

# Identidad profesional docente. Un acercamiento desde la perspectiva de profesores en formación

*Teacher Professional Identity: An Approach from the  
Perspective of Pre-service Teachers*

Héctor Miguel Sánchez Anguiano  
Instituto Superior de Educación Normal  
del Estado de Colima "Prof. Gregorio  
Torres Quintero", México  
sanchez.hector@isencolima.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0007-6089-2820>

Rogelio Javier Alonso Ruiz  
Instituto Superior de Educación Normal  
del Estado de Colima "Prof. Gregorio  
Torres Quintero", México  
alonso.rogelio@isencolima.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0005-9412-0795>

Maritza Soto Barajas  
Instituto Superior de Educación Normal  
del Estado de Colima "Prof. Gregorio  
Torres Quintero", México  
soto.maritza@isencolima.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-7242-0950>

## RESUMEN

El interés de este estudio se centra en indagar cómo es la identidad de futuros docentes durante su formación inicial en la Escuela Normal y los aspectos que influyen en su construcción, por ello, el diseño de esta investigación cualitativa correspondió a una perspectiva fenomenológica. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 16 estudiantes –de cuarto y octavo semestres– de la licenciatura en educación primaria de una Escuela Normal en México. Los resultados señalan que la dimensión biográfica de la identidad profesional es relevante porque a través de ella, los normalistas integran nuevas ideas sobre la docencia como una profesión. Durante la formación inicial, y especialmente en las prácticas profesionales, este constructo evoluciona de forma importante. Entonces, se comprende que los futuros profesores van integrando a su identidad profesional aspectos laborales acerca de la docencia e ideas cada vez más complejas sobre el trabajo del maestro.

Palabras clave: identidad profesional, formación inicial de profesores, educación normalista, práctica profesional



## ABSTRACT

The focus of this study is to investigate what the identity of future teachers is like during their initial training at the Teacher Training School and the aspects that influence its development. Therefore, the design of this qualitative research followed a phenomenological perspective. Semi-structured interviews were conducted with 16 students –from the fourth and eighth semesters– of the bachelor's degree in primary education at a Teacher Training School in Mexico. The results indicate that the biographical dimension of professional identity is significant because, through it, the student teachers integrate new ideas about teaching as a profession. During initial training, and especially during professional practice, this construct evolves considerably. It is thus understood that future teachers progressively incorporate into their professional identity work-related aspects of teaching and increasingly complex ideas about the teacher's role.

Keywords: professional identity, initial teacher training, teacher education, professional practice

---

## INTRODUCCIÓN

La mejora de los sistemas educativos ha sido una preocupación constante en el discurso del gobierno mexicano y de instituciones internacionales; al respecto, existe consenso sobre el papel protagónico del profesorado y de sus procesos formativos para lograr tal fin (UNESCO, 2017). En contraparte, el abandono de la docencia en diversos países es cada vez más recurrente, en especial en los primeros años de la trayectoria (Ayala *et al.*, 2015). En México, algunos estudios han documentado lo que parecen ser señales de crisis de la profesión: la baja en la matrícula de las Escuelas Normales (García y Cordero, 2019), que son las instituciones formadoras con mayor presencia en el país; la deserción temprana de docentes noveles (Cervantes, 2019), y una tendencia de abandono de la profesión de maestros en servicio, vinculado con la condición de vulnerabilidad que ellos mismos perciben (Alaniz, 2020).

Las investigaciones en torno al conocimiento de la labor profesional de los maestros y a la comprensión de otros aspectos de tipo personal como sus creencias, motivaciones, valoraciones e ideales,

son relevantes para favorecer una aproximación a esta posible crisis de la profesión. Un constructo que puede contribuir a comprender la problemática es la identidad profesional, entendida como lo que el maestro cree sobre sí mismo en su labor educativa (Day, 2006) y que incluye las distintas maneras de concebir el ámbito laboral (Barrón y Valenzuela, 2022). Según Navarrete (2022), este concepto depende de las experiencias que el docente establece con la institución en la que se forma, con su disciplina, así como con la práctica en un tiempo y contexto determinados.

La identidad profesional docente comienza a construirse desde la formación inicial (Bolívar, 2007; García, 2022; Vozniak *et al.*, 2016), ya que los futuros maestros llegan a las instituciones formadoras con un amplio conjunto de experiencias previas, creencias e ideas acerca de la enseñanza. Estas concepciones, que son parte de la identidad profesional, se enmarcan por los procesos de formación inicial en que se ve inmerso el futuro docente (Caballero y Bolívar, 2015).

La construcción de la identidad profesional, desde la formación inicial, resulta relevante por diversas razones. Por un lado, es un coadyuvante en la adaptabilidad contextual del maestro (Ibáñez y Hernández, 2015), y por otro, incide en los resultados de sus competencias profesionales, al conseguir mejores resultados con sus estudiantes (Morgado, 2011). En suma, constituye parte de la base que le permitirá hacer frente al proceso de inserción a la docencia que se vive en los primeros años de la trayectoria profesional y que ha sido ampliamente documentado en la investigación educativa.

En Hispanoamérica se identificó una cantidad limitada de estudios cuyo objeto fue la identidad profesional de docentes en formación inicial. Díaz *et al.* (2013) y Fuentes *et al.* (2020) centraron sus investigaciones en los cambios más relevantes que surgieron en el proceso de construcción de esta identidad en docentes españoles de secundaria durante su formación inicial, especialmente, en las implicaciones del cambio de rol de estudiantes a maestros.

Otros estudios enfocaron su análisis en las vivencias individuales que influyeron en la identidad profesional de candidatos a maestros de educación básica: González y Salcedo (2017) en Panamá; Arisizábal (2019) en Colombia; Sayago *et al.* (2008) en Venezuela, y

Miranda y Vargas (2019) con docentes costarricenses de preescolar. En sus resultados destacan que la identidad profesional de los participantes se fortaleció a lo largo de su proceso de formación inicial, aun cuando no todos se visualizaban ejerciendo la profesión al terminar la carrera. Por otro lado, Bedacarratx (2012) identificó algunos de los elementos de índole sociocultural y psíquica presentes en la construcción de la identidad de profesores mexicanos de primaria en formación.

Aunque las investigaciones sobre identidad han aumentado en la última década, el número de publicaciones es bajo (Vozniak *et al.*, 2016) y casi confinado a profesores que se encuentran en servicio (Gajardo, 2019). Dado que la identidad profesional se construye desde la formación inicial y se va reconfigurando en cada proceso formativo, resulta relevante ampliar el conocimiento de las identidades profesionales que construyen los futuros maestros en las instituciones formadoras. Por lo anterior, en este artículo se reportan los resultados de una investigación que pretendió responder a las siguientes preguntas: ¿cómo es la identidad de los docentes en formación?, y ¿qué aspectos influyen en la construcción de la identidad profesional durante la formación inicial?

## LOS COMPONENTES DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE Y SU PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

La identidad es dinámica, pues considera procesos de construcción tanto individuales como sociales; este constructo es validado paralelamente por las instituciones en que se enmarca (Barrón y Valenzuela, 2022; Dubar, 2000). A su vez, la identidad personal es parte de la identidad profesional docente, que refiere a cómo los profesores se contemplan a sí mismos en relación con la comunidad profesional a la que pertenecen (Day y Gu, 2015).

La identidad profesional integra ideas sobre la práctica docente (Caballero y Bolívar, 2015), sus transformaciones y su desarrollo competente (Cantón y Tardiff, 2018; Cardoso *et al.*, 2014; Lortie, 1975; Vozniak *et al.*, 2016). Dichas concepciones surgen en el marco de la biografía personal y de la trayectoria estudiantil (Cantón y Tardiff, 2018; Ritacco y Bolívar, 2016), por lo que, para su cons-

trucción, los maestros en formación inicial y permanente conjugan aspectos de su identidad personal con el ámbito profesional (Blanco, 2022).

La identidad profesional resulta del proceso biográfico y social que contempla rasgos familiares, escolares y profesionales enmarcados en diferentes contextos; además, está vinculada a la formación inicial y al ejercicio de la práctica durante la trayectoria laboral (Bolívar, 2007). En la literatura especializada se consideran diversos componentes identitarios. Vargas (2024) contempla el nivel personal, grupal y colectivo; Olave (2020) menciona factores culturales, sociales, personales y profesionales; Hanna *et al.* (2020) exponen que la identidad está integrada por autoimagen, autoeficacia, compromiso personal, percepción de la tarea y satisfacción laboral, y Galaz (2014) propone tres dimensiones: subjetiva, social y situacional. De este modo, la identidad profesional es un constructo en el que intervienen múltiples componentes relacionados con la vida del profesor –tanto personales como laborales–, así como sujetos con quienes interactúa de forma cotidiana y espacios socialmente reconocidos (Tejada *et al.*, 2014).

Para el análisis de este estudio se retomó la propuesta de Galaz (2014) dado que es una línea de investigación consolidada por el autor desde hace más de una década y porque sus dimensiones permiten abordar distintos niveles de la identidad docente. Éstas comprenden, en primer lugar, la personal, con sus componentes biográficos; en segundo, la social, que se manifiesta en las relaciones construidas con otros sujetos, y por último, una dimensión situacional que trasciende la experiencia cotidiana en la escuela y el aula, vinculándose con la política educativa. En los párrafos siguientes se profundiza en cada una de estas dimensiones.

### **Dimensión subjetiva**

Esta dimensión está ligada y condicionada por su identidad personal, es decir, la historia personal del maestro (Morales y Taborda, 2021). Contempla una red de relaciones e identificaciones primarias y tempranas sobre la docencia como producto de sus experiencias e interacciones con sujetos significativos del contexto familiar. Los

aspectos identitarios de esta dimensión pueden construir motivaciones para la elección de la docencia como carrera profesional y, según Domínguez *et al.* (2018), son los cimientos de la identidad profesional.

### **Dimensión social**

La dimensión social hace alusión a modelos de referencia a través de los cuales se valida la docencia. A diferencia de la dimensión subjetiva, estos modelos tienen su origen fuera del seno familiar, es decir, en la interacción con otros maestros con quienes coinciden en sus diferentes etapas estudiantiles y de formación profesional. Permite comprender que la identidad profesional docente no está determinada sólo por una posición individual, sino que las experiencias vividas junto a otros también la determinan. En palabras de Morales y Taborda (2021, p. 179), “es una identidad intersubjetiva, ligada a las relaciones con los demás”. Para su estudio, dicho proceso debería abordarse, entonces, desde las diferentes experiencias formativas del docente e incorporando procesos de interacción social como la vinculación con otros maestros y su conocimiento experiencial (Vozniak *et al.*, 2016).

### **Dimensión situacional**

La dimensión situacional está enmarcada por las características propias del contexto social, histórico, político y cultural. Por ejemplo, las actitudes y posturas que el profesorado asume frente a las políticas educativas que regulan los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia a la carrera docente, así como las condiciones laborales de la profesión. Implica, además, estrategias identitarias que los docentes despliegan para asimilar el cambio social y educativo (Galaz y Toro, 2019). La manera como se percibe a los docentes y se valora socialmente su labor también son componentes situacionales que influyen en la forma como los profesores realizan su trabajo. De manera general, esta dimensión permite ver que el profesorado, como colectivo, no posee una identidad única, sino diversa y en consonancia a los múltiples contextos que enmarcan el trabajo del docente (Jarauta y Pérez, 2017).

En suma, abordar la identidad profesional docente desde diferentes dimensiones ayuda a entender que su construcción es un camino continuo (Galaz, 2014; Vozniak *et al.*, 2016) que se relaciona con la propia formación; por ello, no es un suceso inmediato, ni un producto acabado, más bien es un recorrido histórico marcado por diferentes épocas (Bringas, 2022) y sujetos. El carácter personal y social de la identidad profesional es relevante para comprender la forma en que ésta se construye y reconstruye a través de los años.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL

La identidad profesional docente comienza a construirse desde la formación inicial (Bolívar, 2007; García, 2022; Vozniak *et al.*, 2016). Las creencias asimiladas por el profesorado en torno a la profesión son parte primordial de la identidad en esta etapa formativa (Caballero y Bolívar, 2015). De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2018), los futuros docentes traen consigo imágenes basadas en experiencias previas, sobre todo a partir de un prolongado periodo de observación como estudiantes. Este sistema de creencias influye en la manera en que los docentes en formación desarrollarán la enseñanza en el aula y pueden actuar como filtros mediante los cuales dan sentido a sus conocimientos docentes o, por lo contrario, como barreras al cambio.

La formación inicial es clave para la conformación de la identidad docente, pues contempla escenarios y situaciones en las que los futuros profesores coinciden en espacio y tiempo para intercambiar expectativas y experiencias (Vargas, 2024). En México, este tipo de formación para el profesorado de educación básica se oferta, por tradición, en las Escuelas Normales (García y Cordero, 2019).

La construcción de la identidad docente se considera en los últimos planes de estudio de la licenciatura en educación primaria de las Escuelas Normales –correspondientes a 2018 y 2022–. Desde el perfil general de egreso, se establece el logro de la identidad docente como parte de procesos de aplicación de valores y la vinculación con la comunidad.

Los trayectos formativos de la malla curricular aspiran al desarrollo de la identidad docente. Por ejemplo, el trayecto formativo Fun-

damentos de la educación “posibilita la construcción de la identidad docente como profesional de la educación pública... reconociéndose como ser histórico y persona profesional” (SEP, 2022, p. 16). En el caso del trayecto Bases teóricas y metodológicas de la práctica, se establece el propósito de “impulsar el desarrollo de capacidades que generan identidad profesional a partir del reconocimiento de las dimensiones que estructuran el trabajo docente” (SEP, 2022, p. 16). Por su parte, el trayecto formativo Práctica profesional y saber pedagógico, es de gran relevancia en el desarrollo de la identidad docente porque a través de los cursos que lo integran y del acercamiento gradual a experiencias profesionales, los estudiantes normalistas pueden “favorecer la comprensión de las características, significados y función social del ser docente” (SEP, 2022, p. 18).

En suma, desde el plano curricular de la formación inicial normalista se propicia que los estudiantes se involucren en diversas actividades de aprendizaje encaminadas al desarrollo de la identidad docente, que se despliegan sobre todo en dos escenarios: el aula de clases en la Normal y las escuelas primarias donde hacen sus prácticas profesionales.

La identidad docente se interpreta o reinterpreta desde escenarios de actuación específicos como la práctica profesional (Madueño y Márquez, 2020). De acuerdo con Beijaard (2019), los maestros en formación inicial pueden consolidar su identidad docente, justamente, a través de estas experiencias.

La construcción identitaria no es un proceso limitado a lo individual ni al despliegue personal de habilidades profesionales, sino que su componente social exige que se efectúe, casi de forma obligada, en contextos de actuación del docente con otros profesores (Fuentes *et al.*, 2020), situación que se puede encontrar en el marco de las prácticas profesionales.

En la literatura se abordan múltiples razones por las cuales resulta relevante integrar prácticas profesionales tempranas y graduales desde el inicio de las carreras pedagógicas. Vanegas y Fuentealba (2019) consideran que dichas experiencias favorecen la construcción de sus procesos de identificación con la profesión, mientras que Fuentes *et al.*, (2020) refieren su utilidad para asimilar normas, reglas y valores profesionales mediante un proceso de socialización profesional progresivo.

La práctica profesional, en síntesis, ofrece diversas posibilidades de involucramiento en la docencia que contribuyen a la consolidación identitaria: como observador, como maestro de apoyo en clase, como profesor frente a grupo y en la reflexión de la práctica (Madueño y Márquez, 2020). Y es a partir de la interacción con compañeros, la apreciación del ejercicio de algún maestro y el análisis del propio desempeño, como se fortalece la identidad docente.

## MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que buscó comprender las experiencias de los estudiantes de la licenciatura en Educación primaria durante su formación inicial. Desde la perspectiva de Flick (2018), la investigación cualitativa permite el abordaje de las estructuras de significado que los sujetos construyen ante fenómenos sociales, lo cual resulta pertinente para comprender la experiencia de estos futuros docentes.

Se parte de una perspectiva fenomenológica debido a que se explora la propia interpretación y porque el objetivo principal fue comprender los depósitos de sentido de los estudiantes en cuanto a su identidad profesional. Según Flick (2018), la fenomenología en investigación cualitativa busca develar cómo los individuos experimentan ciertos fenómenos a través de la comprensión de sus vivencias.

Participaron 16 estudiantes de la licenciatura en Educación primaria de una institución normalista en México: ocho de cuarto semestre (cinco hombres, tres mujeres) y ocho de octavo semestre (cinco hombres, tres mujeres), que fueron seleccionados a través de un muestreo intencional, pues la delimitación de informantes no siguió criterios de representatividad estadística, sino que se privilegió la exploración del fenómeno en estudio.

### **Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación se integró por tres fases. La primera contempló la construcción de un guion de entrevista conformado por preguntas cuya finalidad fue explorar la identidad de los estu-

diantes normalistas a través de temas teóricos (dimensiones subjetivas, sociales y situacionales).

La segunda fase implicó el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes normalistas. Se recurrió a esta técnica ya que es recomendada en la investigación cualitativa para obtener información detallada, sin restringir las respuestas de los participantes (Flick, 2015). Las entrevistas se realizaron en un espacio libre de interrupciones y resguardando la integridad personal de cada informante. Las sesiones individuales tuvieron una duración promedio de 50 minutos.

Sobre las consideraciones éticas de la investigación, es importante aclarar que la grabación de audio se hizo con previo consentimiento informado; asimismo, se resguardó la identidad de los informantes a través de la asignación de un nombre distinto del verdadero. Tanto en la grabación, como en los archivos que resultaron de la transcripción, se omitieron datos que denotan su identificación personal.

Por último, en la tercera fase se realizó la sistematización e interpretación de los datos con apoyo del *software* Atlas.Ti. Se aplicó un análisis temático deductivo a partir de los tópicos de la entrevista, siguiendo los pasos propuestos por Braun y Clarke (2006) y complementado con las recomendaciones de Flick (2015) sobre el análisis cualitativo a través de mecanismos heurísticos, y de esta manera se identificaron significados emergentes en los discursos de los entrevistados.

El proceso incluyó la segmentación de temas teóricos correspondientes a las dimensiones de la identidad profesional propuestas por Galaz (2014). Más tarde se realizó una codificación mediante la representación de sentido y una agrupación de códigos (véase tabla 1). Para la construcción de las categorías se identificaron aquellos códigos que compartían un núcleo de sentido, cuyo significado es relevante para la pregunta de investigación y que mantienen una relación con la perspectiva teórica. Este procedimiento permitió dar cuenta de elementos constitutivos de la identidad de los docentes en formación inicial y de los aspectos que influyen en su construcción.

■ Tabla 1. Análisis temático

Temas teóricos	Código	Definición del código
Dimensión subjetiva	Antecedentes en el contexto familiar	Modelos de docencia en el contexto familiar que tuvieron influencia en la decisión de ser docente o en su idea de la profesión.
	Motivos personales para ser maestro	Motivos altruistas y de servicio, sentido de la vocación. Motivos relacionados con las condiciones laborales de la profesión docente percibidas desde las vivencias de otros maestros de la familia.
Dimensión social	Valoración sobre el desempeño docente	Percepciones sobre las cualidades, habilidades y destrezas que, desde la propia perspectiva y de otros, posee en su papel como docente. Menciona de qué manera los demás reconocen sus cualidades como docente, por ejemplo: "los niños dicen que aprenden mucho conmigo".
	Valoración social de la docencia como profesión	Percepciones sobre lo que la sociedad piensa sobre la docencia como profesión (valoraciones positivas o negativas).
	Sujetos a través de los cuales valida la docencia	Ideas y valoraciones sobre la docencia, a partir de la observación o la relación con otros profesores de la Normal o de las escuelas de práctica.
	Ideas positivas sobre la docencia	Ideas personales en favor de la docencia como profesión, por ejemplo, las tareas del docente en un contexto favorecedor, ventajas, etcétera. El papel de otros maestros frente a estas ideas.
	Ideas negativas sobre docencia	Ideas personales contra la docencia como profesión, por ejemplo, las tareas del docente en un contexto desfavorecedor, desventajas, etcétera. El papel de otros maestros frente a estas ideas.
	Cambios en las ideas sobre la docencia	Ideas sobre la docencia, que cambiaron de un momento a otro, y los motivos por los que cambiaron. El papel de otros maestros frente a estos cambios.
Dimensión situacional	Apreciaciones de la docencia (en la práctica) como estudiante normalista	Ideas sobre el desarrollo profesional de los docentes (formación continua, trabajo colegiado, condiciones laborales, salario, promociones, etcétera). Opiniones sobre las condiciones laborales y políticas sobre la profesión docente.
	Apreciaciones de la docencia en una proyección a futuro	Expectativas respecto al ejercicio profesional. Visualizaciones a futuro sobre ser maestro, por ejemplo, docencia como segunda opción laboral o como carrera de vida.
	La práctica como espacio de construcción de ideas sobre la docencia	Valoración de la práctica profesional como actividad que favorece la construcción de una idea sobre la docencia, por ejemplo, "en la Normal no me enseñan estas cosas, pero en la escuela sí", "en la práctica refuerzo lo que veo en la normal", etcétera.

Fuente: elaboración propia.

## RESULTADOS

A partir del análisis temático de las entrevistas, se presentan los resultados en torno a los elementos constitutivos de la identidad profesional docente de los participantes y los aspectos que influyen en su construcción durante la formación inicial en la Escuela Normal. Para dar respuesta a las preguntas que orientaron este estudio, los resultados se organizan en tres categorías analíticas: a) el componente biográfico en la construcción de la identidad docente, b) la identidad profesional desde las condiciones laborales, y c) la práctica profesional como factor clave para complejizar la idea de docencia.

### **El componente biográfico en la construcción de la identidad docente**

La identidad se compone, entre otros elementos, por las narrativas que se plantean y vuelven a pensar de manera cotidiana y cuyos sedimentos están asociados al componente biográfico: la historia personal, las experiencias de aprendizaje en entornos escolares como estudiante, las no escolares, los modelos de docentes, y a nivel macro, los aspectos sociales que se relacionan colectivamente con la docencia. De modo que se trata de un proceso relacional y situado que se configura desde sí mismo (Galaz, 2014).

La lectura que los estudiantes realizan sobre las realidades docentes está articulada biográficamente, por lo que su manera de leer el mundo es el resultado de un contexto histórico y contextual. Los sujetos de la educación crean marcos interpretativos que muchas veces comparten como una forma de organizar las experiencias para tomar decisiones, establecer formas de ser y de proyectar cursos de acción. En este caso, se entretienen los discursos que dan cuenta del componente biográfico en la construcción de la identidad docente y que permiten comprender las singularidades de cada trayectoria y la influencia del contexto.

La decisión de ser docente se manifiesta en los estudiantes como una idea compartida cuyo núcleo tiene sentido en su historia de vida personal, en los entornos en los que participaron y de acuerdo con las circunstancias que les fueron dadas. Por lo tanto, la idea de ser parte de la comunidad profesional está compuesta de dichos aspectos:

También la escuela en que estudié estaba en mi barrio “La Magisterial”, entonces estuve en la “Corona” [escuela secundaria] y de ahí me brinqué a la Normal de maestros, porque ese bachillerato era general y pues me gustó mucho la idea de ser maestro. Y aparte no tuve más opciones porque cuando estábamos saliendo fue la pandemia, entonces nos acogió la Normal para estudiar una licenciatura ahí mismo (Oswi, estudiante de octavo semestre).

El contexto de sentido es parte de las situaciones que se construyeron de manera previa a la decisión de ser docente. Estas vivencias, que se enmarcaron en contextos sociales y políticos cercanos a los estudiantes, les resultaron problemáticas y despertaron el interés sobre la docencia:

Creo que desde que estudié en la primaria, el tema de los maestros siempre ha sido muy controversial. Siempre lo de la reforma, siempre lo de que los maestros se manifiestan y cosas así. Siempre estuve presente, entonces, siempre quería conocer más sobre la labor de los maestros (María, estudiante de octavo semestre).

Lo que viven los estudiantes en su historia genera expectativas sobre la elección de la profesión docente; son ideas que permanecen latentes al momento de elegir la formación inicial normalista y pueden expresarse como sentimientos sobre una elección: “Mi primera opción fue ingeniería bioquímica. Sin embargo, decidí ir por la educación después, ya que seguía en mí un sentimiento de querer seguir investigando o conocer cosas” (Omar, estudiante de octavo semestre).

Los normalistas asocian la idea de ser docente en función de la relevancia que otorgan a situaciones escolares que vivieron en la educación básica, por ejemplo, asumir el rol de quien enseña y ayuda a otros: “me he dado cuenta de que entendí un tema de matemáticas que veía muchos que estaban como en duda. Y yo, ¡ah, yo te puedo explicar, yo sé! O, ¡pásame la tarea! ¡No, mejor te la explico!” (Emma, estudiante de cuarto semestre). La mayoría se dio cuenta de que podían realizar tareas muy parecidas a las de sus docentes, como la capacidad para explicar un tema y ofrecer ayudas a sus pares: “A lo mejor en secundaria, ya cuando era más, más recurrente el que

me pidieran ayuda para ciertas actividades” (Gibran, estudiante de cuarto semestre).

En los procesos formativos que vivieron como estudiantes, en conjunto, identificaron sujetos que fungieron como referentes o modelos de docencia debido a ciertas cualidades que observaron en ellos:

Tenía un maestro que nos motivaba en la clase de matemáticas a resolver problemas. De manera grupal o individual hacíamos las operaciones y, si terminábamos correctamente, nos ponía en primer o segundo lugar. Eso nos motivaba a seguir practicando (Andrea, estudiante de octavo semestre).

También en actitudes que consideraron positivas en la labor docente y que denotaban algunas implicaciones de la profesión: “yo veía que mis maestros siempre iban preparados, no nada más iban a improvisar” (María, estudiante de octavo semestre). Dichos modelos facilitaron la construcción de una valoración interna positiva sobre la docencia: “me sentí un poco inspirado con algunos maestros y maestras que tuve en primaria” (Luis, estudiante de cuarto semestre).

Los estudiantes de octavo semestre han realizado prácticas profesionales en jornadas intensivas en las que enfrentan las tareas de un profesor en condiciones reales de trabajo y con el acompañamiento de un tutor de grupo, son ellos quienes conectan con el sentido de ser docente desde este tipo de experiencia formativa, dado que les parece un escenario en el que tienen la libertad de experimentar qué significa ser maestro, reconocer su estilo personal y comprender diversas implicaciones de la profesión:

En la calle soy una persona y en el salón soy otra, además de que llevo todos mis instrumentos necesarios para dar una clase, siento que utilizo mis valores de ser responsable, ser paciente cuando me pongo en los zapatos de los demás, ¿sabes? Soy empático con las situaciones que pudieran tener todos los alumnos porque justamente hay un contexto que hay que respetar y adaptarse a eso. Y siento que, pues sí, soy bueno en escucharlos y en ver la manera de trabajo más favorable para todo eso (Oswi, estudiante de octavo semestre).

Las prácticas, que son parte de la formación, están diseñadas como una simulación de la función docente en tiempo y condiciones reales del contexto escolar de la educación primaria. En estos escenarios, los normalistas llegan a construir ideas de la docencia desde su desarrollo personal:

Cuando estuve con las fracciones, los niños sabían más o menos las fracciones, nada más los de medios, tercios y cuartos, era lo que sabían, y ya estuve viendo las fracciones equivalentes y ahora los niños ya saben cómo hacer esas equivalencias, la suma de fracciones, y yo siento bonito al saber que yo logré hacer que los niños aprendieran las fracciones (Héctor, estudiante de octavo semestre).

En la perspectiva biográfica de la construcción de la identidad se aprecia el impacto social de la docencia como una lectura que los estudiantes realizan del mundo en cuanto a la relevancia de la profesión, y que corresponde a la suma de las experiencias en los diferentes contextos sociales en los que participan. Denotan una idea compleja sobre la docencia en el sentido de la responsabilidad de formar ciudadanos:

Es una forma de poder crear a los ciudadanos, poder educar, pues, con un sentido de amor, porque la docencia es parte de eso, porque no sólo es pararte, dar los contenidos y sentarte, sino el proceso poco a poco avanzando, buscar qué es la mejor, cuál es la mejor manera de hacer llegar el aprendizaje (Héctor, estudiante de octavo semestre).

También, en sus ideas sobre la docencia relacionadas con la práctica, integran una visión sensible de impacto académico y del sentido de formar a los estudiantes como sinónimo de un aporte social: “Me parece muy bonito poder marcar en la sociedad y apoyar a los niños a crecer” (Andrea, estudiante de octavo semestre). En esta sintonía, consideran que ser docente es una forma de contribuir de forma positiva en la configuración de la sociedad y en el propio desarrollo personal:

Para mí significa tener la oportunidad de apoyar a los demás. Crear un cambio en la sociedad, brindar conocimiento y valores. Además de lo educativo, nos enseña a ser humanistas y considerar las emociones. Lo que se aprende se refleja en la sociedad (Andrea, estudiante de octavo semestre).

La perspectiva biográfica de la identidad pone al centro el carácter personal de las vivencias, las relevancias pragmáticas que le son dadas y aquéllas en las que fija su atención para integrar ideas sobre la docencia como una profesión. En coincidencia con Rivas (2023), el contexto de sentido es relevante para comprender la construcción de la identidad, puesto que importa la situación en que se encuentran los sujetos. En este caso, al ser maestros en formación inicial, sus discursos corresponden tanto a sus experiencias previas en la docencia, como a las educativas en el proceso de formación.

### **La identidad profesional desde las condiciones laborales**

De acuerdo con Cardoso *et al.* (2014) y Ritacco y Bolívar (2016), la percepción social es uno de los componentes de la identidad profesional. Mediante las entrevistas fue posible explorar apreciaciones sobre la imagen pública de la docencia. Esta categoría se centra en la valoración externa sobre la profesión docente y la manera en que los futuros maestros, desde el ejercicio profesional, validan o refutan las aseveraciones sociales que perciben en torno al magisterio. Se aborda también la proyección profesional a futuro, así como las ideas negativas que han desarrollado los estudiantes sobre la docencia, tomando de nuevo como referente la práctica profesional.

Los normalistas hacen alusión a opiniones externas que son imprecisas sobre la profesión docente, con énfasis en el desconocimiento de las implicaciones pedagógicas de la labor y en una visión reducida respecto a las tareas que desempeña el profesor de forma cotidiana, no sólo en el aula, sino en la escuela.

Desde hace tiempo he notado cómo se habla de los docentes. En redes sociales y medios de comunicación hay opiniones erróneas sobre la labor docente. Muchos no ven el esfuerzo que implica

preparar clases, acompañar a los alumnos y resolver problemáticas. Algunas personas sólo perciben la enseñanza como estar en un salón, sin valorar el trabajo detrás (Estrella, estudiante de octavo semestre).

De este modo, se observa que los futuros maestros coinciden en el hecho de que la valoración externa se fundamenta en los aspectos más superficiales del trabajo educativo, tales como el cuidado físico de los alumnos o la explicación de un tema, ignorando los componentes pedagógicos, por mencionar algunos, de una tarea tan compleja.

Los normalistas perciben la infravaloración social que se tiene sobre la docencia, cuya imagen pública en muchos casos es desfavorable, situación que se ha incrementado en los tiempos más recientes. Señalan, de manera general, que la figura del profesor ha sido desplazada en relación con la importancia que le otorga tanto la sociedad como el gobierno. Los estudiantes refieren percibir en la sociedad una disminución de “la importancia de los maestros y el respeto hacia ellos” (Oswi, estudiante de octavo semestre). Adjetivos coloquiales como “huevones” (Eduardo, estudiante de cuarto semestre) y expresiones como “los maestros no trabajan, no hacen nada” (Gibrán, estudiante de cuarto semestre) son síntoma de estas percepciones negativas sobre la profesión.

Una de las percepciones más frecuentes respecto a la valoración externa de la profesión tiene relación con sus condiciones laborales, en específico los salarios precarios. Galaz (2014) señala que entre las variables que influyen en la construcción de la identidad docente se encuentran las situacionales, es decir, las condiciones laborales. Se observa, desde fuera, una ocupación que traerá frutos limitados en términos profesionales y económicos. Emma (estudiante de cuarto semestre) ejemplifica lo anterior con el relato de comentarios de sus familiares, quienes le decían que “si quieres tener una buena vida de maestra, no la vas a lograr”.

Los entrevistados perciben que los salarios no son proporcionales al esfuerzo que implica la docencia y empiezan a dificultar la satisfacción de necesidades personales. En concordancia con el estudio de Vozniak *et al.* (2016), se identifican aspectos sociales en la identidad profesional de los normalistas –tales como el salario y

la percepción— que se asumen sin afectar su sentido de pertenencia a la profesión.

Los futuros profesores están conscientes de las dificultades y altas exigencias que implica la docencia. Señalan diversas situaciones que complican el ejercicio del magisterio: “una organización más compleja” (Oswi, estudiante de octavo semestre) en comparación con otras épocas. Asimismo, se alude a situaciones en el aula que incrementan la exigencia de la labor, tales como el mal comportamiento de los estudiantes, la presencia de alumnos con barreras para el aprendizaje o la falta de recursos materiales para la enseñanza. Refieren las múltiples situaciones que suceden simultáneamente en el aula y deben ser manejadas por el profesor: “es una diversidad de cosas” (Emma, estudiante de cuarto semestre). La docencia, como actividad que conlleva una fuerte interacción con múltiples personas, se asume como exigente al tener que desplegar habilidades interpersonales: “atender a tantas personas no es fácil” (Oswi, estudiante de octavo semestre). Además, señalan el ejercicio de la docencia sin la ayuda de los padres de familia, o incluso teniéndolos en contra, ya sea por falta de apoyo a la tarea educativa o por actitudes que deterioran la autoridad del maestro ante sus alumnos.

Pese a estar conscientes de situaciones desfavorables para la docencia, los normalistas coinciden en percibirla como una carrera de vida, al expresar su deseo de volver a seleccionar la profesión ante una hipotética nueva elección y manifestar su intención de ejercerla por muchos años. Llama la atención que, aun conociendo las limitaciones salariales, la asuman como la ocupación principal de su vida futura, aunque en algunos casos la complementen con otras opciones laborales, sobre todo por motivos económicos: “si trabajo en las mañanas creo que tendría otro [empleo], algo que me guste hacer también por las tardes” (Gibrán, estudiante de cuarto semestre), “tal vez sí en un momento buscar otra fuente de ingresos, pero no... apartarme de la docencia” (Héctor, estudiante de octavo semestre).

La posibilidad de combinar la docencia con otra ocupación es expresada de forma mayoritaria por los estudiantes normalistas de cuarto semestre, algo que podría ser sintomático de una visión aún no tan compleja de la profesión, lo que incrementa la posibilidad de pensar en efectuar otra actividad laboral de manera paralela. Lo

anterior coincide con lo expresado por Cornejo (2014) respecto a la “reconceptualización de supuestos” en función de las experiencias formativas.

El hecho de que los estudiantes de octavo semestre consideren con menor frecuencia otras opciones laborales podría suponer un mayor enfoque hacia la profesión, así como un proceso más desarrollado de identificación con la docencia. Según Madueño y Márquez (2020), las diferencias entre estudiantes de cuarto y octavo podrían explicarse desde las experiencias de práctica profesional, que en los primeros semestres se centran en la observación. En este escenario, otros niveles de involucramiento (maestro frente a grupo y reflexión en la práctica) ampliarían la comprensión de la complejidad de la labor y disminuirían la percepción de la docencia como ocupación compatible con otra.

Respecto a la continuidad en la docencia, sólo uno de los estudiantes de cuarto semestre contempló dejar de ejercer la profesión: “laborar un tiempo hasta donde yo tenga, no sé, el capital suficiente para empezar un negocio. Y ya si no funciona, pues regresar a la docencia” (Luis, estudiante de cuarto semestre). La precariedad de los salarios que perciben los futuros maestros parece no ser mayor que su deseo de dedicarse al magisterio durante toda su vida. Desde el componente social de la identidad docente (Vozniak *et al.*, 2016) y las aseveraciones de los entrevistados, valdría la pena indagar cómo concilian las condiciones desfavorables expresadas (salariales, de percepción social, etcétera) y los probables conflictos identitarios de los futuros profesores.

### **La práctica profesional como factor clave para complejizar la idea de docencia**

Uno de los rasgos que caracterizan a los programas de estudio que se ofertan en las instituciones normalistas es la marcada presencia de la práctica profesional a lo largo de los distintos semestres (González y Fuentes, 2011; Mercado, 2007). Los hallazgos de esta categoría permiten comprender que la práctica profesional es un aspecto detonante para favorecer cambios en un componente identitario importante: las ideas sobre la docencia.

Previo a la formación inicial, los normalistas percibían la tarea del profesor como una actividad sencilla y fácil de desempeñar, sin embargo, las jornadas de práctica les permitieron comprender que la profesión es mucho más compleja. En las primeras ideas sobre la docencia predominaron aquéllas relacionadas con el rol tradicional del profesor: dictar la clase, explicar, seguir los libros de texto y pensar en el aprendizaje como un proceso que se da por hecho. Muchas de estas ideas fueron construidas como parte de la dimensión subjetiva de la identidad (Galaz, 2014), es decir, la historia personal mediante la observación de modelos de docencia en la familia. En suma, la práctica profesional les permitió pasar de una idea tradicionalista de la docencia a otra que contempla múltiples factores y tareas.

Al principio, antes de entrar a la Normal y cuando estaba en los primeros días en la licenciatura, yo pensaba que ser maestro era pararse, abrir el libro, leer lo que decía, dar la actividad y punto final. Yo pensé que ésa era la labor del maestro. Ya cuando me enteré de las planeaciones, las adecuaciones, las observaciones, las evaluaciones del grupo para ver cómo iba... que esto de ritmos de aprendizaje y estilos de aprendizaje, yo no lo conocía (Héctor, estudiante de octavo semestre).

Los normalistas reportan que la diversidad de contextos en que se han dado sus experiencias de práctica es un aspecto que ayuda a desarrollar diferentes habilidades sobre la enseñanza y conocimientos acerca de la profesión. Ambos elementos, que son constitutivos de la identidad profesional, evolucionan y se van ampliando en esos espacios de formación. Las experiencias en las escuelas primarias promueven la idea de la docencia como una labor cambiante y que necesita ajustarse a las características particulares del contexto y de cada alumno.

Ningún día es igual, todos los días son diferentes y todas las primarias que he visitado son completamente diferentes. Influye mucho también la vida personal de los alumnos. Cuando llegamos a clases, muchas de las personas piensan que el método de enseñanza es, ahora sí que “cuadrado”, que uno pone algo en el pizarrón, da la

clase y el niño absorbe, pero no (Eduardo, estudiante de cuarto semestre).

La planeación es una actividad importante en la docencia; las percepciones en torno a ésta –como proceso y producto– cambiaron debido a las jornadas de práctica. Los normalistas coinciden en que la planeación es una herramienta indispensable en la labor del maestro, además, su desarrollo en los grupos de práctica llevó a atribuirle un rasgo relevante: la flexibilidad.

He visto un avance en mi propia práctica, de que al principio yo era muy, tal vez por decirlo “simple”; sólo daba las actividades... Yo lo que decía era que, rigurosamente, tenía que seguir la planeación. Si ponía cinco minutos, no me podía exceder a cinco minutos y un segundo, porque pensaba “ya estoy fallando” (Héctor, estudiante de octavo semestre).

Yo creí que no era tan compleja [refiriéndose a la docencia]. Eso sí, yo creí que era un poco más sencillo. Porque yo dije, bueno, te enseñan a enseñar y, pues, son temas de primaria, fácil. Pero pues no, es mucho más complejo de lo que parece. Tanto las metodologías, las estrategias de aprendizaje, la diversidad del contexto en el aula, tanto fuera de la escuela como dentro (Ema, estudiante de cuarto semestre).

Se evidencia que los normalistas parten, en su formación inicial, con ideas sobre la planeación como un proceso rígido; incluso el incumplimiento de las actividades que se establecen en la planeación es relacionado con un mal desempeño. Las experiencias de práctica contribuyen a la construcción de una identidad docente en la que se visualiza al trabajo en el aula como algo complejo y poco predecible debido a diferentes factores, por lo que realizar ajustes a la planeación es parte de la tarea del profesorado.

La práctica docente trasciende la concepción de quien sólo se encarga de aplicar técnicas de enseñanza en el aula (Fierro *et al.*, 1999). Esta perspectiva sobre el trabajo del maestro comienza a ser parte de la identidad profesional de los normalistas a consecuencia

de la práctica profesional. Para ellos, la enseñanza se percibe como una actividad sustancial, más no es exclusiva, ni restringida. En este sentido, empiezan a integrar tareas que implican relaciones con otros sujetos, además de los estudiantes, por ejemplo: los padres de familia, el director y otros profesores de la escuela.

Una idea que tenía era que a veces un maestro solamente tenía que lidiar con el problema de los padres, de que algún padre tuviera que venir a reclamar; pero ya estando frente a grupo, ya estando dentro de un colectivo, vi que no sólo tiene que ser con los padres, sino que también dentro del colectivo se tiene que lidiar a veces con las ideas o con las peticiones tanto de la dirección, de algunos compañeros, como de “más arriba”, que serían los supervisores o jefes de área. Entonces sí, me cambió mucho la perspectiva de que un docente no sólo es dentro del aula y los padres fuera del aula, sino que el docente se tiene que encargar también de lo que es escuela completa y a lo mejor ya relaciones por fuera de la escuela (Octavio, estudiante de cuarto semestre).

Las transformaciones sobre las percepciones del trabajo docente permiten a los futuros profesores contar con una idea más amplia sobre la profesión. Los aspectos que favorecen esta visión compleja son diferentes entre los estudiantes que transitan la mitad de la carrera y los que están finalizando. Por un lado, los de cuarto semestre se enfocan en el trabajo del maestro dentro del aula, en especial la planeación diferenciada y contextualizada; por otra parte, los de octavo enfatizan en las relaciones que construyen con otros actores educativos –sobre todo los padres de familia–, así como las actividades docentes que son adicionales a la enseñanza y que se enmarcan en un contexto más amplio: la escuela y la comunidad.

Los hallazgos de esta categoría permiten comprender cómo evoluciona la identidad profesional de los normalistas en la formación inicial y que construirse como profesor requiere, por necesidad, del involucramiento en el ejercicio de la docencia (Madueño y Márquez, 2020). La práctica profesional que realizan desde los primeros semestres brinda diversas oportunidades para poner a prueba las múltiples funciones de un maestro, y con ello, nutre la idoneidad de

su futuro desempeño. En la identidad profesional se identifica como el cambio más relevante: la complejización de la docencia.

## CONCLUSIONES

Desde una mirada constructiva de la identidad docente, la perspectiva biográfica aparece en los discursos de los futuros maestros al evocar los motivos que despertaron su interés sobre la profesión y al referir experiencias previas de interacción con ella. La dimensión subjetiva de la identidad profesional es relevante porque integra ideas preconcebidas acerca del ser del profesor. Los escenarios de formación normalista posibilitan la construcción de nuevas concepciones sobre la docencia, y al mismo tiempo, propician el abandono de otras (Patrón y Chagoyán, 2019).

La conformación de la identidad profesional se ve influida por las valoraciones externas percibidas por los normalistas, quienes identifican una imagen deteriorada de la profesión y una conceptualización imprecisa basada en supuestos sobre el magisterio, por ejemplo, que sus tareas se reducen a cuestiones superficiales como el resguardo y cuidado físico del alumnado o la explicación de un tema.

La construcción de la identidad profesional desde la Escuela Normal es relevante porque, a pesar de este contexto desfavorable y del conocimiento de aspectos laborales poco atractivos como el salario, los componentes identitarios analizados fungen como motivación para el ejercicio permanente de la profesión.

En coincidencia con Jarauta y Pérez (2017) y Figueroa *et al.*, (2022), los hallazgos de esta investigación permiten señalar a la práctica profesional como un elemento clave en la construcción de la identidad profesional de docentes en formación inicial, por diversas razones. Desde la dimensión subjetiva, en dicho escenario tienen la oportunidad de confrontar sus ideas iniciales (articuladas biográficamente) y expectativas sobre la profesión con el trabajo que desarrollan en las aulas de educación primaria. Además, la práctica les permite reafirmar la elección profesional, asumiéndola, incluso, como una carrera de vida. Desde la dimensión social, reconfiguran su identidad profesional para elaborar una visión más compleja de

la docencia, como consecuencia de las relaciones que establecen con maestros en servicio y otros integrantes de la comunidad escolar. A partir de otros estudios (Galaz y Toro, 2019; Morales y Tabora, 2021) que corroboran la relación entre las condiciones sociopolíticas y el desarrollo de la identidad docente, en esta investigación se concluye que, desde la dimensión situacional de la práctica profesional, los normalistas rechazan valoraciones que minimizan la profesión y consolidan su visión del magisterio como una labor especializada.

Se identifican algunas limitaciones de este estudio. Una de ellas tiene que ver con la cantidad y diversidad de participantes, que podría ser ampliada para futuras investigaciones. Se sugiere contemplar estudiantes del último año de formación inicial debido a sus múltiples experiencias formativas en su paso por la carrera. De la misma manera, se considera pertinente diseñar un estudio longitudinal que permita apreciar la evolución de la identidad profesional en diferentes momentos de esta etapa formativa.

La originalidad del presente estudio reside en que se centra en el contexto normalista, pues la mayoría de trabajos previos consideran a profesores en servicio y no a aquéllos en formación. Estudiar a las Escuelas Normales, sus actores y procesos permite entender la evolución de la identidad docente desde sus fases más tempranas y desde el interior de los procesos formativos en estas instituciones. Los resultados que se presentan pueden ser un referente para el diseño de planes de estudio que no sólo se centren en el desarrollo de habilidades didácticas y pedagógicas de los futuros maestros, sino también en la construcción de elementos identitarios vinculados a sus biografías y que promuevan el sentido de pertenencia al magisterio.

Dada la importancia de los escenarios de práctica profesional en la construcción de la identidad profesional, es necesario poner especial atención en los cursos y trayectos de los planes de estudio normalistas que sugieren este tipo de experiencias formativas: desde la planeación de los procesos, hasta el acompañamiento y la valoración de los aprendizajes. Los hallazgos del presente estudio visibilizan la trascendencia de las prácticas profesionales como experiencias detonadoras de la identidad docente, por lo que se invita a profundizar en su conocimiento en próximas investigaciones.

## REFERENCIAS

- Alaníz-Hernández, C. (2020). El Servicio Profesional Docente: Percepción de las condiciones laborales en educación básica en tres entidades de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 30, 8-33. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2680>
- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 189-204. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10547>
- Ayala, P., Ortúzar, M., Flores, C., y Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119-135. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.7>
- Barrón, M., y Valenzuela, G. (2022). *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación. IV*. UNAM.
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/315>
- Beijaard, D. (2019). Teacher Learning as Identity Learning: Models, Practices, and Topics. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(1), 1-6 <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Blanco, M. (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy? *El Ágora USB*, 22(1), 426-443. <https://doi.org/10.21500/16578031.4694>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación ESE*, (12), 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bringas, A. (2022). La identidad y la formación del docente en México: el debate sobre las encrucijadas ideológicas e históricas. En M. Barrón y G. Valenzuela (coords.), *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* (pp. 97-108). UNAM.

- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Cantón, I., y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cardoso, I., Batista, P., y Graça, A. (2014). Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 83-97. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010083>
- Cervantes, E. (2019). Vocación frustrada: aproximaciones a la deserción docente en México. *Convergencias. Revista de Educación*, 2(3), 73-94. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/1768>
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Esp.), 239-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Narcea.
- Díaz, J., Alfageme, M., y Serrano, F. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12(enero-diciembre), 77. <https://raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/view/271370/359022>
- Domínguez, M., 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>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una Propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

- Fuentes, R., Arzola, D., y González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20, [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.727](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727)
- Gajardo, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79 - 93. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.217](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217)
- Galaz, A. (2014). Fracturas de la identidad en la formación por competencias de los futuros profesores: análisis de una experiencia. *Revista de Pedagogía*, 35(97-98). [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/8617](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/8617)
- Galaz, A., y Toro, S. (2019). Estrategias identitarias. La subjetividad del profesor ante la política de evaluación. *Andamios*, 16(39), 353-378. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i39.687>
- García, J. (2022). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 751-778. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/105>
- García-Poyato, J., y Cordero-Arroyo, G. (2019). La profesión docente en crisis: Disminución de la matrícula normalista en México. *Education Policy Analysis Archives*, 27(103). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- González, E., y Salcedo, I. (2017). La identidad profesional del docente panameño desde la historia reciente de la Escuela Normal. *Atenas*, 2(38). <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/194>
- González, S., y Fuentes, A. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., y Zijlstra, B. (2020). Assessing the Professional Identity of Primary Student Teachers: Design and Validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Ibáñez, D., y Hernández, M. (2015). La secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del proceso creativo partiendo desde la propia identidad como un viaje en barco. *Reidocrea, Monográfico*, 121-125. <http://hdl.handle.net/10481/37126>

- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10354>
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- 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. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000500057>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea de Ediciones.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512.
- Miranda, G., y Vargas, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 18. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- Morales, I., y Taborda, M. A. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171-182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)posibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas. *Educação*, 19(73), 793-812. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362011000500004>
- Navarrete, Z. (2022). Identidad profesional. Consideraciones al proceso de construcción. En M. Barrón y G. Valenzuela (coords.), *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* (pp. 67-80). UNAM.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.03.001>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *E2030: Education and skills for the 21st century*. OREALC/UNESCO.
- Patrón, A. L., y Chagoyán, P. (2019). Los inicios de la identidad profesional en la formación del profesorado de secundaria en Guanajuato, México. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 53-70. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9399>
- Ritacco, M., y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Rivas, E. M. (2023). Identidad docente del profesorado de educación primaria: Estado del conocimiento en SciELO y DOAJ (2012-2022). *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14 (e1820). [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1820](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1820)
- Sayago, Z., Chacón, M., y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13228>
- Secretaría de Educación Pública (SEP)(2022). *Anexo 5. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. SEP. [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Tejada, M., Canto, P., y Rodríguez, J. (2014). Constitución de la identidad profesional de un docente-enfermero en una universidad mexicana. En J. Sancho, J. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional* (pp. 318-325). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Vanegas, C. M., y Fuentealba, A. R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 116-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vargas, M. (2024). Cuestiones de la identidad profesional docente. Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 359-385. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.633>

Vozniak, L., Mesquita, I., y Batista, P. (2016). A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação*, 41(2), 281-296. <https://doi.org/10.5902/1984644417131>