

Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva

Configuration and reconfiguration of teachers' professional identity: Between school experience and reflective practice

Sebastián Torres-Valderrama*

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
storres@doctoradoedu.ucsc.cl
ORCID: 0000-0001-9142-5407

Maite Otondo-Briceño

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
maite@ucsc.cl
ORCID: 0000-0001-9513-3794

Citar como: Torres-Valderrama, S. y Otondo-Briceño, M. (2025). Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. *Desde el Sur*, 17(2), e0022.

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es explorar cómo la identidad profesional docente se configura y reconfigura a través de las experiencias escolares y la práctica reflexiva. Se argumenta que las marcas biográficas, formadas por interacciones significativas en la etapa escolar, influyen directamente en la identidad profesional. La práctica reflexiva se presenta como una herramienta esencial para resignificar estas vivencias, lo que permite a los futuros profesores desarrollar estrategias pedagógicas y fortalecer su identidad profesional. Como resultado se identifican tensiones entre las expectativas institucionales y las experiencias personales, así como desigualdades en la implementación de prácticas reflexivas en distintos contextos educativos. Se concluye que se debe integrar las historias de vida de los estudiantes en Formación Inicial Docente y promover su reflexión para disminuir la brecha entre teoría y práctica. Este proceso dinámico de configuración y reconfiguración

* Autor corresponsal: Sebastián Torres-Valderrama, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Correo: storres@doctoradoedu.ucsc.cl

de la identidad docente requiere un diálogo constante entre lo vivido, lo aprendido y lo reflexionado.

PALABRAS CLAVE

Identidad profesional, profesor, experiencia escolar, práctica reflexiva, Formación Inicial Docente

ABSTRACT

The aim of this essay is to explore that the Professional Teaching Identity is configured and reconfigured through School Experiences and Reflective Practice. It is argued that Biographical Marks, formed by significant interactions in the school stage, directly influence Professional Identity. Reflective Practice is presented as an essential tool to re-signify these experiences, allowing future teachers to develop pedagogical strategies and strengthen their professional identity. As a result, tensions between institutional expectations and personal experiences are identified, as well as inequalities in the implementation of reflective practices in different educational contexts. It is concluded that the life histories of Initial Teacher Education students should be integrated and their reflection promoted to reduce the gap between theory and practice. This dynamic process of configuration and reconfiguration of teacher identity requires a constant dialogue between what has been experienced, what has been learned and what has been reflected upon.

KEYWORDS

Professional identity, teacher, school experience, reflective practice, Initial Teacher Education

1. Introducción

La formación docente no solo es un proceso dinámico y continuo, sino un fenómeno que manifiesta las complejidades de las demandas sociales y educativas actuales. En el contexto global, la identidad profesional docente está influenciada por factores culturales, políticos y tecnológicos. Estudios actuales en América Latina han confirmado cómo los entornos socioeconómicos impactan las trayectorias profesionales, mientras que, en Europa y Asia, las políticas educativas centradas en la innovación han reconfigurado las expectativas sobre la enseñanza. En este ensayo, se exploran las dimensiones de las experiencias escolares y la práctica reflexiva

como elementos clave en la configuración de la identidad profesional docente, tal como se fundamentará más adelante.

En este sentido, la formación es comprendida como un trayecto dinámico e inacabado, donde el futuro profesor se forma y se transforma, a partir de diversas experiencias académicas, personales y sociales (Ferry, 1990; Mariño *et al.*, 2016). En dicho proceso, el futuro profesorado construye nuevos conocimientos, tras reconfigurar y cuestionar los que trae consigo desde la etapa escolar, y problematiza y reflexiona sobre la labor docente (Mariño *et al.*, 2016; Suckel *et al.*, 2019; Tapia, 2013). De acuerdo con lo expuesto, los estudiantes de Pedagogía no son sujetos desprovistos de experiencias, saberes y conocimientos sobre la docencia, puesto que han habitado la escuela y sus dinámicas durante gran parte de sus vidas (Abednia, 2012; Alliaud, 2004, 2019; Otondo-Briceño y Escobar-Retamal, 2021; Tapia, 2013; Tardif, 2014).

De esta manera, se vuelve relevante poner atención a los procesos formativos vividos por el estudiantado durante su trayectoria vital, en especial dentro de la Formación Inicial Docente (FID), porque permiten analizar aquellas situaciones que han contribuido en la construcción de creencias sobre la educación y el ejercicio profesional. Por lo tanto, las actividades curriculares relacionadas con la práctica deben ser un espacio de reflexión sobre las experiencias vividas en las aulas escolares y universitarias (Contreras *et al.*, 2019; Nocetti *et al.*, 2019).

Por medio de un análisis deductivo, este ensayo plantea que las experiencias escolares y la práctica reflexiva son elementos fundamentales para la configuración y la reconfiguración de la identidad profesional del futuro docente. Para argumentar lo anterior, se ahondará en la idea de la educación que tienen los estudiantes de Pedagogía y el rol del profesorado, influenciados por experiencias previas provenientes de la trayectoria escolar. Posteriormente, se analizará el papel que ocupa la práctica reflexiva dentro del itinerario formativo y, por último, se examinará cómo estos elementos contribuyen en la configuración y la reconfiguración de la identidad profesional docente durante el periodo de formación y su posterior ejercicio.

2. Desarrollo

2.1. Experiencias escolares del profesorado: el camino de estudiante a profesor

Las marcas y los marcos biográficos son categorías esenciales para comprender cómo las experiencias escolares modelan la identidad docente. De acuerdo con la investigación realizada por Suckel *et al.* (2019), los docentes recuerdan interacciones específicas con sus profesores durante

la infancia, las cuales revelan patrones de conducta que posteriormente adoptan en su ejercicio profesional. Estas experiencias no solo influyen en la decisión de ingresar a la docencia, sino también en cómo los futuros docentes perciben su propio rol dentro de la sociedad.

En este contexto, el rol docente hace referencia al conjunto de elementos subjetivos que el futuro profesorado va construyendo a partir de su trayectoria formativa y profesional (Alliaud, 2004, 2010; Suckel *et al.*, 2019). Esta dimensión se ve influenciada por factores biográficos, históricos y socioculturales, por lo que varía según la experiencia, la formación y el desarrollo profesional (Figuroa-Céspedes y Guerra, 2023; Figuroa-Céspedes *et al.*, 2022; Pelletier y Morales-Perlaza, 2018; Valdenegro-Fuentes, 2023).

Adicionalmente, las emociones asociadas a estas experiencias, como la frustración, la inspiración o la empatía, desempeñan un papel crucial en los procesos formativos. Lo anterior demuestra que los programas de formación inicial deben integrar actividades curriculares en las cuales se aborden las dimensiones afectivas que subyacen a la labor docente (Otondo-Briceño y Escobar-Retamal, 2021; Padilla y Madueño, 2019).

La experiencia escolar se entiende como aquellos acontecimientos que, situados en el espacio escolar, dejan marcas biográficas en los sujetos, las cuales cobran significado por medio de la reflexión y permiten que se le otorgue sentido a la escolaridad y, en este caso, a la identidad profesional (Figuroa-Céspedes, 2023; Figuroa-Céspedes y Guerra, 2023; Neut-Aguayo, 2025). En este sentido, las marcas biográficas están compuestas por marcadores biográficos relacionados con eventos puntuales en la vida escolar y por marcos biográficos, vinculados a la cotidianidad de la vida escolar. Por lo tanto, la reiteración de un marcador conforma un marco biográfico, que estabiliza y hace visible la experiencia escolar (Neut-Aguayo, 2025).

De acuerdo con lo anterior, las experiencias escolares tienen implicancias en la formación y el desarrollo profesional del profesorado (Alliaud, 2004; Contreras, 2011, 2013), debido a que en esta etapa se internalizan diversas formas de actuar de los docentes formadores, se construyen saberes, se configuran imágenes, creencias, concepciones y representaciones sobre el quehacer del profesorado (Alliaud, 2004, 2010; Caporossi, 2009; Jackson, 2007; Pereira, 2021; Suckel *et al.*, 2019; Tardif, 2014).

En este contexto, quienes ingresan a estudiar Pedagogía cargan con distintas experiencias vividas en la etapa escolar, que impulsan la decisión de ingresar a la docencia y, en cierta medida, influyen en la comprensión del rol social del profesorado (Abednia, 2012). Por lo tanto, la formación universitaria se convierte en un proceso de transformación, donde

el estudiante no tan solo aprende nuevos conocimientos, sino que des-aprende aquellas preconcepciones sobre la labor docente (Tapia, 2013). De esta manera, se va moldeando la identidad profesional a medida que el estudiantado reflexiona sobre su experiencia, para así llevarla a otros contextos y utilizarlas en tono pedagógico (Calvete *et al.*, 2023; Van Manen, 2003).

Por lo tanto, es necesario resignificar los saberes experienciales que porta el estudiantado, ya que sus historias de vida son fuente de conocimientos (Contreras, 2011, 2013; Tardif, 2014) que permiten comprender los significados y sentidos de aquellos aspectos que quedan al margen de la academia, como la cultura social del futuro docente (Rivas-Valenzuela, 2022), las dicotomías entre conocimiento y saber (Contreras y Pérez de Lara, 2010), o la propia expresividad corporal del futuro docente (Orozco, 2023).

De igual manera, las emociones vividas durante las experiencias escolares son un elemento fundamental en la conformación de la identidad profesional docente. Esto se debe a que el cuidado y la enseñanza a otros, la sensibilidad hacia la justicia social, la vinculación con profesores u otros miembros de la comunidad educativa (Arnold, 2019; Chikoko y Msibi, 2020; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023; Sonu, 2022; Sonu *et al.*, 2020) y las aspiraciones y expectativas sobre el ser docente despiertan el interés vocacional por la pedagogía (Turra-Díaz y Rivas-Valenzuela, 2022) y, a su vez, generan cercanía con diversos modelos curriculares y didácticos, los que son empleados en el ejercicio docente (Otondo-Briceño y Escobar-Retamal, 2021; Suckel *et al.*, 2019; Tardif, 2014).

En este sentido, Caporossi (2009) menciona que, por medio de la experiencia escolar, el estudiantado de Pedagogía se apropia de diversos saberes, como las formas de enseñar, las teorías educativas o los conocimientos sobre la profesión. Lo anterior se comprende como aquellas enseñanzas implícitas que deja la escolaridad en los cuerpos del futuro profesorado (Jackson, 2007). Por lo tanto, la formación no se desarrolla en un terreno desconocido ni neutro, y posiciona al estudiantado de Pedagogía como un productor de saberes y conocimiento educativos por medio de la reflexión de su experiencia vivida y su tránsito de estudiante a docente (Alliaud, 2004, 2010; Contreras *et al.*, 2019; Nocetti *et al.*, 2019; Pañagua *et al.*, 2019; Sancho-Gil *et al.*, 2020).

2.2. Práctica reflexiva en la FID: pensarse como docente

La práctica reflexiva es importante en la formación docente, puesto que da paso a que el futuro profesorado reflexione sobre sus propias experiencias, para así mejorar su práctica pedagógica; de ese modo,

permiten que los profesores en formación tomen conciencia de los desafíos que enfrentarán en las aulas y desarrollen estrategias para superarlos (Schön, 1998). A través de la reflexión, los estudiantes pueden transformar su práctica y, de ese modo, generar nuevos conocimientos y saberes que les permitan adaptarse mejor a la realidad educativa, con el fin de tomar decisiones informadas que beneficien a su desarrollo profesional (Gaitán-Pedraza *et al.*, 2022).

Metodológicamente, permite al futuro docente no solo interpretar sus experiencias, sino también generar nuevas estrategias pedagógicas (Schön, 1998). Investigaciones en entornos educativos de alta vulnerabilidad develan cómo los docentes en formación reflexionan sobre las desigualdades en las aulas y desarrollan estrategias de enseñanza inclusivas (Gaitán-Pedraza *et al.*, 2022). Asimismo, estrategias como los diarios reflexivos, análisis de incidentes críticos y círculos de reflexión colectiva han demostrado ser efectivas para fomentar una comprensión más profunda del contexto educativo (Padilla y Madueño, 2019; Anselmann, 2023).

Una perspectiva comparativa muestra que, en países como Finlandia, la práctica reflexiva está altamente estructurada y vinculada con los estándares nacionales de calidad educativa, mientras que, en América Latina, las experiencias tienden a ser más heterogéneas, dependiendo de los recursos y del enfoque institucional (Karim *et al.*, 2023; Marin-Suelves *et al.*, 2021).

Las instancias reflexivas se pueden dar en y sobre la acción, es decir, reflexionar sobre diversos sucesos sorprendidos que se dan durante la práctica y reflexionar de manera posterior, para así comprenderlas y transformar la labor docente (Perrenoud, 2011; Schön, 1998). En este sentido, la incorporación de la reflexión dentro del itinerario formativo es esencial para que el estudiantado transforme su práctica, a partir del análisis de su propia experiencia y la de otros, ya que en este proceso se reformulan las dificultades existentes en la realidad educativa, lo que genera nuevos conocimientos que posibilitan la toma de decisiones, con la finalidad de mejorar la práctica docente (Gaitán-Pedraza *et al.*, 2022; Nocetti *et al.*, 2019; Padilla y Madueño, 2019).

En este contexto, Padilla y Madueño (2019) mencionan que la práctica reflexiva es fundamental dentro de la FID, puesto que permite analizar de manera consciente, sistemática y contextual las experiencias vividas en la realidad educativa y, de esta forma, evitar que se reproduzcan prácticas descontextualizadas heredadas de profesores con más experiencia. En relación con lo anterior, el proceso reflexivo permite que el estudiantado profundice y problematice en aquellos incidentes críticos, con la finalidad

de producir saberes que permitan abordarlos desde otro punto de vista, transformar su ejercicio profesional, reafirmar su decisión vocacional y resignificar aquellos significados otorgados a las experiencias vividas en el campo educativo (Álvarez-Medina *et al.*, 2023; Anselmann, 2023; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023).

En este sentido, los procesos reflexivos surgen en la FID con un espacio de encuentro, ya que a partir de las experiencias propias y la de otros se van construyendo diversos saberes (Contreras *et al.*, 2019), lo que tensiona la formación inicial, puesto que los saberes provenientes de la experiencia difieren de aquellos derivados de la formación universitaria y desarticulan la teoría de la práctica (Karim *et al.*, 2023; Marin-Suelves *et al.*, 2021; Nocetti *et al.*, 2019). Por lo tanto, reflexionar sobre la experiencia vivida es dar un significado personal y subjetivo a la formación docente (Contreras, 2011, 2013), puesto que el itinerario formativo no debe ser comprendido como un conjunto de actividades curriculares asiladas, sino como un camino de experiencias que invitan a la reflexión al futuro profesorado (Contreras y Manrique, 2021).

Asimismo, la práctica reflexiva no solo promueve la reflexión de los docentes, ya que también permite que estos critiquen, cuestionen y transformen sus prácticas y la realidad educativa (Domingo, 2021). Por lo tanto, es primordial al momento de fomentar una identidad profesional crítica y así promover una educación más justa y equitativa (Guanipa y Angulo, 2020).

2.3. Práctica reflexiva e identidad profesional docente: entre lo vivido y lo reflexionado

La identidad profesional docente es un constructo complejo con componentes biográficos, culturales, institucionales y emocionales (Beijaard, 2019; Dubar, 2000), donde las historias de vida juegan un rol central. El enfoque biográfico-narrativo ha permitido a los investigadores capturar las transformaciones identitarias a lo largo del ciclo profesional docente (Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023; Morales y Taborda, 2020).

Un tema crítico es la tensión existente entre las expectativas institucionales y las experiencias individuales. Por un lado, las instituciones educativas tienden a priorizar la estandarización, y, por el otro, los docentes enfrentan desafíos únicos en su interacción diaria con estudiantes, familias y comunidades (Contreras y Manrique, 2021; Pereira, 2021). Estas tensiones pueden generar oportunidades para reflexionar y reformular prácticas, lo que contribuye a una identidad profesional más robusta y consciente; además, permite al futuro profesorado comprender su trayectoria formativa

y resignificar su práctica en el aula (Goodson y Gill, 2011; Posada-Ortiz, 2022; Vanegas y Fuentealba, 2019).

La identidad profesional docente no es una categoría estática; por el contrario, es variable y en permanente cambio a través de la vida profesional del docente (Beijaard, 2019; Dubar, 2000). Este proceso de configuración y reconfiguración de la identidad comienza desde la edad escolar, cuando el futuro profesor empieza a formar una noción sobre lo que significa ser docente, y continúa durante su formación académica en la universidad y su ejercicio profesional (Suckel *et al.*, 2019; Tapia, 2013).

Como se ha expresado en párrafos anteriores, el docente en formación es un portador y constructor de saberes y conocimientos, ya que desde la edad escolar se construye una noción sobre el rol docente y se conocen las dinámicas dentro del espacio educativo. Posteriormente, el estudiante transita una serie de experiencias formativas que reconfiguran los saberes construidos en su etapa escolar, evalúa y reafirma su decisión vocacional y se reinserta en las instituciones educativas, pero esta vez como docente (Alliaud, 2004, 2010; Ferry, 1990; Suckel *et al.*, 2019; Tapia, 2013).

En este sentido, vivir siendo estudiante, la elección vocacional y las prácticas pedagógicas son uno de los pilares fundamentales al momento de darle sentido y significados a su identidad profesional. De acuerdo con lo anterior, la significación de las vivencias está medida por la reflexión realizada sobre los acontecimientos que han marcado la vida del futuro profesorado (Schütz, 1993; Van Manen, 2003), lo que permite configurar y reconfigurar la identidad profesional (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023).

La práctica reflexiva se convierte en un puente entre la formación teórica y la práctica real, lo que permite a los futuros docentes transitar hacia su nueva identidad profesional. Este proceso reflexivo no solo les ayuda en la adaptación de su nuevo rol, sino que también les permite resignificar su experiencia y transformar su práctica docente de manera consciente y crítica (Contreras *et al.*, 2019; Pereira, 2021). Lo anterior se puede atribuir a que el profesorado en formación y en ejercicio se encuentra constantemente configurando y reconfigurando su identidad, puesto que en este proceso influyen diversas variables, como la historia personal, aspectos emocionales, la visión sobre el rol docente, relación con pares, los lineamientos normativos e institucionales, factores de poder, entre otras (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2022; González y Torres, 2022; Morales y Taborda, 2020; Orozco, 2023; Otondo-Briceño y Escobar-Retamal, 2021; Pereira, 2021; Posada-Ortiz, 2022; Suckel *et al.*, 2019).

Por lo tanto, la inserción temprana en la realidad educativa posibilita que el estudiantado reflexione sobre sus experiencias vividas en los contextos escolares. De esta manera, se construyen nuevos significados y conocimientos prácticos, los cuales se transforman en nuevos registros y, de ese modo, se genera aprendizaje y se transforma la práctica docente (Schön, 1998). Además, dota de valor personal y subjetivo al proceso formativo, lo que contribuye a comprender el rol docente desde lo personal y a configurar la identidad profesional desde lo vivido (Contreras, 2011; Iglesias *et al.*, 2019; Nocetti *et al.*, 2019; Pereira, 2021; Suckel *et al.*, 2019).

De acuerdo con lo anterior, las prácticas son un escenario donde se ponen en juego los saberes y conocimientos producidos en la FID. Además, ponen en tensión dos ámbitos fundamentales en la configuración de la identidad profesional docente, lo personal y lo profesional. Esto es resuelto por medio de la reflexión suscitada en diversos espacios brindados por las instituciones formativas, lo que da paso a la integración de estos dos elementos en su identidad como profesional de la educación (Vanegas y Fuentealba, 2019).

De este modo, los escenarios de prácticas insertan al estudiantado en diversos contextos escolares, los que a partir de sus singularidades aportan en el desarrollo profesional e identitario del futuro profesorado. Debido a que en estos espacios se evaluaban las decisiones vocacionales tomadas previamente al ingresar a la carrera, se comienza a transitar paulatinamente hacia el rol docente, lo que confirma la decisión por optar por la pedagogía. Finalmente, se cuenta con mayor autonomía, lo que permite la utilización de los conocimientos pedagógicos y teóricos producidos en la FID, y la experimentación en primera persona en la labor docente (Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Por un lado, las actividades curriculares de práctica se relacionan de manera compleja con la realidad educativa. En este sentido, el proceso está conformado por dos figuras clave. En primer lugar, se encuentra el docente tutor universitario, quien es el encargado de acompañar el proceso formativo, utilizando diversas estrategias para promover la reflexión, la supervisión y la vinculación con los establecimientos (Ruffinelli *et al.*, 2020). En segundo lugar, el docente guía del establecimiento, quien en su calidad orienta la formación del futuro docente de acuerdo con las disposiciones pedagógicas otorgadas por el ministerio, la cultura escolar del establecimiento y desde su propia experiencia (Salinas-Espinosa *et al.*, 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019). Por lo tanto, el practicante debe confeccionar su identidad profesional por medio de diversas fuentes de conocimiento de la realidad escolar.

Por otro lado, las actividades curriculares de prácticas permiten que el estudiantado visibilice sus experiencias vividas en el pasado (siendo estudiante) y en el presente (siendo practicante), con la finalidad de cuestionar su quehacer pedagógico a partir de lo experimentado. De este modo y por medio de la reflexión individual y colectiva, ir construyendo relatos de experiencias de aquello que les pasó y les pasa en sus centros de práctica, para así ir configurando su identidad profesional y pensarse como docentes desde sus propias subjetividades (Contreras *et al.*, 2019; Nocetti *et al.*, 2019; Pañagua *et al.*, 2019; Pereira, 2021; Vanegas y Fuentealba, 2019). Además, estas reflexiones posibilitan que los futuros docentes comprendan que la educación es un acto de relación con otros (Contreras, 2016), en el cual la experiencia y la cultura toman un rol fundamental al momento de establecer procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados a la realidad educativa actual (Pañagua *et al.*, 2019; Tapia, 2013).

En este sentido, la configuración y la reconfiguración de la identidad profesional docente es comprendida como un proceso multifacético, influenciado por una amplia variedad de experiencias, reflexiones y contextos. En relación con lo anterior, las experiencias vividas en el contexto escolar permean diversos aspectos del estudiantado, como aquellos vinculados con el cuidado de otros, la comprensión de diversas formas de enseñar y aprender, la relación con pares familiares, como también las huellas que dejan profesores significativos durante los procesos educativos (Arnold, 2019; Chikoko y Msibi, 2020; Jackson, 2007; Sonu, 2022). De esta manera, el futuro profesorado internaliza subjetivamente, a partir de sus experiencias, el rol que el docente cumple dentro de la sociedad (Valdenegro-Fuentes, 2023).

Sin embargo, estas experiencias no son comprendidas mientras se viven, sino cuando se realizan procesos reflexivos sobre ellas y se les otorga un significado a lo vivido (Van Manen, 2003). Por lo tanto, la experiencia escolar se puede comprender como una instancia en la cual no existe una reflexión sobre lo acontecido en la escuela, puesto que corresponde a *lo que se piensa sobre la docencia*. En esta categoría se encuentran las imágenes creadas a partir de lo observado y vivenciado en la etapa escolar, lo cual despierta el interés por la docencia (Figuroa-Céspedes, 2023; Figuroa-Céspedes y Guerra, 2023; Pérez *et al.*, 2022).

Las decisiones vocacionales impulsadas por las diversas experiencias vividas en la escuela y el ingreso a la universidad enfrentan al futuro profesorado a diversos conocimientos teóricos y prácticos. Lo anterior invita a que los maestros en formación transiten hacia una nueva visión de sí mismo (Tapia, 2013; Valdenegro-Fuentes, 2023), es decir, *pensarse como docente*. En este sentido, las actividades curriculares de práctica y

los diversos actores implicados en ella se transforman en elementos fundamentales en el proceso de configuración de la identidad profesional del futuro profesorado, puesto que en ella el estudiantado de Pedagogía comienza a relacionar el conocimiento teórico con la realidad educativa. De igual manera, los procesos reflexivos, tanto individuales como colectivos, permiten la construcción profesional desde una perspectiva dialógica (Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023), ya que compartir relatos con pares o con docentes con mayor experiencia facilita la coconstrucción de la identidad profesional (Nocetti *et al.*, 2019).

Por último, el ser docente es producto de una constante evolución, influenciada tanto por los saberes producidos durante la FID como por las experiencias vividas durante la etapa escolar y universitaria. En este sentido, la práctica reflexiva juega un rol crucial en la transformación del profesorado, ya que permite que estos analicen críticamente su relación con el conocimiento disciplinar, con su entorno y consigo mismo (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018). Por medio de la reflexión, el profesorado revisa sus creencias, valores y supuestos de enseñanza, ya que promueve la reconstrucción de su identidad profesional, la cual se nutre de diversas interacciones sociales, nuevos itinerarios formativos, contextos históricos que movilizan la resignificación de su rol y tareas dentro de la sociedad (Guanipa y Angulo, 2020; Valdenegro-Fuentes, 2023).

Las experiencias escolares, al ser evocadas y analizadas por medio de la práctica reflexiva, contribuyen en la construcción de nuevas herramientas para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que en este proceso se realiza una vinculación entre los conocimientos teóricos, la experiencia y las creencias personales (Alliaud, 2004, 2010). De esta manera, los docentes no solo utilizan saberes y conocimientos desarrollados en los procesos formativos previos, sino que los resignifican en relación con la realidad educativa y su desarrollo profesional, lo que favorece la innovación, la adaptación. Así también, fortalecen su autonomía, agencia y consolidan una identidad profesional en constante configuración y reconfiguración (García y Gallego-Domínguez, 2018).

En este sentido, cada etapa del desarrollo profesional contribuye en la conformación de la identidad profesional docente, que es dinámica y en constante cambio, como se puede apreciar en la figura 1.

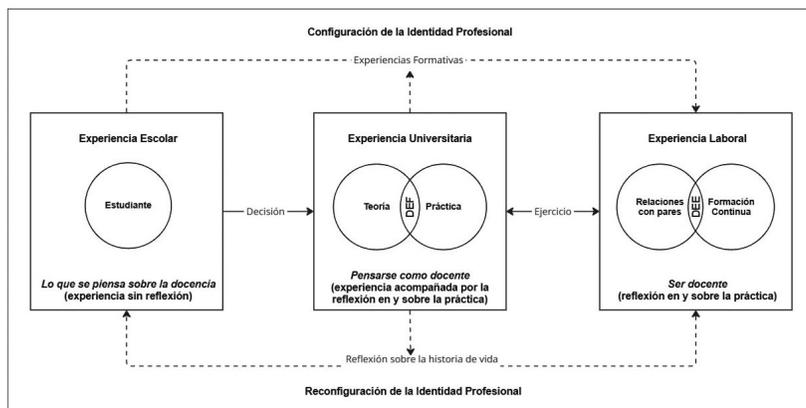


FIGURA 1. Proceso de configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente

Nota. DEF: Docentes en formación. DEE: Docentes en ejercicio. Elaboración propia a partir de Alliaud (2004, 2010), García y Gallego-Domínguez (2018), Gajardo-Asbun (2019), Iglesias *et al.* (2019), Neut-Aguayo (2025), Nocetti *et al.* (2019), Perrenoud (2011), Rufinelli *et al.* (2020), Schön (1998), Tapia (2013), Valdenegro-Fuentes (2023), Van Manen (2003), Venegas y Fuentealba (2019).

3. Conclusiones

Como se ha expresado a lo largo de este ensayo, existen diversos factores que influyen en la conformación de la identidad profesional del futuro profesorado. No obstante, la FID ofrece un marco académico para el aprendizaje disciplinar y pedagógico, mientras que la identidad profesional es consecuencia de un proceso dialógico entre lo vivido, lo reflexionado y lo aprendido. De esta manera, es esencial que las instituciones educativas reconozcan y valoren las historias de vida de los estudiantes de Pedagogía, al integrarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es posible mencionar que las experiencias escolares, como la relación con profesores, compañeros y otros miembros de la comunidad escolar, van produciendo cercanía con la labor docente y, de este modo, generan imágenes, creencias y representaciones de lo que significa ser docente. De acuerdo con Neut-Aguayo (2025), estas vivencias cotidianas van siendo sedimentadas en la vida del futuro profesorado, y le dan sentido a la escolaridad y, por consiguiente, a cómo estos enfrentan su profesión.

Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva y las experiencias escolares se convierten en un vector importante en la conformación de la identidad profesional. Esto se debe a la reflexión sobre diversas situaciones vividas, tanto en la escolaridad como en el ejercicio profesional, que permiten vincular aspectos emocionales, vivenciales, vocacionales, entre otros, con los procesos de identificación con la profesión. De igual manera, las prácticas

pedagógicas experimentadas por el estudiantado se convierten en un escenario primordial para la reflexión sobre su rol profesional y la realidad educativa, ya que movilizando los conocimientos y saberes producidos durante la FID.

En este contexto, se vuelve necesario investigar los significados atribuidos a este proceso de formación, y cómo la universidad debe considerar estos aspectos para formar docentes desde la subjetividad y singularidad de cada uno. Además, debe investigarse el valor que se le entrega a las historias de vida del estudiantado, y si las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en las instituciones de educación superior contribuyen a disminuir las brechas existentes entre la teoría y la práctica, y entre universidad y escuela. Asimismo, es fundamental ampliar los estudios en los que se relacionen las dimensiones emocionales e identitarias, y cómo estas influyen en la retención y en la motivación de los docentes noveles.

Contribución de autoría

Sebastián Torres-Valderrama participó en la conceptualización, la redacción del borrador original, y la redacción, revisión y edición del texto final.

Maite Otondo-Briceño participó en la conceptualización, la redacción del borrador original, y la redacción, revisión y edición del texto final.

Fuente de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID): Programa Beca Doctorado Nacional Folio 21230176.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado gracias al financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID): Programa Beca Doctorado Nacional Folio 21230176.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706-717. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.005>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Procesos y resultados de un trabajo de investigación. En C. Wainerman y M. Mercedes (eds.), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 163-178). Manantial.
- Alliaud, A. (2019). *El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/10690/Cuadernos%20del%20IIICE%201_0.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Álvarez-Medina, G. M., Terrones-Marreros, M. A., Duran-Llano, K. L. y Julca-Asto, M. J. M. (2023). Impacto de la estrategia «reflexión sobre la práctica» en el fortalecimiento de la identidad docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 112-122. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2865>
- Anselmann, V. (2023). How to promote preservice teachers' reflections through critical incident training. *Frontiers in Education*, 8, 1212158. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1212158>
- Arnold, J. (2019). Artful praxis: Experience, inquiry and consciousness. *Qualitative Research Journal*, 19(4), 438-448. <https://doi.org/10.1108/QRJ-05-2019-0041>
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Calvete, M., Branda, S. y Sempé, M. (2023). Desafíos de la práctica docente. Trazas de la biografía escolar de profesores de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 3(5), 7-24. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6634>
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (ed.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Chikoko, R. y Msibi, T. (2020). The emerging professional teacher identity of early childhood and foundation phase pre-service teachers: Implications for teacher education programmes. *Pacific Early Childhood Education Research Association*, 14(2), 53-76. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.53>

Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417. <https://www.researchgate.net/publication/335224252>

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>

Contreras, J. (Ed.). (2016). *Tensiones fructíferas: explorado el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Octaedro.

Contreras, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

Contreras, J., y Manrique, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: El currículum como experiencia de apertura. *Aula Abierta*, 50(3), 665-672. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.665-672>

Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 20-92). Morata.

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 2021(34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Figuerola-Céspedes, I. (2023). Identidad profesional de educadoras de párvulos: huellas biográficas de su infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 22(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue3-fulltext-2991>

Figuerola-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 Educacional*, 61(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>

- Figuroa-Céspedes, I. y Guerra, P. (2023). Huellas biográficas de educadoras de párvulos en su formación inicial docente: narrativas de la construcción de la identidad profesional. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Gaitán-Pedraza, G., Villamizar, D. y García-Díaz, J. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación. *Formación universitaria*, 15(3), 119-132. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119>
- García, C. y Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 39-49). Narcea.
- González, C. y Torres, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 100-113. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>
- Goodson, I. y Gill, S. (2011). *Narrative pedagogy. Learning and narrative pedagogy*. Peter Lang.
- Guanipa, L. y Angulo-Giraldo, M. (2020). La identidad social en la educación: hacia una participación ciudadana. *Desde el Sur*, 12(1), 155-166. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0010>
- Iglesias, M., Moncho, M. y Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 49. <https://doi.org/10.18172/con.3557>
- Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Karim, A., Kabilan, M., Sultana, S., Amin, E. y Rahman, M. (2023). Reflecting on reflections concerning critical incidents in developing pre-service teachers' professional identity: Evidence from a TESOL Education Project. *English Teaching & Learning*. <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00140-1>
- Mariño, L., Pulido, O. y Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477250547003/html/>
- Marin-Suelves, D., Pardo-Baldoví, M., Vidal-Esteve, M. y San Martín-Alonso, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: La reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Morales, I. y Taborda, M. (2020). La investigación biográfico-narrativa: Significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>

- Neut-Aguayo, P. (2025). El estudio de la experiencia escolar. Propuesta de un modelo de análisis interdisciplinario. *Estudios sobre Educación*, 48, 187-207. <https://doi.org/10.15581/004.48.009>
- Nocetti, A., Hizmeri, J. y Arriagada, J. (2019). Narrativas, práctica reflexiva y saberes docentes en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>
- Orozco, W. (2023). Apuntes para la reconceptualización de la *identidad docente* desde perspectivas deconstructivas. Hacia la noción de *identificación*. *Pedagogía y Saberes*, 58. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16895>
- Otondo-Briceño, M. y Escobar-Retamal, S. (2021). Las experiencias emocionales como factor en la construcción de la identidad curricular docente. *Revista Conhecimento Online*, 3, 26-41. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2491>
- Padilla, C. y Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: Ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, 1(4), 422-437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 11-28. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466132001/html/>
- Pelletier, F. y Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiantes a la de docente principiante. En I. Cantón y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 50-64). Narcea.
- Pereira, A. (2021). Una mirada de la identidad del docente sobre la base de la práctica y el saber pedagógico en la disociación entre teoría y práctica. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 149-162. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.09>
- Pérez, D., Ochoa, M. y Rocha, V. (2022). Preconcepciones identitarias de aspirantes a profesores de un Programa de Pedagogía Media de la ciudad de Santiago de Chile. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 68-89. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1184>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Posada-Ortiz, J. (2022). English Language Preservice Teachers' identity construction within academic and other communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 247-260. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93110>

- Rivas-Valenzuela, M. (2022). Expresiones de violencia epistémica en la formación inicial docente. *Pedagogía y Saberes*, 57. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-14365>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>
- Salinas-Espinosa, A., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P. y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Sancho-Gil, J., Correa, J., Ochoa-Aizpurua, B. y Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos el profesorado de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 144-166. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.9050>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Sonu, D. (2022). Possibilities for using visual drawing with student-teachers: Linking childhood memories to future teaching selves. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103599>
- Sonu, D., Farley, L., Chang-Kredl, S. y Garlen, J. (2020). The dreamwork of childhood memory: The futures teachers make from the schooling past. *Journal of Curriculum Theorizing*, 35(4). <https://doi.org/10.3102/1683911>
- Suckel, M., Campos, D., Sáez, G. y Rodríguez, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 117-133. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860007/html/>
- Tapia, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile)*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53348>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Turra-Díaz, O. y Rivas-Valenzuela, M. (2022). Motivaciones para la elección de la profesión docente: el caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en Chile. *Educação & Realidade*, 47, e109205. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109205vs01>

Valdenegro-Fuentes, L. (2023). Modelos de formación del profesorado e identidad docente: una articulación necesaria. (2023). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 215-234. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

Sebastián Torres-Valderrama es estudiante de doctorado en Educación, magíster en Ciencias de la Educación, licenciado en Historia y profesor de Historia en educación media. Se ha desempeñado como docente en diversos establecimientos escolares, apoyo técnico en investigaciones y profesional de apoyo de la coordinación de asesoría curricular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). También ha colaborado en la organización de congresos, actividades académicas y administrativas.

Maité Otondo-Briceño es doctora en Ciencias en Educación Universidad de Sevilla (España) y posdoctorada en Educación Inclusiva en el Instituto de Formación Internacional de Guadalajara (México). Posee estudios de posgrado y diplomados. Académica-investigadora asociada en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile), Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación.

Recepción: 16/12/2024

Aceptación: 16/3/2025