos se verían influenciados por las creencias sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre los contextos en los cuales se sitúa la persona y su grupo (Abrams y Hogg, 2004; Hogg et al., 2016). La identidad social se considera como parte de la identidad del individuo y se forma mediante el conocimiento de su participación en diversos grupos y organizaciones sociales. Este estadio de identidad permite establecer categorías de comportamiento relacionadas con el rol, ya que es en la interacción dentro de un grupo que el sujeto infiere similitudes y diferencias con otras personas y aprende a adoptar diversos comportamientos. Según Tajfel (1984), la identidad social es “la parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales, junto con el significado emocional o valorativo asociados a dicha pertenencia” (p. 255). Por lo tanto, su surgimiento, estabilidad y cambio están relacionados en diferentes procesos de naturaleza

individual, grupal y colectiva, constituyéndose como el eje vertebrador de la mayoría de los procesos psicosociales (Peris y Agut, 2007).

Por último, la identidad colectiva, es señalada como el yo en acción. Las identidades colectivas son importantes para quienes participan en movimientos sociales y quienes luchan en favor del cambio social, pues se fijan objetivos y planes de acción compartidos (Andriot y Owens, 2012). Se conciben como un proceso social mediante el cual un conjunto de individuos interactúa bajo un sentido compartido de identidad y trabaja por cumplir objetivos comunes (Gómez Redondo y Fontal Merillas, 2017). La identidad colectiva no se constituye como un agregado de identidades individuales. Debe ser comprendida como entidades relacionales, las que “están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales” (Giménez, 1997, p. 17).

5. Identidad Docente

La identidad profesional docente ha sido definida desde diversas perspectivas, entre las que destacan la aproximación psicológica (Chen et al., 2020; Hanna et al., 2019b; Lazarides et al., 2020) y la aproximación dialógica (Akkerman y Meijer, 2011; Blackley et al., 2018; Colliander, 2019; Izadinia, 2013). Se entiende la conformación de la identidad docente como un proceso relacional, político, social, dinámico y extenso (Richardson y Watt, 2018; Rivas et al., 2010; Rodrigues y Mogarro, 2019). En este proceso se han identificado momentos críticos como las experiencias escolares, las percepciones respecto de la docencia, la formación inicial universitaria y el primer contacto con la profesión (García-Vargas et al., 2019; Izadinia, 2015; Jarauta, 2017; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Estudios relativos al desarrollo de la identidad profesional docente, consideran relevantes los aspectos derivados del Self (Blackley et al., 2018; Colliander, 2019; Granjo et al., 2020). Así como el desarrollo de los procesos reflexivos implicados en los primeros acercamientos de los estudiantes de pedagogía al ámbito práctico e inmersión a la realidad escolar (Brady, 2020; Salinas-Espinosa et al., 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019; Williams et al., 2018). Entendemos identidad profesional docente como la interconexión entre los significados que los profesores se atribuyen y los atribuidos socialmente en función de su profesión y las funciones que los representan (Ávalos y Sotomayor, 2012; Chávez Rojas et al., 2021; Enyedy et al., 2006).

La identidad profesional docente se conforma desde un proceso dialógico e intersubjetivo (Habermas, 2003) en constante deconstrucción (Derrida et al., 2009) /construcción/reconstrucción, por ende, esta identidad se sustenta en los significados, percepciones y creencias modeladas a través de las experiencias de vida, determinadas por los contextos sociohistóricos relacionados a qué es ser profesor, qué tareas les son propias y cuál es su rol en la sociedad (Ávalos y Sotomayor, 2012; Macías Villegas et al., 2020; Molina-Pérez et al., 2021).

6. Modelos de Formación Docente e Identidad Profesional

La formación inicial docente se refiere a la función que ejercen instituciones específicas, que cuentan con personal calificado y especializado para la formación del profesorado, basada en un currículum operacionalizado en un plan de estudios. Dicha formación se encuentra vinculada al desarrollo curricular y con ello, al modelo de escuela, de enseñanza y de profesor que se quiere formar (Sayago, 2003).

En el contexto chileno, el Ministerio de Educación (MINEDUC), mediante el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), propone un modelo de formación inicial y desarrollo profesional docente y directivo (Ministerio de Educación, 2018), lo que se suma a iniciativas anteriores dirigidas a establecer cuáles son los estándares

que deben cumplir los egresados de las carreras de pedagogía ([Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, 2021](#)).

Estos documentos, complementan las leyes destinadas a normar el ejercicio de la profesión docente ([Estatuto profesional docente, 1991](#); [Desarrollo Profesional Docente, 2016](#)), generando un perfil de profesor al cual las instituciones de educación superior debiesen tributar. Los documentos emanados por el MINEDUC pretenden orientar la formulación de propuestas curriculares de formación inicial docente, ajustándolas a las características de un determinado contexto social, económico e histórico. En tal sentido, los modelos de formación docente se fundamentan en proposiciones que describen la realidad histórica contextual en los procesos educativos, permitiendo comprenderlos y generar acciones para instruir a los futuros docentes a fin de responder a los desafíos de los contextos en que se desempeñarán ([Fernández, 2010 citado en Feo, 2015](#)). En consecuencia, las identidades de rol, social y colectiva pueden ser desarrolladas a partir de modelos. [Davini \(2001\)](#) define el término modelo como “configuraciones de pensamiento y acción, que, contruidos históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporados a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p. 20). Por su parte, [Galaz \(2011\)](#), lo define como un “esquema de referencia o tipificación preexistente, estable y accesible” (p. 95). A partir de un modelo, el sujeto puede identificar o identificarse, lo que incluiría la posibilidad establecer mediante su uso, las características propias de la identidad profesional.

Investigaciones en el campo de la formación docente ([Adams y McLennan, 2021](#); [Darling-Hammond, 2006](#); [Feo, 2015](#); [Révai, 2018](#)) destacan la importancia de contar con un modelo teórico para la formación inicial del profesorado. Estos modelos no se pueden concebir sin estar relacionados con los paradigmas de la educación ([Sayago, 2003](#)). [Giroux et al. \(1987\)](#), establecen la existencia de los paradigmas positivista, naturalista y crítico o reconstruccionista. El primero, se caracteriza por derivar del pensamiento lógico. Este paradigma se ve reflejado en el modelo de presagio-producto, en el cual el currículum que se aplica es cerrado y obligatorio, pues tiene como objetivo evaluar los resultados, por sobre el proceso. En este paradigma el modelo de formación estaría centrado en la adquisición de competencias ([Rodríguez et al., 2018](#)). El segundo, de orientación hermenéutica, concibe el conocimiento como la comprensión interpretativa de la realidad y el contexto (este paradigma ve reflejado en los modelos ecológicos y reflexivos). Su propósito está centrado en evaluar los procesos, por lo que el currículum que se aplica es abierto y flexible. En este paradigma el modelo de formación estaría centrado en los procesos del sujeto que aprende.

Por último, el tercer paradigma deriva de la teoría crítica ([Freire, 2010](#); [Giroux et al., 1987](#); [Giroux et al., 2011](#); [Magendzo, 2017](#); [Rodríguez et al., 2018](#)). Este paradigma se ve reflejado en los modelos contextuales y de investigación acción ([Carr y Kemmis, 1988](#); [Mertens, 2018](#)). En este marco el currículum se construye mediante la reflexión sobre la práctica y la realidad ([Williams et al., 2018](#)). Cada uno de estos paradigmas respondería a una concepción filosófica determinada y, de acuerdo con ella, presentaría los factores más relevantes a desarrollar en un modelo de formación del profesorado ([Imbernón, 2007](#)). A partir de estos paradigmas, se identifican al menos, tres modelos profesionales que permiten el desarrollo de la identidad docente. El modelo práctico reflexivo, modelo crítico reflexivo y modelo técnico ([Galaz, 2011](#); [Imbernón, 2007](#); [Kelchtermans, 2001](#); [Liston y Zeichner, 2003](#); [Zeichner, 1983](#)).

El modelo práctico reflexivo ([Schön, 1983](#)), sostiene que el profesorado tiene la capacidad de resignificar, interpretar y construir saberes profesionales derivados del ejercicio de su profesión. Basándose en la capacidad reflexiva, lo que resulta fundamental para actuar creativamente en el contexto escolar y generar un posicionamiento activo respecto de su desarrollo profesional ([Galaz, 2011](#); [Korthagen, 2014](#); [Schön, 1983](#)). El modelo crítico reflexivo, en tanto, propone que la reflexión constituye una práctica social liberadora que permite el

desarrollo de profesionales activos socialmente. Capacitándolos para asumir posiciones crítico-constructivas ante el conocimiento y las condiciones de la sociedad en su conjunto (Freire y Ronzoni, 2008; Giroux et al., 1987). De acuerdo con este modelo la educación debiese ser un acto emancipador que permita al individuo desarrollarse reflexionando críticamente sobre el contexto social, político y económico (Ruffinelli, 2017). La identidad profesional construida a partir de la reflexión crítica tiene un carácter transformador, permitiendo al profesorado asumir posiciones éticas orientadas a la responsabilidad cultural, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con la justicia social.

Finalmente, el modelo técnico, es el más ampliamente utilizado en la formación del profesorado actual. El concepto central sobre el cual gira es el de competencia. Entendidas como una serie de acciones susceptibles de ser observadas y evaluadas que acreditan el aprendizaje de contenidos establecidos en un currículum organizado para tales efectos (Alliaud, 2018; Feo, 2015; Ministerio de Educación, 2018). Este modelo constituye la base sobre la cual se sustenta el sistema educativo chileno. Se corresponde con la visión social del profesorado como los encargados de la implementación de estrategias para el logro de objetivos de aprendizaje (Ley General de Educación, 2009). La concepción técnica del trabajo docente ha llevado a la depreciación social de la profesión. Esto se ha visto facilitado por la orientación a la educación de mercado, la visión gerencialista y las rendiciones de cuentas asociadas al logro (Cabezas y Claro, 2011; Hendriks, 2020; Sisto, 2012). La imposición de un modelo técnico, sumado a los factores políticos contextuales, han permitido el establecimiento de relaciones reificantes entre la sociedad y el profesorado. Esto ha derivado en la desvalorización de la profesión, a pesar de la trascendencia de su función para el desarrollo de la sociedad y el país en su conjunto. Indicadores de este modelo son los estándares orientadores para las carreras de Pedagogía (Ministerio de Educación, 2014), que constituyen un esquema de referencia para la formación del profesorado. Tienen por finalidad, prescribir competencias disciplinares y pedagógicas que los futuros docentes deben cumplir antes de egresar de sus estudios de formación inicial. El ámbito técnico se manifiesta en la adquisición de competencias, como la programación de objetivos y la aplicación de instrumentos de evaluación para medir el logro de los objetivos propuestos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008).

Investigaciones plantean que, en la orientación técnica del ejercicio docente, superar el día a día supone para el profesorado un esfuerzo irracional, debido a que se debe cumplir diversas tareas y abarcar las múltiples dimensiones del quehacer docente, entre las cuales incluyen: cobertura curricular, enseñar los contenidos e influir positivamente en los estudiantes (Darling-Hammond, 2016; Fullan, 2012; Huberman, 1983). El modelo técnico genera un efecto de presión en las aulas (Huberman, 1983), determinado por la inmediatez, multidimensionalidad y simultaneidad, lo cual tiene como efecto sumir al profesorado en la necesidad de responder a los requerimientos del sistema por sobre las funciones morales de la educación.

Los modelos descritos proporcionarían insumos para el desarrollo de políticas de formación inicial y permanente del profesorado para responder a las demandas del sistema educacional, permitiendo contextualizar los requisitos que deben cumplir los profesores principiantes y los programas de formación del profesorado, en relación a qué tienen que saber los profesores y qué deben ser capaces de hacer (Fullan, 2012). Lo que implicaría la utilización de métodos para definir el trabajo docente con los estudiantes, sus conocimientos disciplinares y su capacidad para evaluar los aprendizajes y sus propias prácticas.

7. Política educativa para la Formación Inicial Docente

En Chile, existe un conjunto de documentos oficiales destinados a normar la formación inicial del profesorado, los estándares orientadores para las diversas carreras de Pedagogía. Estos surgen bajo la premisa de que el sistema educativo requiere profesores capacitados para la mejora de la equidad y la calidad de la educación.

En su presentación se formulan como orientaciones, sin embargo, resultan siendo objetivos que las instituciones de educación superior deben cumplir en los ámbitos disciplinarios y pedagógicos. Los estándares fueron contruidos en base a los cuatro pilares de la educación propuestos en el Informe Delors para la UNESCO (Delors, 1994). Estos consideran una serie de competencias destinadas a lo que los futuros profesores deben saber, saber hacer y saber comportarse para desempeñarse con éxito en el sistema educativo. El problema de la estandarización en la formación del profesorado es que no se respetan las diferencias contextuales y culturales existentes en el país. Se prepara para la homogeneización de los sujetos, obviando la diversidad de los contextos en los cuales ejercerán. Esto atentaría contra los principios de diversidad, inclusión e interculturalidad, propuestos por la legislación en materia educativa (cf. *Ley General de Educación*, 20.370, Art. 3).

A su vez, existe una dicotomía entre los lineamientos para la formación inicial del profesorado y las normativas para su posterior desarrollo profesional. En los primeros, se pone acento en las competencias disciplinares y pedagógicas. Mientras en las segundas, el foco está en el desarrollo de prácticas colaborativas en base a un modelo de ejercicio profesional reflexivo (Ruffinelli, 2016). Estas tensiones, generadas por los documentos oficiales, impactan la identidad del profesorado. Los profesores nóveles entran en una nueva crisis identitaria al ver enfrentados los saberes teórico-pedagógicos adquiridos durante la formación inicial junto con la realidad de la práctica en el aula. A su vez, los requerimientos burocráticos del sistema tensionan los ideales contruidos en torno a la práctica educativa. Mientras que las demandas sociales le hacen responsable de cuestiones que debiesen ser atendidas por la sociedad en su conjunto.

8. Conclusión

El objetivo de esta investigación fue reflexionar sobre cómo los modelos de formación docente y los marcos referenciales oficiales para la formación inicial del profesorado influyen en la formación de la identidad profesional de los futuros profesores en Chile. El desarrollo teórico a través del método hermenéutico-analógico permite responder a la pregunta ¿de qué manera los modelos de formación del profesorado contribuyen a la construcción de la identidad docente durante la formación inicial?

Los modelos de formación docente y las políticas educativas existentes comprimen la formación del profesorado a competencias prescritas de manera externa, primando un modelo técnico en la formación del profesorado. Este modelo busca articularse con los requerimientos políticos y sociales para generar profesionales competentes. Sin embargo, esta articulación falla toda vez que la formación —desde una perspectiva técnica basada en mecanismos de acreditación para el cumplimiento de los estándares y la rendición de cuentas— no considera de manera explícita el desarrollo de la identidad del profesorado, cuestión que sería fundamental para generar sentido de pertenencia, motivación y compromiso con el ejercicio de la profesión a largo plazo.

La identidad docente debiese ser un eje transversal de las políticas educativas, pues su desarrollo constituye un factor que ayuda a que el profesorado enfrente de mejor manera las demandas de su profesión, influyendo con ello en el aprendizaje de sus estudiantes. Esta

identidad debiese desarrollarse durante la formación inicial docente, en una primera instancia, a través de la exploración de los motivos que llevan a que las personas escojan la carrera docente, como una primera aproximación a la construcción de su identidad profesional, para luego — a partir de las motivaciones, creencias y concepciones sobre lo que es ser docente— ir desarrollando su identidad docente asociada a las distintas etapas de desarrollo profesional. La identidad de rol, en vinculación con el desarrollo de una identidad social, permitiría la adecuación del profesorado a los contextos de desempeño permitiendo la identificación profesional, a través de la cual se genere un sentido de pertenencia lo que, a largo plazo, contribuiría a la reafirmación de una identidad colectiva del profesorado. El desarrollo de las identidades en distintos niveles facilitaría, en el ámbito profesional, el desarrollo docente de acuerdo con los lineamientos propuestos por la Ley de Desarrollo Profesional Docente, a través de la cual se pone énfasis en el trabajo colaborativo, la reflexión y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje que con su quehacer conjunto propendan a la generación de altas capacidades en sus estudiantes y el crecimiento profesional de los docentes.

En la actualidad, presenciamos un debate sobre la profesión docente (Cornejo et al., 2015; Ruffinelli, 2016; Tenti, 2008). El desarrollo profesional del profesorado ha sido uno de los ejes abordados por las reformas al sistema educativo implementadas en Chile durante la última década. Tras la promulgación de la Ley General de Educación (2009), diversas leyes han modificado aspectos esenciales del sistema educacional, a saber, Ley de Calidad y Equidad, N°20.501, Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, N°20.529, Ley de Inclusión Escolar, N°20.845, entre otras. La Ley de Desarrollo Profesional Docente 20.903 (Desarrollo Profesional Docente, 2016), crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica la ley 19.070 (Estatuto profesional docente, 1991) referida al Estatuto de los profesionales de la educación. La Ley de Desarrollo Profesional Docente, regula el ingreso y la permanencia en la carrera docente, al mismo tiempo que busca normar el ingreso a las carreras de pedagogía generando efectos en el planteamiento y ejecución de los programas para la formación inicial del profesorado, de modo que se prepare a los futuros docentes para que cumplan con los estándares indicativos de desempeño establecidos por la normativa vigente y los desafíos del ejercicio docente en contextos diversos.

A partir de esta investigación teórica se advierte la importancia de contar con un modelo de formación inicial con foco en el desarrollo y fortalecimiento de la identidad profesional docente, que permita a los futuros profesores prepararse para afrontar los desafíos de un sistema educacional en continua reestructuración, como lo es el caso chileno, y una realidad compleja dada la labor multidisciplinar y multidimensional del ejercicio profesional docente. La identidad profesional docente se conforma desde un proceso dialógico e intersubjetivo determinado por los contextos sociohistóricos, con relación a qué es ser docente. Por esto, su desarrollo y fortalecimiento debiese ser un eje en los documentos y políticas oficiales para el desarrollo docente. Mientras que en los programas de formación docente sería preciso insertar acciones que de manera explícita contribuyan al autoconocimiento de la identidad y su desarrollo, ello mediante cursos, seminarios y talleres, que incorporen la reflexión y el trabajo colaborativo como estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad de los futuros profesores.

Para lograr esta articulación se requeriría una nueva formulación bajo una concepción de sistema educativo que considere todos sus componentes. La propuesta debiese estar sustentada a partir de las características actuales de la sociedad, con una proyección futura. Esto requeriría un profesorado socialmente activo, con una visión compartida de la educación y sus fines. Además, de un posicionamiento ético-moral claro, en base al desarrollo de sus capacidades crítico-reflexivas. Esta propuesta requiere, en principio, un sistema educativo basado en el respeto, la protección de la dignidad, la igualdad y la justicia social. Esto permi-

tiría integrar la educación en todos sus niveles y la formación del profesorado de diversas disciplinas, bajo un modelo que permita el desarrollo y fortalecimiento de la identidad docente. Finalmente, se establece la necesidad de una articulación entre la política nacional docente, los modelos de formación del profesorado y el desarrollo de su identidad, considerando modelos teóricos que permitan establecer sus dinámicas de desarrollo y los factores que influyen en este proceso.

Agradecimientos

La autora agradece el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, a través de la Beca de Doctorado Nacional ANID 21190754 y *Millenium Science Initiative* a través de ANID/MILENIO/NCS2022_026 Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje.

Referencias

- Abrams, D., y Hogg, M. A. (2004). Metatheory: Lessons from Social Identity Research. *Personality and Social Psychology Review*, 8(2), 98-106. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0802_2.
- Adams, P., y McLennan, C. (2021). Towards initial teacher education quality: Epistemological considerations. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 644-654. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1807324>.
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Alarcón, P., Díaz, C., y Vásquez, V. (2018). Martyrs and cooks: Metaphors on teachers from newspaper Columns. *Literatura y Linguística*, 38, 231-250. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112018000200231&script=sci_arttext&tlng=n.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: Una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278-293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>.
- Andriot, A., y Owens, T. J. (2012). *Identity* (pp. 9780199756384-0025) [Data set]. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756384-0025>.
- Angulo, E. J. (2016). *Construcción de Identidades y Participación Comunitaria. Un enfoque sociopolítico en la formación universitaria* (1era ed.). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). <https://www.calameo.com/read/0055752897af438e5a1df>.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). How the chilean teachers see their identity. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3827060&info=resumen&idioma=ENG>.
- Azarian, R. (2017). Joint Actions, Stories and Symbolic Structures: A Contribution to Herbert Blumer's Conceptual Framework. *Sociology*, 51(3), 685-700. <https://doi.org/10.1177/0038038515609029>.
- Banton, M. (1996). *Role*. En *The Social Science Encyclopedia* (2°, p. 749). Routledge Taylor & Francis Group.
- Barragán, N., Evangelista, I., y Chaparro, P. M. (2019). Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: La educación basada en la convivencia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 193-206. https://doi.org/10.33010/ie-rie_rediech.v10i18.519.

- Beauchamp, C. (2019). *An Exploration of Evolving Approaches to Teacher Identity Revealed in Literature on Teaching from 2010 to 2018*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.485>.
- Berger, J. L., y Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: Mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., y Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Acequias, colección El país de La Laguna. Universidad Iberoamericana Torreón.
- Beuchot, M. (2013). Una hermenéutica analógica para la literatura. *Connotas, Revista de Crítica y Teoría Literaria*, 13, 11-21. <https://connotas.unison.mx/index.php/critlit/article/view/95>.
- Beuchot, M. (2014). La hermenéutica analógica en la educación intercultural. *Horizontes Filosóficos Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, 0(4), 18-30. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/horizontes/article/view/963>.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia. Revista de Filosofía*, 60(74), 127. <https://doi.org/10.21898/dia.v60i74.71>.
- Beuchot, M., Universidad Nacional Autónoma de México, & Instituto de Investigaciones Filológicas. (2013). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Billingsley, B., y Bettini, E. (2019). Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>.
- Blackley, S., Bennett, D., y Sheffield, R. (2018). Pre-service teachers' articulation of their future selves. *Issues in Educational Research*, 28(4), 849-869. <http://www.iier.org.au/iier28/blackley2.pdf>.
- Blumer, H. (1992). *La posición metodológica del interaccionismo simbólico*. En Psicología Social. Modelos de interacción. CEAL.
- Bofah, E. A., y Hannula, M. S. (2019). *Perceived Social Support Network and Achievement: Mediation by Motivational Beliefs and Moderation by Gender*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_6.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>.
- Brady, A. M. (2020). From the reflective to the post-personal teacher. *Teoría de la Educación*, 32(1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>.
- Brenner, P. S., Serpe, R. T., y Stryker, S. (2018). Role-specific Self-efficacy as Precursor and Product of the Identity Model. *Sociological Perspectives*, 61(1), 57-80. <https://doi.org/10.1177/0731121417697306>.
- Burke, P. J., Owens, T. J., Serpe, R. T., y Thoits, P. A. (Eds.). (2003). *Advances in Identity Theory and Research*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9188-1>.
- Cabezas, D. (2016). *El laberinto de la identidad personal en la filosofía de David Hume*. Tesis doctoral [Universitat de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/398034/DCB_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Cabezas, V., y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Centro de Políticas Públicas UC*, 6(42). <https://politicas-publicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/valoracion-social-del-profesor-en-chile.pdf>.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Especial*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>.
- Chávez, J., Faure, J., y Barril, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>.
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M., y Lu, M. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>.
- Colliander, H. (2019). Being transformed and transforming oneself in a time of change: A study of teacher identity in second language education for adults. *Studies in the Education of Adults*, 51(1), 55-73. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1526447>.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., y Lagos, I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>.
- Danielewicks, J. (2001). Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education. En A. Tom (Ed.), *VNU Journal of Foreign Studies* (Vol. 34, Número 4). State University Of New York Press. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4290>.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- Derrida, J., Caputo, J. D., y Merlino, G. (2009). *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Prometeo Libros.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., y Po-Wen, S. (2018). *Global Teacher Status Index*. Varkey Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>.
- Eğmir, E., y Çelik, S. (2019). The Educational Beliefs of Pre-Service Teachers as an Important Predictor of Teacher Identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>.
- Enyedy, N., Goldberg, J., y Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93. <https://doi.org/10.1002/sce.20096>.

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity, youth and crisis*. Norton.
- Erikson, M. G. (2007). The Meaning of the Future: Toward a More Specific Definition of Possible Selves. *Review of General Psychology*, 11(4), 348-358. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.4.348>.
- Feo, R. (2015). Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 189-206. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/166>.
- Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Foucault, M. (1976). Las redes de poder [Conferencia]. *Revista Barbarie*, 4-5. <https://www.consensocivico.com.ar/documento/699-foucault-michel-1991-las-redes-de-poder-buenos-aires-editorial-almagesto-coleccion-minima/>.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P., y Ronzoni, L. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Ediciones Octaedro.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 89-107. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200005.
- García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A., y González, R. (2019). La autobiografía. Señas de identidad del estudiante al inicio de las prácticas. *X Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED: Innovación educativa en la era digital*, noviembre, 391-395. <http://congresos.uned.es/w17905/15834>.
- Gertsog, G. A., Valerievna, V., Nikolayevich, D., Viktorovich, A., y Viktorovna, N. (2017). Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 9(1). <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v9n1.30>.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-29. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/lectura-3-g%C3%A9nero.pdf>.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (2008). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal.
- Giroux, H. A., Freire, P., y MacLaren, P. (1987). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós: MEC.
- Giroux, H. A., Freire, P., Méndez, A. T., Alba, A. de, Orozco, B., Universidad Nacional Autónoma de México, y Centro de Estudios Sobre la Universidad. (2011). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Gómez, C., y Fontal, O. (2017). Procesos de identización en el arte contemporáneo: Construir una identidad colectiva a través de una cartografía identitaria en la red. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae12-2.piac>.

- Granjo, M., Castro, J., y Peixoto, F. (2020). Teacher identity: Can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, ¿commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>.
- Gupta, A. (2019). Teacher-entrepreneurialism: A case of teacher identity formation in neo-liberalizing education space in contemporary India. *Critical Studies in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1708765>.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., y Zijlstra, B. J. H. (2019a). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation*, 61(February), 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.002>.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., y Zijlstra, B. J. H. (2019b). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>.
- Hendrikx, W. (2020). What we should do vs what we do: Teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607-623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>.
- Hernández-Silva, C., Pavez-Lizarraga, A., González-Donoso, A., y Tecpan-Flores, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>.
- Hogg, M. A., McKeown, S., Haji, R., y Ferguson, N. (2016). Social Identity Theory. En *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory* (pp. 3-17). Springer. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/wainstein/primer%20cuatrimestre%202020/unidad%203/Hogg%20-%20Identidad%20Social.pdf>.
- Huang, X., y Wang, C. (2021). Pre-service teachers' professional identity transformation: A positioning theory perspective. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1942143>.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4, 478-510. <https://doi.org/10.1177/0164025983004004002>.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (7. ed). Graó.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>.
- 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 del profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation Des Enseignants. L'apprentissage réflexif a partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1690.

- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflexion in teacher education: Deepening professional growth. *International Teacher Education: Promising pedagogies*, 73-89. <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Promoting-core-reflection.pdf>.
- Korthagen, F. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. Teaching and Teacher Education. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Labbé, T., Ciampi, E., Venegas, J., Uribe, R., y Cárcamo, C. (2019). Cognición Social: Conceptos y Bases Neurales. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 57(4), 365-376. <https://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v57n4/0717-9227-rchnp-57-04-0365.pdf>.
- Lara-Subiabre, B., Henríquez Alvarado, V., y Villarroel Ojeda, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 213-223. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>.
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., y Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>.
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations*. Linköping University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1307758/FULLTEXT01.pdf>.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., y Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270-279. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.019>.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata S.L.
- Luengo-Navas, J., y Molina-Pérez, J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*, 37(1 Mar-Jun), 91-112. <https://doi.org/10.6018/educatio.363401>.
- Macías, D. F., Hernández, W., y Gutiérrez, A. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire*, 2, 19. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>.
- Mead, G. H. (1978). The Social Self. *Psychiatry*, 41(2), 178-182. <https://doi.org/10.1080/00332747.1978.11023971>.
- Mead, G. H., Morris, C. W., y Mead, G. H. (2000). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Univ. of Chicago Press.
- Mertens, D. M. (2018). Transformative Mixed Methods and Policy Evaluation. *Diritto & Questioni Pubbliche*, 18(1), 1-17. <https://static1.squarespace.com/static/58063ab215d5db704f249787/t/5e7f9d40aff3dd2806c02f77/1585421633147/Mertens2018DirittoTransfMMPolicy.pdf>.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120. <http://www.csun.edu/~snk1966/Merton%20-%20Role-Set.pdf>.
- Estatuto profesional docente, Pub. L. No. 19.070 (1991). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437>.
- Ley General de Educación, Pub. L. No. 20.370 (2009). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.

- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Indicativos de desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Ministerio de Educación de la República de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/587>.
- Desarrollo Profesional Docente, Pub. L. No. 20.903 (2016). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- Ministerio de Educación. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf.
- Ministerio de Educación, & CPEIP. (2021). *Estándares de la profesión docente, Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- Molina-Pérez, J., Luengo Navas, J., y Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 4-10. <https://www.researchgate.net/publication/352838438%0ALa>.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Pérez, J. J., Nieto-Bravo, J. A., y Santamaría-Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>.
- Peris, R., y Agut, S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad Social. El retorno a los procesos emocionales. *R.E.M.E Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, X (26-27). <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article2/article2.pdf>.
- Quesada, A., y Medina, A. (2020). *Métodos Teóricos de Investigación: Análisis-Síntesis, Inducción-Deducción, Abstracto-Concreto e Histórico-Lógico*. https://www.researchgate.net/publication/347987929_metodos_teoricos_de_investigacion_analisis-sintesis_induccion-deducccion_abstracto-concreto_e_historico-logico.
- Quilaqueo, D., Quinquitreo, S., y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 269-284. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art15.pdf>.
- Révai, N. (2018). What difference do standars make to educating teachers? OECD. *Education Working Paper*, 174(10), 1-70. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)10&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)10&docLanguage=En).
- Richardson, P. W., y Watt†, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>.
- Richardson, P. W., y Watt, H. M. G. (2018). Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective. En P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 37-48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_07.pdf.
- Rodrigues, F., y Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 100286. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.

- Rodríguez, E., Trujillo, J. S., Vargas, D., Corredor, A., y Gallego, L. M. (2018). El paradigma emergente y la educación. *Espacios*, 39(10), 42. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p42.pdf>.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 261-279. https://www.redalyc.org/pdf/1735/Resumenes/Abstract_173553397015_2.pdf.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>.
- Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>.
- Sánchez-García, A. (2020). Hermenéutica analógica, didáctica y educación. *Conrado*, 16(76), 279-286. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500279&lng=es&tlng=es.
- Savage, S. V., Burke, P. J., Stets, J. E., y Fares, P. (2019). The fairness identity and the emergence of inequality. *Social Science Research*, 81, 144-156. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.03.010>.
- Savage, S. V., Stets, J. E., Burke, P. J., y Sommer, Z. L. (2017). Identity and Power Use in Exchange Networks. *Sociological Perspectives*, 60(3), 510-528. <https://doi.org/10.1177/0731121416644788>.
- Sayago, Z. (2003). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8900>.
- Scaruffi, P. (2008). *Thinking about thought, Vol. 4 The nature of consciousness: The structure of life and the meaning of matter*. CreateSpace Independent Publishing Platform. www.scaruffi.com.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Serpe, R. T., y Stryker, S. (2011). The Symbolic Interactionist Perspective and Identity Theory. En S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 225-248). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_10.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>.
- Skidelsky, L. (2019). *La teoría de la identidad*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/filosofiadelamente/la-teoria-de-la-identidad>.
- Stets, J. E., Burke, P. J., Serpe, R. T., y Stryker, R. (2020). Getting Identity Theory (IT) Right. En S. R. Thye & E. J. Lawler (Eds.), *Advances in Group Processes* (pp. 191-212). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0882-614520200000037007>.
- Stryker, S. (2008). From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 15-31. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134649>.
- Stryker, S., y Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284. <https://doi.org/10.2307/2695840>.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de psicología social*. Herder.

- Taylor, C. (1996). Identidad y Reconocimiento. *Revista Internacional de filosofía política*, 7, 10-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704736>.
- Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente [Conferencia]. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar*. <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>.
- Tsang, K. K., y Jiang, L. (2018). Positive Emotional Experiences in Teaching, Teacher Identity, and Student Behaviors: A Symbolic Interactionist Perspective. *Schools*, 15(2), 228-246. <https://doi.org/10.1086/699890>.
- van der Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C. A., y Pennings, H. J. M. (2018). Changes over time in teachers' interpersonal role identity. *Research Papers in Education*, 33(3), 354-374. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302501>.
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8(2), 185-208. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(88\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(88)90003-2).
- Williams, L., Schramm-Possinger, M., y Scott, K. (2018). Putting Reflection into Action: Learning from Preservice Teachers' Reflective Practices during a Summer Literacy Tutoring Program. *The Reading Professor*, 41(1), 15-22. <https://scholar.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=thereadingprofessor>.
- Yilmaz, F., y Ilhan, M. (2017). Who are teachers? A study of identity hierarchy. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1384638>.
- Zegarra-Valdivia, J., y Chino-Vilca, B. (2017). Mentalización y Teoría de la Mente. *Revista de Neuropsiquiatría*, 80(3), 189. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n3/a06v80n3.pdf>.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., y Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7(APR), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00573>.
- Zhu, J., Wang, X. Q., He, X., Hu, Y. Y., Li, F., Liu, M. F., y Ye, B. (2019). Affective and cognitive empathy in pre-teachers with strong or weak professional identity: An ERP study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13(May), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00175>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).