

Recepción del artículo: 02-08-2025 | Aceptación del artículo: 28-08-2025 | Publicación del artículo: 09-09-2025

Reconstrucción de la identidad profesional en futuros profesores de educación primaria

Reconstruction of professional identity in future primary education teachers

Espinoza Rivas Johana Elizabeth 
Universidad Católica de Córdoba
johaespinoza@udec.cl

RESUMEN

Palabras clave

Formación de docentes escuela primaria; Práctica pedagógica; Identidad docente, programa de formación docente.

La formación inicial del profesorado es clave para la educación de calidad. El presente estudio propone analizar la reconstrucción de la identidad profesional en futuros profesores de educación primaria, que cursan el cuarto año de formación e implementan un modelo formativo que integra estudio de clases y técnica de análisis de incidentes críticos, en una universidad chilena. Esta investigación con enfoque mixto contempla un diseño cuasiexperimental y uno fenomenológico, el primero considera pre y post test a un grupo control y uno experimental, para este propósito se aplicará una escala de medición de identidad docente. Mediante SPSS se hará un análisis descriptivo -medidas de tendencia central y dispersión- para ambos grupos, luego se estudiará la normalidad, mediante la prueba de Shapiro-Wilk y la prueba de Levene; de acuerdo con el comportamiento de los datos, se determinará el uso de métodos paramétricos o no paramétricos. Para el diseño fenomenológico se realizarán entrevistas semiestructuradas y grupos focales y se realizará un análisis de contenido mediante Atlas.ti. Finalmente, se realizará la Triangulación e integración de datos con un análisis de tipo concurrente.

Citar como: Espinoza-Rivas, J. E. (2024). Reconstrucción de la identidad profesional en futuros profesores de educación primaria. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 10(2), e0358. <https://doi.org/10.70298/ConCiencia.10-2.e0358>

ABSTRACT

Keywords

Primary teacher education; Teaching practice; teacher identity; Teacher education curriculum.

Initial teacher training is a key factor for quality education. This study aims to analyze the reconstruction of professional identity in future primary school teachers, who are in their fourth year of training and participating in a training model that integrates lesson study and critical incident analysis techniques at a Chilean university. This mixed-methods research includes quasi-experimental and a phenomenological design. The former involves pre- and post-tests for a control group and an experimental group. For this purpose, the Teacher Identity Measurement Scale (EMID) will be applied. A descriptive analysis (measures of central tendency and dispersion) will be performed for both groups using SPSS. Normality will then be assessed using the Shapiro-Wilk test and the Levene test. Parametric or nonparametric methods will be determined based on the behavior of the data. For the phenomenological design, semi-structured interviews and focus groups will be conducted, and content analysis will be performed using Atlas.ti. Finally, data triangulation and integration will be carried out through concurrent analysis.

Introducción

El desarrollo de los países a nivel global está mediado por diversos desafíos, siendo la educación de calidad un pilar para cumplir con aquel propósito, sobre esta base la organización de las naciones unidas (2023) contempla entre los objetivos de desarrollo sostenible para el 2030 contar con una educación de calidad que involucre docentes cualificados, incluyendo si fuere necesario la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, sin embargo, esta tarea se ve desafiada por el déficit existente de profesores a nivel global con una necesidad total de “44 millones de docentes para alcanzar la educación universal en 2030”, entre los motivos que han dado paso a esta problemática se encuentran la permanencia docente en el sistema educativo y deserción de docentes noveles, la que ha llegado a duplicarse, pasando de un 4.6% en 2015 a 9% en 2022 (UNESCO, 2023).

El abandono del sistema educativo por parte de los docentes ha ido en aumento, lo que ha dejado un vacío en la cobertura de profesores y pone en riesgo un educación de calidad para todo y todas, así lo señala Mizala (2014) “Contar con profesores bien preparados, en cantidad suficiente y con una distribución con equidad territorial, es uno de los desafíos que enfrenta nuestro sistema educacional”, por ejemplo en Estados Unidos, donde existe un protocolo riguroso de seguimiento durante los primeros cinco años de servicio docente, la tasa de frustración con la carrera se eleva a un 40-50 % (Kolbe, 2014). Así también

Ewing y Manuel (2005 declaran que en Australia un tercio de los profesores noveles renuncian o se “queman” en los primeros tres a cinco años.

Todo lo anterior, implica una mayor presión y demanda para las instituciones formadoras de profesores, lo que ha motivado que algunos países tomen medidas a través de generación de políticas públicas que promuevan una formación de calidad y mayores garantías a quienes deseen estudiar pedagogía, tal es el caso de Chile, quien ha materializado esta tarea a través de la regulación de la formación inicial docente con estándares orientadores dirigidos a las instituciones de educación superior. Este marco contiene una dimensión pedagógica asociada a lo que debe saber hacer un egresado de la carrera de pedagogía y una dimensión disciplinar y didáctica, lo que se relaciona con el saber específico de cada disciplina (MINEDUC, 2022)

En concordancia con lo planteado en los párrafos anteriores, Ponce y Camus, 2019 señalan que la formación inicial docente (en adelante FID) tiene un rol protagónico en la promoción de una educación de calidad, es así como a nivel global la atención se ha focalizado en fortalecer los modelos de formación de profesores noveles. En esta misma línea Venegas y Fuentealba (2018) destacan la necesidad de incorporar a la FID prácticas tempranas y progresivas desde el ingreso a las carreras de pedagogía; de manera que, se ofrezca a los profesores en formación el tiempo y las experiencias que les permitan construir los procesos de identificación con la profesión y su propia identidad profesional frente al colectivo.

Del mismo modo Nguyen y Loughland (2018) plantean que los futuros profesores deben asumir roles y responsabilidades propias del profesorado en contextos educativos reales y que la relevancia del trabajo colaborativo a través de una triada formativa compuesta por académicos y profesores mentores, es una estrategia promotora del desarrollo de la identidad profesional docente, por lo tanto, Comprender la relevancia de los programas de formación inicial en la formación de una identidad profesional sostenible y coherente por parte de los futuros educadores es un problema de actualidad en la Educación Superior de nuestro campo (Lebedeva et al., 2016).

En respuesta a los desafíos para la FID expuestos en los párrafos anteriores, Stigler y Hiebert (1999) plantean que una de las prácticas asociadas con la identidad profesional docente se encuentra el Estudio de Clases como una actividad profesionalizante que considera acciones de planificación colaborativa, observación de la lección de investigación por parte de los profesores diseñadores y otros asesores expertos, reflexión analítica, revisión continua y mejora de la planificación; y por otro lado, la técnica de análisis de incidentes críticos para desarrollar habilidades reflexivas en los futuros profesores con el propósito de cambiar ciertas acciones y/o modificar aspectos conductuales aislados con que los docentes responden a los incidentes críticos (Del Mastro y Monereo, 2009).

Domínguez, et al., (2018) plantea que la identidad profesional docente es una competencia transversal sustancial que, como atributo, modela el desempeño profesional y, como identidad proyectiva, conduce a ser el profesional pretendido, desde una mirada más específica. La formación universitaria impacta en la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía, a partir del conocimiento que el estudiante adquiere de la profesión y las relaciones interpersonales que surgen en este contexto, en donde cobra especial valor la interacción con los formadores de profesores(as) y en cuánto se reconoce en ellos la identidad profesional docente (Beijaard, 2019).

Además, Beijaard (2019) asegura que la reflexión en la profesionalización docente, la práctica situada y el desarrollo de la agencia en los profesores en formación promueven mayor índice de desarrollo de la identidad docente, en la misma línea, Madueño y Márquez (2020) reconocen la actuación docente como el pilar de la calidad educativa, destacando la necesidad de ampliar los

estudios en torno a dicho actor, y, la responsabilidad que recae en las instituciones formadoras de profesores y profesoras de educación primaria (educación básica para el caso de Chile) por promover el fortalecimiento y construcción de la identidad profesional docente durante el proceso formativo.

La formación de la identidad docente requiere de un proceso de construcción dinámico, a partir de interacciones sociales y experiencias en el área de desempeño (Muñoz y Arvayo, 2015). La identidad profesional docente se construye y consolida en la formación inicial, por ello, las instituciones que imparten carreras de educación tienen la responsabilidad de comprender aquellos aspectos que permiten el desarrollo de esta identidad, pues, con ello, otorga elementos que al ser analizados y aplicados nutren la formación futura del profesorado, enriqueciéndose recíprocamente la teoría y práctica (Falcón y Arraiz, 2019).

Según Madueño y Márquez (2020), para construir o reconstruir la identidad como docente, los estudiantes requieren involucrarse en el ejercicio de la labor profesional como maestro, ya que asumir la diversidad de funciones ayuda a nutrir la idoneidad del desempeño futuro. Así mismo, es necesario entender que la construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente viene unida con las experiencias significativas que tienen los estudiantes noveles durante la realización de la práctica, siendo esta una instancia que los invita a reflexionar sobre situaciones que escapan a lo estrictamente pedagógico, pues, muchos desafíos se encuentran enlazados con la atención a incidentes críticos que ocurren dentro del aula y que los desafía a actuar (Otondo-Briceño et al., 2021). De este modo, Canelo y Liesa (2020) señalan que, algunos eventos o incidentes que aparecen durante la formación inicial de la profesión pueden tener un fuerte impacto emocional que influenciará en cómo se representa la función docente.

En concordancia con lo anterior, Bilbao y Monereo (2011) descubrieron que las dificultades que mayormente interfieren en el aula se asocian a cumplir con lo planificado, involucrar y alcanzar la participación del estudiantado, lograr que se cumplan con los tiempos ante el desarrollo de trabajos grupales, la baja efectividad en el logro para que los estudiantes registren aquello que es relevante y comprendan los contenidos. En este sentido, el Estudio de Clases se posiciona como una

oportunidad para la reconstrucción de la identidad profesional, ya que involucra a los profesores en un proceso dinámico de diseño colaborativo de lecciones de investigación, en que los docentes mejoran la enseñanza a partir de la evidencia que reúnen sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Lee y Tan, 2020). Además, el estudio de clases es reconocido como una alternativa para la formación de profesores que supera ampliamente a otras estrategias (Estrella et al., 2018).

En la misma línea de lo expuesto en el párrafo anterior, en la presente investigación se considera la re-construcción de la identidad profesional desde el análisis de incidentes críticos y el estudio de clases. Ambas estrategias profesionalizantes responden a lo planteado por Bilbao y Monero (2011) quienes al estudiar la identidad profesional docente identificaron dificultades que se presentan en el aula, como la planificación y acciones que pudieran desencadenar incidentes críticos debido a la naturaleza y contexto en que se desarrollan. Todo lo anterior es posible resguardarlo a través de la implementación de estudio de clases y el análisis de incidentes críticos, ya que, la primera está directamente relacionada con la planificación de la enseñanza, mientras que la segunda se focaliza en analizar situaciones contingentes; sus causas y propuestas para el abordaje.

Por lo tanto, esta investigación busca analizar la Re-construcción de la identidad profesional de futuros docentes que participan en la implementación de la técnica de análisis de incidentes críticos y el estudio de clases, desde ahora en adelante modelo formativo, durante el proceso de práctica de la carrera de educación general básica de una universidad chilena. Con este estudio se pretende aportar a la formación inicial docente, abordando también las dificultades identificadas a lo largo de mi carrera como formadora de profesores. En este contexto he observado que las prácticas docentes se ven afectadas por la ocurrencia de incidentes críticos relacionados con situaciones que obstaculizan el normal desarrollo y cumplimiento de los objetivos de aprendizajes, así como las actividades de enseñanza declaradas en la planificación de la clase.

Resulta imperativo considerar a Cuadra-Martínez, et al., (2023) quienes afirman que se necesitan esfuerzos continuos para determinar cómo los futuros docentes construyen su IP en la

educación inicial y qué papel juegan los modelos educativos y los formadores de docentes en este proceso.

De acuerdo con los antecedentes, se plantea un estudio con enfoque mixto que busca Analizar la reconstrucción de la identidad profesional de estudiantes de cuarto año de la carrera de educación general básica que han participado de la implementación de un modelo formativo que involucra la práctica de Estudio de Clases y el análisis de incidentes críticos.

Fundamentos teóricos

Construcción de la identidad profesional docente.

La identidad profesional docente experimenta una evolución propia que resulta del proceso de socialización que se fortalece en el ejercicio profesional (Bolívar et al., 2014). Se construye en grupo, como proceso vivido, aprehendido, nunca en privado, aunque es necesaria la toma de conciencia profunda desde la intimidad personal. Algunos estudios destacan la habilidad para reflexionar y aprender de uno mismo, la profesión y las demandas evolutivas que se deben afrontar, como contenidos de una narrativa meta-reflexiva necesaria para la construcción de la identidad (Beijaard et al., 2004; Frick et al., 2010).

Para Fuentes et al., (2020), la identidad profesional se construye a partir de una interacción relacional de valores, normas, creencias, costumbres, tradiciones y estereotipos sociales. También se basa en la percepción de la autoeficacia, las motivaciones, los compromisos y las satisfacciones. Esto se complementa con lo expuesto por Olave (2020) quien considera que la identidad profesional del maestro no es estática, es cambiante, y depende de factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales, personales y profesionales.

Fuentes et al., (2020) agrega que la identidad profesional docente no es inherente ni se hereda, sino que se crea o se produce a través de procesos de identificación, pertenencia, diferenciación e internalización, en su mayoría de manera inconsciente y casi automatizada, implica movilidad y es un proceso en continuo desarrollo y evolución.

En el orden de las ideas anteriores, Canelo y Liesa (2020) aseguran que la construcción de la identidad docente es un proceso dinámico y progresivo, estos autores coinciden con Vossoughi et al. (2016) quienes plantean que la identidad profesional docente se forja a través de múltiples experiencias y reflexiones críticas en el aula, por lo tanto, es necesario que los futuros profesores enfrenten desafíos y tensiones en su práctica diaria, ya que la forma en que abordan estos incidentes contribuye a la construcción de su identidad profesional.

Consolidación de la identidad profesional docente.

Para la consolidación de la identidad profesional docente es necesario que quien la experimenta reconozca el valor que las emociones y estados de ánimos dan a ésta, ya que son indispensables para el ejercicio y la práctica del maestro (Buitrago y Cárdenas, 2017). Las emociones y conductas de los profesores se proyectan a los demás sectores sociales, tipificando y estereotipando al maestro como alguien paciente, respetuoso, ética y moralmente correcto, olvidando su origen y naturaleza humana, más allá de un refinamiento o un ejemplo de difícil imperfección (Olave, 2020). Dentro de estas actitudes debe estar el reconocimiento como docente y como ser único, con identidad particular para poder formar a los estudiantes en ámbitos emocionales bien estructurados, por lo tanto, se hace urgente derrumbar la imagen del maestro como un ser inerte, carente de emociones y lleno de virtudes y perfección, por el contrario, es necesario construir una autoimagen común que no cree una forma de ser docentes sino múltiples formas de serlo y de vivir la profesión (Sánchez y González, 2019).

Resulta oportuno señalar que, ninguna persona puede construir una identidad basada en lo que otros dicen, la identidad del maestro es una identidad para sí, complementaria a los procesos sociales y las relaciones que emergen; la significación que el maestro otorga a su identidad se configura en una intersubjetividad de idas y venidas en el marco de la subjetividad y la objetividad de su labor (Olave, 2020).

En consecuencia, la identidad profesional docente es la forma en como un profesional se define a sí mismo y al mismo tiempo la definición que le adjudica el entorno es un proceso que se entremezcla con lo individual y colectivo a través

de la interacción relacional de valores, normas, creencias, costumbres, tradiciones y estereotipos sociales. Es un proceso dinámico y continuo que se reconstruye a lo largo de todo el ejercicio profesional.

Análisis de incidentes críticos en la formación inicial docente.

De acuerdo con Del Mastro, y Monereo (2009), la técnica de análisis de incidentes críticos proporciona información que visibiliza los problemas de gestión en el aula, sin embargo, lo más importante, es el desarrollo habilidades reflexivas en los docentes, ampliando el horizonte para cambiar ciertas acciones y/o modificar aspectos conductuales aislados con que los docentes responden a los incidentes críticos.

Por otra parte, Gajardo y Muñoz (2012) señala que en las aulas no solo se encuentran situaciones que involucran un currículo cognitivo, también están presente sentimientos, emociones, actitudes y valores, por lo tanto, los incidentes críticos son una cuestión que debe ser explorada y trabajada por lo docentes para favorecer las interacciones profesor-alumno, teniendo como prioritario la capacitación y apoyo de herramientas desde la investigación educativa.

La técnica tiene como finalidad última potenciar un cambio en la identidad profesional, es decir, se espera que tengan una autopercepción como un docente eficaz.

Estudio de clases en el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza.

El estudio de clases se considera como un concepto clave para la investigación, ya que es relevante incorporarlo como una herramienta valiosa para comprender la identidad profesional docente y abordar los incidentes críticos.

El estudio de clases ha despertado el interés de distintos investigadores a nivel mundial, siendo definido como un modelo profesionalizante para profesores, que tiene la investigación como pieza clave en la mejora de la enseñanza (Murata, 2011; Lewis, 2000) favoreciendo de forma situada la mejora de las prácticas de los docentes y la calidad de la enseñanza y del currículo (Isoda y Olfos, 2009).

Krainer (2006), describe el Estudio de Clases como una modalidad de "investigación-

acción" dirigida por un grupo de profesores. Lee y Tan (2020) corroboran lo anterior, indicando que es una instancia en la que los profesores mejoran la enseñanza a partir de la evidencia que recopilan sobre el aprendizaje y logros de los estudiantes; es una actividad profesional centrada en la investigación, en un proceso que considera el diseño colaborativo de un plan de clases, la implementación y observación de las clases diseñadas, el análisis y mejora de la enseñanza a partir de la evidencia que reúnen sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Es decir, que el Estudio de Clases es desarrollado a partir de ciclos compuestos por fases, tales como, planificación colaborativa, observación de la lección de investigación por parte los profesores diseñadores y otros asesores expertos, reflexión analítica, revisión continua y mejora de la planificación (Stigler y Hiebert, 1999).

Los beneficios del Estudio de Clases para los profesores son múltiples, favorece el mejoramiento de las capacidades para enseñar de los profesores participantes; además de impactar positivamente en los aprendizajes de los alumnos, en la profesionalización docente y en la calidad de la enseñanza y del currículum en la localidad en que se realiza, además, aumenta la percepción de interacción, cooperación, aprendizaje entre pares, autoeficacia, y fortalece los aprendizajes disciplinarios y pedagógicos (Isoda y Olfos, 2009). Entre las principales fortalezas del Estudio de Clases está el trabajo colaborativo, pues como indica Roberts (2010), en cuanto aumenta la participación de los profesores en las instancias de cooperación, aumenta el nivel de autoeficacia y se mejoran las prácticas de enseñanza. Participar en instancias colaborativas como el Estudio de Clases llevan a los docentes a cuestionar y reconocer diferentes perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje (Bütün, 2019).

En consecuencia, la técnica de análisis de incidentes críticos y el Estudio de Clases poseen un respaldo teórico sobre la eficacia y eficiencia que poseen para enfrentar problemas de gestión en el aula mediante trabajo colaborativo y de prácticas reflexivas sobre la realidad educativa, en este contexto se propone este estudio para profundizar en la re-construcción de la identidad profesional de futuros profesores que participan de un modelo formativo, que integra Estudio de Clases y Análisis de incidentes críticos en una universidad chilena.

Objetivos

Fase cuantitativa: Oe1. Medir los cambios en la identidad profesional de futuros profesores de educación general básica en cuarto año de formación, al implementar el modelo formativo, que integra el estudio de clase y análisis de incidentes críticos, en una universidad chilena.

Fase cualitativa: Oe2. Describir los aspectos de la identidad profesional de futuros profesores de educación general básica en cuarto año de formación que experimentan la implementación del modelo formativo que integra el estudio de clases y análisis de incidentes críticos, en una universidad chilena.

Integración de las fases cuantitativa y cualitativa: Oe3. Proponer un modelo interpretativo e integrador de los resultados cuantitativos y cualitativos que explique la reconstrucción de la identidad profesional docente en la formación inicial, a partir de un modelo formativo basado en el estudio de Clases y los incidentes críticos.

Método

En concordancia con los objetivos planteados, el diseño metodológico que orienta este proceso investigativo es de naturaleza mixta (cuantitativo y cualitativo) con un diseño explicativo secuencial, propuesto por Creswell et al., (2009), que permite dar mayor profundidad al momento de explicar resultados que poseen datos cualitativos y cuantitativos.

Diseño

Fase 1: cuantitativa: La primera fase del presente estudio seguirá una metodología de tipo cuantitativa, a través de un diseño cuasiexperimental (Reichardt, 1979), para atender lo comprometido en el Oe1 "Medir los cambios en la identidad docente de futuros profesores de educación general básica al implementar el modelo formativo, que integra el estudio de clase y análisis de incidentes críticos, mediante un instrumento validado". La elección de este plan de trabajo se justifica en una serie de puntos, 1) dado que se busca estudiar el cambios en la Identidad docente de estudiantes que participan en un sistema formativo, se hace necesario comparar diferentes grupos de estudiantes en condiciones particulares; 2) dada la naturaleza del estudio, es difícil seleccionar aleatoriamente a los participantes quienes ya se encuentran agrupados por asignatura e institución educativa; 3) a través del

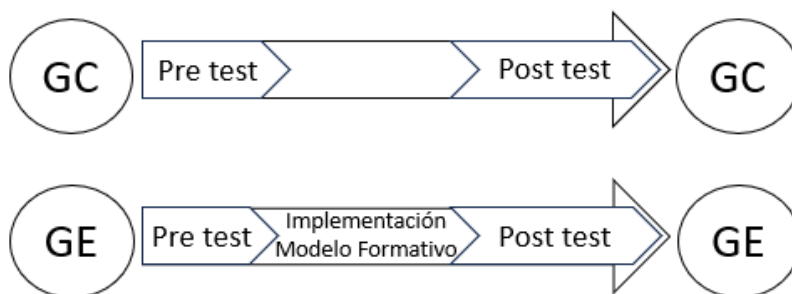
diseño cuasiexperimental se tiene un mayor control sobre las variables externas que podrían influir en los resultados, minimizando con ello el riesgo de algún sesgo.

De acuerdo con lo anterior, en este estudio se considera un grupo control (GC) y uno experimental (GE) a través de la estrategia de recogida de datos transversal, pues se recogerán datos de grupos no equivalentes en un tiempo de corte específico (Bono, 2012). Para ello, se considerará la comparación y obtención de los

datos bajo la estrategia de tratamiento y control (Judd y Kenny, 1981) mediante la escala de medición de la identidad profesional EMID (Valdenegro y González, 2022), la que será aplicada tanto al grupo control y experimental en dos etapas, una antes de la implementación del modelo formativo (pre-test) y la otra posterior a la implementación del modelo formativo (post-test), con esto se pretende detectar posibles cambios en la identidad profesional del Grupo control (Figura 1).

Figura 1

Aplicación test y post a grupo control (GC) y experimental (GE)



Nota. Fase 2: cualitativa: En una segunda fase se realizará una exploración de las experiencias de los participantes mediante un diseño fenomenológico que sigue la siguiente estructura.

El enfoque fenomenológico, permitirá responder al Oe2 “Explorar y describir cualitativamente los aspectos de la identidad profesional docente de futuros profesores de educación general básica que experimentan en la implementación del modelo formativo que integra el estudio de clases y análisis de incidentes críticos”.

Contempla la realización de entrevistas y grupo focal, esto, con el propósito de triangular y profundizar en los hallazgos detectados a partir de la aplicación de la escala de medida antes y después de la implementación del modelo formativo. Con ello se busca comprender cómo los individuos dan sentido a fenómenos específicos y cómo experimentan aquellas vivencias, lo que permite describirlas a partir de sus estructuras esenciales. De esta forma, el enfoque se transforma en la base para llegar a explorar en profundidad las percepciones, vivencias y emociones que se enmarcan en la reconstrucción de la identidad profesional de los futuros profesores que serán

parte de la implementación del modelo formativo (Husserl, 2006).

El modelo formativo integra la técnica de análisis de incidentes críticos con el Estudio de Clases en dos ámbitos, el diseño de la enseñanza y la implementación de la clase. En el primer caso se analizarán incidentes críticos asociados al trabajo colaborativo entre pares, los que pueden emerger durante las tareas de diseño y mejora de la enseñanza; en el segundo caso se analizarán incidentes críticos que provengan del proceso de enseñanza aprendizaje, propios de la implementación de la clase en el aula.

Participantes: La muestra de esta investigación corresponde a un muestreo no probabilístico de tipo intencional por conveniencia, cuya justificación se sustenta en tres aspectos: 1) Accesibilidad: los sujetos del estudio equivalen a dos grupos de estudiantes de séptimo semestre de la carrera de educación general básica de una universidad chilena, quienes cursan la asignatura anual denominada práctica avanzada, ambos

grupos pertenecen al mismo plan de estudio, sin embargo, se encuentran matriculados en campus de dos ciudades diferentes, pero en la misma institución, por lo tanto, se cumple lo estipulado por Bono (2012), así, debido a que el investigador realiza la asignatura en el campus "A" se implementará el modelo formativo con el grupo de estudiantes y el grupo correspondiente al campus "B" mantendrá su formación de acuerdo con el plan de estudio convencional; 2) Homogeneidad: Ambos grupos comparten características clave, pertenecen al mismo año académico, institución y programa formativo, lo que reduce variabilidad ajena al tratamiento; 3) Viabilidad: Dadas las restricciones institucionales, no es posible asignar aleatoriamente a los sujetos, por lo que el diseño cuasi-experimental es la alternativa más rigurosa (Hernández et al., 2014).

El muestreo cuantitativo se compone de dos grupos, el control y experimental, el primero de ellos corresponde a estudiantes de séptimo semestre de la carrera de educación general básica que cursan la asignatura de Práctica Avanzada en el campus A y en el campus B, el grupo se compone de alrededor de 33 estudiantes por campus, entre mujeres y hombres, que se encuentran en un promedio de edad de 21 años.

En cuanto al grupo experimental, se compone de estudiantes de la carrera de Educación General Básica del campus A, que se encuentran cursando la asignatura de práctica avanzada en la que se implementa el modelo formativo que involucra el estudio de clases y la técnica de análisis de incidentes críticos. La muestra se compone de 33 estudiantes entre ellos 11 hombres y 22 mujeres, con un promedio de edad de 21 años.

Instrumentos: Fase cuantitativa: se recolectarán datos cuantitativos mediante la aplicación de un instrumento de medición de la identidad profesional. Este procedimiento será considerado como un pretest de un diseño cuasiexperimental que busca responder a la pregunta ¿Cuáles son los cambios que experimenta la identidad profesional de futuros profesores de educación general básica al implementar el modelo formativo? Considera como variable dependiente la identidad docente y su construcción en relación con las dimensiones autoeficacia, motivación, percepción de la tarea y autoimagen, propuesta por Hanna et al., (2020), en cuanto a la variable independiente será el modelo formativo que engloba el análisis de incidentes críticos y el

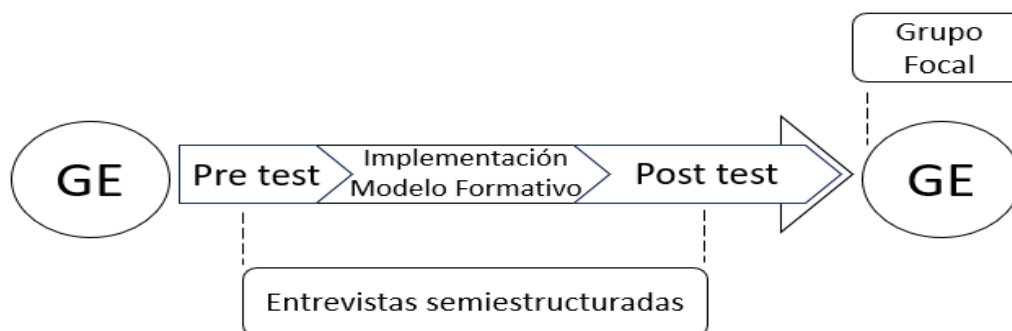
estudio de clases. La escala psicométrica de medición de la identidad profesional docente (TIMMS) propuesta por Hanna et al., (2020), validada y adaptada para ser utilizada con estudiantes de pedagogía en Chile por Valdenegro-Fuentes y González-Sanzana (2022) quedando como escala de medida de la identidad docente (EMID). Esta escala de autorreporte multidimensional contempla cuatro dominios, a saber: Motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea. La aplicación de la escala de medición se aplicará a través de un formulario de Google, ya que, permite generar una base de datos de forma automática en formato Excel lo que facilita el procesamiento y análisis de los datos a través del software SPSS.

Fase cualitativa: De acuerdo con Ortiz (2015) el desarrollo de un estudio fenomenológico sigue de forma general tres fases: exploratoria, descriptiva y focalización. Por ello, dado que la investigación contempla la implementación de un modelo formativo que integra el estudio de clases y el análisis de incidentes críticos, se proponen dos técnicas de recolección de datos. De acuerdo con los propósitos de esta investigación, como se observa en la figura 2, se plantea para la recolección de datos cualitativos (1) la entrevista semiestructurada, ya que se requiere planificar previamente los tópicos que serán abordados para que sean consistentes con el diseño cuantitativo (Taylor y Bogdan, 2002; Alonso, 2013; Redon, 2017), sin embargo, esto no supone una especificación previa sobre el tipo de preguntas ni el orden en que serán formuladas.

La entrevista no se extiende más allá de 30 minutos. (2) Grupo focal, en que participan varios entrevistados al mismo tiempo para discutir sobre un tema determinado y que es coherente con los propósitos de la investigación (Archenti et al., 2007), esto se llevará a cabo una vez concluida la implementación del modelo formativo y posterior a la aplicación del post test. La elección de los entrevistados será una muestra estructural, homogénea (todos están cursando la misma carrera y nivel formativo) y al mismo tiempo heterogénea entre sí. Una vez conformados los grupos serán guiados por un moderador que contará con una pauta de entrevista (guión), para efectos de este estudio cumplirá este rol el investigador (Archenti et al., 2007; Redon, 2017); las entrevistas grupales serán grabadas a través de video.

Figura 2

Recolección de datos en fase cualitativa del grupo experimental



Esta investigación se adhiere a los principios éticos fundamentales de respeto, beneficencia y justicia, asegurando la protección de los participantes en todas las etapas del estudio. En este sentido, se garantiza el consentimiento informado de los futuros docentes de Educación General Básica (EGB) que participen en el estudio, asegurando que comprendan los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la investigación.

Procedimientos

Análisis de datos fase cuantitativa: El análisis de los datos se desarrollará en cuatro fases y hará uso del software SPSS:

Análisis descriptivo y verificación de supuestos. Se desarrollará un análisis descriptivo -medidas de tendencia central y dispersión- tanto al grupo control como al grupo experimental. Posteriormente, se estudiará la normalidad, mediante la prueba de Shapiro-Wilk, lo que será complementado con la prueba de Levene. Una vez identificado el comportamiento de los datos, se determinará el uso de métodos paramétricos en caso de normalidad o no paramétricos en el caso contrario.

Comparación inicial y equivalencia grupal en pretest. Si se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad se aplicará ANOVA paramétrico (Reichardt, 1979). De no cumplirse tales supuestos, se utilizará la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. En cualquier caso, se determinará la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos antes de la intervención, lo que garantiza la comparación de posttest.

Evaluación del impacto post intervención.

Para determinar el efecto del modelo formativo se procederá con la comparación de las puntuaciones de los posttest mediante AVAR (ANOVA). Si se mantiene la normalidad se utilizará ANOVA paramétrico estándar. Mientras que, en situaciones de heterocedasticidad se aplicará ANOVA de Welch, y, en caso de no normalidad, Kruskal-Wallis.

Análisis de datos fase cualitativa. Para el análisis de los datos cualitativos se ha optado por el análisis de contenido, "herramienta metodológica rigurosa y sencilla que supone someter la capacidad interpretativa del investigador a una disciplina orientada técnicamente" (Ruiz, 2006), el cual será operacionalizado mediante el software atlas.ti. Esta herramienta permite interpretar los textos, escritos, grabados, pintados o filmados mediante un proceso de descomposición y clasificación. En el marco de esta investigación los textos provienen de transcripciones de entrevistas y transcripción de videos que resultan de la aplicación de la técnica de grupos focales (Abela, 2002; Losito, 1993).

El análisis de contenido de este estudio será de tipo semántica (Abela, 2002) buscará analizar las relaciones entre las experiencias de los futuros profesores que implementan el modelo formativo con los aspectos de la identidad profesional descritos por Hanna (2020) a través de dimensiones: Autoconcepto, motivación, percepción de la tarea y autoeficacia.

Ruiz (2006) señala que "el análisis de contenido establece un vínculo entre tres niveles del lenguaje": el nivel superficial compuesto por las afirmaciones, discursos de los entrevistados o escritos de testimonios, luego se encuentra el nivel analítico que se cumple una vez ordenadas las

formulaciones con criterios de diferenciación y construcción de categorías para clasificar y organizar la información dada por los informantes, finalmente se cumple con el nivel interpretativo, aquí se pone en juego la capacidad del investigador para comprender el sentido de la información a la que accedió en el nivel superficial y que ordenó en el nivel analítico.

Triangulación e integración de datos. Una vez recolectado los datos se procederá a realizar el análisis de tipo concurrente, de acuerdo con lo propuesto por Hernández et al. (2014), es decir, un análisis en que los datos cualitativos y cuantitativos son tratados de manera separada para luego establecer relaciones entre ambos enfoques y generar las metainferencias.

Para el caso del análisis cualitativo de los datos, se atenderá al Oe2 a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y grupos focales que serán videograbadas y transcritas en su totalidad, para luego realizar un análisis exploratorio inicial conducente a una idea a priori de los datos, que a posteriori decante en la obtención de categorías y códigos que amplíen la comprensión del objeto en estudio. Finalmente se realizará un agrupamiento por categorías que conlleve a caracterizar y develar aspectos de construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los futuros docentes.

Para el análisis de los datos cuantitativos, desde el diseño cuasiexperimental, se realizarán inferencias a través del contraste entre los datos que resultan de la aplicación de una escala de medición como pre y post test que busca evaluar cambios que experimenta la identidad profesional docente de futuros y futuras profesoras que experimentan el modelo formativo. Los aspectos de la Identidad profesional docente que serán analizados consideran la motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea. El análisis de los datos contempla la técnica de agrupamiento por dimensiones, un análisis estadístico descriptivo y finalmente un análisis de las relaciones entre los datos obtenidos antes y después de la implementación del modelo formativo.

Una vez realizados los análisis cualitativos y cuantitativos se formularán metainferencias a partir del diseño de triangulación concurrente en

que se consideran ambas inferencias para interpretarlas y compararlas.

Finalmente, en la tercera fase se realizará la integración de los datos obtenidos a partir de la escala de medición de la identidad, entrevistas semiestructuradas y grupo focal, correspondientes a los métodos cuasiexperimental y fenomenológico correspondientemente, de esta forma se dará cumplimiento a lo comprometido en el Oe3 “Proponer un modelo interpretativo e integrador de los resultados cuantitativos y cualitativos que explique la reconstrucción de la IP docente en la formación inicial, a partir de un modelo formativo basado en el estudio de Clases y los incidentes crítico”.

Aspectos éticos: Este estudio considera la firma de un consentimiento informado de los futuros docentes de Educación que participarán como informantes. Para resguardar la privacidad y confidencialidad de los datos, se implementará un proceso de anonimización y codificación, evitando la identificación de los participantes en la difusión de los resultados. Asimismo, se aplicarán criterios de inclusión y exclusión que aseguren la pertinencia de la muestra sin generar sesgos o discriminación.

Desde una perspectiva bioética, el estudio no involucra riesgos físicos o psicológicos significativos para los participantes. No obstante, se considerará el impacto emocional que el análisis de incidentes críticos pueda generar en los futuros docentes, disponiendo mecanismos de acompañamiento en caso de ser necesario.

En términos de bioseguridad, dado que la investigación se basa en métodos cualitativos y cuantitativos sin manipulación de variables biológicas o exposición a agentes de riesgo, no se prevén implicaciones en este ámbito. Sin embargo, se seguirán las normativas institucionales y protocolos de resguardo en el manejo de la información obtenida.

Esta investigación cumple con los estándares éticos internacionales y los lineamientos del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad, asegurando una práctica investigativa responsable y alineada con el bienestar de los participantes.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsiderando la investigación sobre la identidad profesional docente. *Enseñanza y formación docente* 20 (2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D. (2018). El aprendizaje docente como aprendizaje de identidad: modelos, prácticas y temas. *Teachers and Teaching*, 25 (1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Bolívar, A, Domingo, J., y Pérez-García, P. (2014). Crisis y reconstrucción de la identidad profesional docente: el caso del profesorado de secundaria en España. *Open Sports Sci J*, 7, 106-112. <http://dx.doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Bono, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/30783>
- Buitrago-Bonilla, R., y Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis y saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Bütün, M. (2019). Mathematics teachers' early lesson study experiences in Turkey: Challenges and advantages. *World Journal of Education*, 9(5), 51-62. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v9n5p51>
- Canelo, J., y Liesa, E. (2020). Els incidents crítics a les aules de Pràcticum universitari. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientación*, (52), 45-59. <https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAF/article/view/368424>
- Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress: Official publication of the international society for traumatic stress studies*, 22(6), 612-621. <https://doi.org/10.1002/jts.20479>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel-Véliz, C., González-Palta, I., Živković, P., Sandoval-Díaz, J., y Pérez-Zapata, D. (2023). Identidad profesional del docente en formación: influencia del formador de docentes y el modelo de formación docente, *Archivos de análisis de políticas educativas*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7631>
- Del Mastro, C., y Monereo, C. (2009). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la pucp. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-20. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71950-X](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71950-X)
- Domínguez, M.C., Medina, A., y López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 39-62. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7325>
- Estrella, S., Mena, A., y Olfos, R. (2018). Estudio de lecciones en Chile: Un camino prometedor, pero aún incierto. En M. Quaresma, C. Winsløw, S. Clivaz, J. da Ponte, A. Ní Shúilleabháin y A. Takahashi (Eds.), *Estudio de lecciones de matemáticas en el mundo: Cuestiones teóricas y metodológicas* (pp. 105-122). https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7_6
- Ewing, R., & Manuel, J. V. (2005). Retaining quality early career teachers in the profession: new teacher narratives [An earlier version of this paper was presented at the Australian Teacher Education Association Conference, July 2004, Bathurst, NSW.]. *Change (Sydney, NSW)*, 8(1), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/284612572_Retaining_quality_early_care

er teachers in the profession New teacher narratives

Investigaciones Fenomenológicas Sobre la Constitución. Fondo de Cultura Económica

- Falcón, C., y Arraiz, A. (2019). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/200380>
- Fuentes, R., Arzola, D., y González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *Investigación educativa*, (11) 1-20.
<http://dx.doi.org/10.33010/ie.rie.rediech.v11i0.727>
- Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(12), 56-76.
<http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Sánchez, A. E., y González, M. L. (2019). La construcción de la identidad profesional del profesor de Educación Física durante la formación inicial. In *XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019)*.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85794>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., y Zijlstra, B. (2020). Evaluación de la identidad profesional de los estudiantes de magisterio de primaria: diseño y validación de la Escala de Medición de la Identidad Docente. *Estudios en Evaluación Educativa*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Husserl, E. (2006). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica: Libro Segundo*.
- Isoda, M., y Olfos, R. (2009). El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática a partir del Estudio de Clases. *Ediciones Universitarias de Valparaíso*.
<https://math-info.ciced.tsukuba.ac.jp/upload/ProblemSolvingIsodaOlfos.pdf>
- Judd, C.M., y Kenny, D.A. (1981). Análisis de procesos: Estimación de la mediación en evaluaciones de tratamientos. *Evaluation Review* 5 (5), 602-619.
<https://doi.org/10.1177/0193841X8100500502>
- Kolbe, T.J. (2014). *Perceptions of professional supports and early career teacher attrition* [tesis de doctorado. Universidad de Nebraska de Lincoln]. UNL Digital Commons.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=teachlearnstudent>
- Krainer, K. (2006). Action research and mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(3), 213-219. <https://doi.org/10.1007/s10857-006-9009-5>
- Frick, L., Carl, A., y Beets, P. (2010). La reflexión como aprendizaje sobre uno mismo en contexto: la mentoría como catalizador del desarrollo reflexivo en docentes en formación. *Revista Sudafricana de Educación*, 30(3).
http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002010000300006&lng=en&tling=en
- Lee, L., y Tan, S. (2020). Teacher learning in Lesson Study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102986.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102986>
- Lebedeva, E.V., Dina Ye, S., Konovalova, M.E., y Kutuin, A.O. (2016). Time management and professional identity of students of pedagogical universities. *International journal of environmental & science education*, 11(14), 6913-6924.

- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115785.pdf>
- Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional development*. <https://eric.ed.gov/?id=ED444972>
- Losito, G. (1993), *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Angeli. https://books.google.cl/books?id=saFsDmL9EJIC&pg=PA3&hl=es&source=gb_s_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Madueño, M., y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Marradi, A. Archenti, N., y Piovani, J. (2007) *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Editorial Planeta. <https://desarrollomedellin.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/marradi-a-archenti-n-piovani-j-2007.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). Centro de perfeccionamiento experimentación e investigaciones pedagógicas [CPEIP]. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>
- Mizala, A. (2014). La política chilena de elección de colegios al pizarrón. In *Anales de la Universidad de Chile*, 7, 13-34. https://www.researchgate.net/profile/Alejandra-Mizala/publication/281703665_La_politica_chilena_de_eleccion_de_colegios_al_pizarron/links/56155c4e08ae4ce3cc653081/La-politica-chilena-de-eleccion-de-colegios-al-pizarron.pdf
- Muñoz, F., y Arvayo, K. (2015). Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*, 11(32). <https://core.ac.uk/download/pdf/236412604.pdf>
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. Hart, A. Alston y A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). Springer. http://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_1.
- Nguyen, H.T., y Loughland, T. (2018). Construcción de la identidad profesional de docentes en prácticas mediante la colaboración entre pares durante la experiencia profesional: un estudio de caso en Australia. *Teaching Education*, 29 (1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1353965>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/3>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://cc.bingj.com/cache.aspx?q=ods&d=4784138655184845&mkt=es-CL&setlang=es-ES&w=PF_i4edw0R5_kzoTJNHQTFWcxRY5tEz
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., y Hernández-de la Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación superior. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Ponce, N., y 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. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Redon, S. (2017). El grupo de discusión y el grupo focal. en S. Redon, S. y J.F. Angulo (Eds.). *Investigación cualitativa en educación* (107-132). Miño y Dávila editores.
- Reichardt, C.S. (1979) El análisis estadístico de

datos de diseños de grupos no equivalentes. En TD Cook y DT Campbell (Eds.), *Quasi-experimentación: Cuestiones de diseño y análisis para entornos de campo* (págs. 147-205). Rand McNally.

review, 86(2), 206-232.
<https://doi.org/10.17763/0017-8055.86.2.206>

Roberts, M. R. (2010). *Lesson study: Professional development and its impact on science teacher self-efficacy* (Order No. 3400659). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/lesson-study-professional-development-impact-on/docview/230902360/se-2>

Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez y A. Torres. *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-62). Universidad Pedagógica Nacional

Stigler, J., y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.

Taylor, S.J., y Bogdan, R. (2002) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.

UNESCO y Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. (2023). Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes; puntos clave (ED-2023/WS/12 Rev.). UNESCO. <https://doi.org/10.54675/WIHC1394>

Valdenegro, L., y González, Á. (2022). propiedades psicométricas de la escala de medida de la identidad docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0036. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>

Venegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Vossoughi, S., Hooper, P. K., & Escudé, M. (2016). Making through the lens of culture and power: Toward transformative visions for educational equity. *Harvard educational*