



## Identidad profesional, persona formadora de docentes y progresión académica en estudiantes de Pedagogía tradicionales y no tradicionales

### Professional Identity, Teacher Trainer and Academic Progression in Traditional and Non-Traditional Pedagogy Students

David Jorge Cuadra Martínez <sup>1</sup>

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

Pablo J. Castro-Carrasco <sup>2</sup>

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

Cristián Oyanadel <sup>3</sup>

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

Ingrid Noemí González Palta <sup>4</sup>

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

José Sandoval-Díaz <sup>5</sup>

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

Daniel Pérez-Zapata <sup>6</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9409-7170>

<sup>1</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.

<sup>2</sup>Centro de Investigación en Teorías Subjetivas, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

<sup>3</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

<sup>4</sup>Departamento de Psicología, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

<sup>5</sup>Centro de Estudios Ñuble, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

<sup>6</sup>School of Psychology, University of Birmingham, United Kingdom, Birmingham, Reino Unido.

<sup>1</sup> ✉ [david.cuadra@uda.cl](mailto:david.cuadra@uda.cl) <sup>2</sup> ✉ [pablocastro@userena.cl](mailto:pablocastro@userena.cl) <sup>3</sup> ✉ [coyanadel@udec.cl](mailto:coyanadel@udec.cl) <sup>4</sup> ✉ [lgonzalez@userena.cl](mailto:lgonzalez@userena.cl) <sup>5</sup> ✉ [jsandoval@ubiobio.cl](mailto:jsandoval@ubiobio.cl)

<sup>6</sup> ✉ [daniel.perez.zapata@gmail.com](mailto:daniel.perez.zapata@gmail.com)

Recibido: 09 de marzo del 2023. Aceptado: 19 de noviembre del 2024.

**Resumen.** *Objetivo.* Comparar los niveles de identidad profesional en estudiantes chilenos de pedagogía tradicionales y no tradicionales, considerando el tipo de persona formadora de docentes, la progresión académica y la capacidad predictiva de estas variables sobre la identidad profesional. *Método.* Se utilizó un diseño transversal con un muestreo no aleatorio de 702 estudiantes chilenos de pedagogía. Se midió la identidad profesional docente y la identificación con la persona formadora de docentes. Además, se registró el nivel cursado del estudiantado. *Resultados.* Con base en las pruebas no paramétricas, se encontraron, entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales, diferencias en los niveles de identidad profesional, en la identificación con la persona formadora de docentes y en el modelo predictivo de la identidad profesional. En la discusión se analizan estos resultados a la luz de la literatura.

**Palabras clave.** Identidad profesional, formación inicial, formación docente, estudiante no tradicional, profesorado

**Abstract.** *Objective.* To compare the levels of professional identity among Chilean traditional and non-traditional pedagogy students, considering the type of teacher trainer, academic progression, and the predictive capacity of these two variables on the professional identity. *Method.* A cross-sectional design with a non-random sample of 702 Chilean pedagogy students was used. Measures included professional teacher identity, identification with the teacher trainer, and the academic level of the students. *Results.* Non-parametric tests revealed differences in professional identity levels, identification with the teacher trainer, and the predictive model of professional identity between traditional and non-traditional students. These findings are discussed considering the existing literature.

**Keywords.** Professional identity, initial training, teacher in education, non-traditional student, teacher



## Introducción

Cuando el profesorado transita por su formación inicial, vive experiencias que cuestionan sus creencias y expectativas sobre la docencia. Para el estudiantado, parte del proceso de su formación implica construir su Identidad Profesional (IP) docente, frente a la escasez de recursos educativos especialmente planeados para su desarrollo (van der Wal et al., 2019).

La IP es la dimensión del profesorado que responde a quiénes son y quiénes quieren ser como docentes. Esta permite otorgar un sentido a la profesión e integra los saberes, las normas, los valores, las costumbres y las tradiciones propias de esta (Beijaard, 2019). Además, se le considera un componente clave para comprender la vida profesional docente, la calidad de la enseñanza, la motivación e involucramiento del profesorado, y el bienestar y la resiliencia en la labor educadora. De ese modo, incide en la manera en que los docentes orientan sus prácticas educativas (Akaba et al., 2022).

Respecto del modo cómo se construye la IP docente, hay evidencia de una interacción entre factores individuales, laborales, sociales, históricos y culturales. Los contextos de interacción sociocultural del estudiantado con sus docentes formadores, con las instituciones de prácticas profesionales y con sus colegas de carrera y familiares, son una fuente importante de información e influencia en la construcción de la IP docente (Magen-Nagar & Steinberger, 2020). Junto con esto, desde una dimensión subjetiva, el estudiantado interpreta y contrasta sus experiencias sociales con la IP en construcción, produciendo así continuas transformaciones personales que pueden fortalecer su IP o bien debilitarla (Jarauta, 2017).

La formación académica inicial del docente es un período crítico para su profesionalización. Por tanto, se espera que, durante la misma, la persona estudiante logre transformarse sucesivamente en un profesional capaz de responder ante las elevadas exigencias sociales y políticas de su ocupación (Casanova-Fernández et al., 2022). Sin embargo, este proceso formativo, a menudo, no se aborda

de forma planificada y sistemática. Como consecuencia, se vuelve especialmente complejo para el futuro profesorado desarrollar su IP. Con esto, se evidencia que la formación inicial docente tiene un grado de impacto en el desarrollo de la IP (Huu & Ngoc, 2017). Pese a esto, la construcción de la IP no va en línea con la progresión académica de la persona estudiante de pedagogía. Al contrario, en el estudiantado de pedagogía el desarrollo de la identidad profesional docente es dinámico y complejo, influido por diversos factores contextuales y ocurre con frecuencia de forma intuitiva más que reflexiva (Salinas & Ayala, 2018). Incluso, hay evidencia de una relación negativa entre el nivel cursado del estudiantado y su IP (Huang et al., 2022).

Sumado a lo anterior, las relaciones interpersonales son un factor clave, pues, de estas, el estudiantado recibe guía, apoyo y reconocimiento por su rol profesional, especialmente por parte de las personas que los formaron como docentes (Ngunyen & Loughland, 2018). Un desafío actual de las universidades es incorporar mecanismos que permitan crear perfiles adecuados de formadores, dado que son fundamentales para la profesionalización docente (Castro-Durán et al., 2022). En la revisión sistemática de Castro-Durán et al. (2022), se proponen tres dimensiones de competencias necesarias para que las personas formadoras de docentes puedan ejercer su labor: (a) la dimensión profesionalizante, también denominada por los autores como dimensión pedagógica, en la cual se considera la experiencia en el sistema escolar y en las comunidades de aprendizaje, además del manejo didáctico, el dominio disciplinar y la IP; (b) la dimensión investigativa, que hace alusión al perfil del investigador activo en educación, y (c) la dimensión transversal, que reúne competencias genéricas. A pesar de esto, algunas investigaciones evidencian que, tanto en Chile (Gómez-Nocetti et al., 2019) como en el resto de Latinoamérica (González-Vallajos, 2018), existe una notable heterogeneidad de perfiles de persona formadora de docentes.

Con respecto a los perfiles profesionales, la literatura indica que estos podrían tener un rol importante en la forma en que los futuros docentes desarrollan su IP (Castro-Durán et al., 2022). No obstante, pueden llegar a tener un efecto diferenciado según las características del perfil de la persona formadora de docentes.

Finalmente, en este estudio, se incluyen como variables de investigación las condiciones sociales, históricas y económicas con las que ingresan los futuros educadores a su formación inicial y que conllevan a que enfrenten este período educativo con un desempeño que merece especial atención. El estudiantado no tradicional o no académico corresponde a quienes presentan condiciones sociales, culturales, económicas y familiares que les impiden dedicarse exclusivamente a los estudios y, por tanto, los obliga enfrentarse al aprendizaje de manera distinto respecto del estudiantado tradicional que puede dedicarse exclusivamente a sus estudios (Sánchez & Andreu, 2017). Al respecto, la literatura muestra que este tipo de estudiantes no tradicionales podría construir su IP de manera distinta a los estudiantes tradicionales (Taylor & House, 2010) y que las personas formadoras de docentes tendrían un rol fundamental en su desarrollo como educadores (Andzik et al., 2023).

En función de lo anterior, el objetivo general de este estudio es comparar los niveles de identidad profesional en estudiantes chilenos de pedagogía tradicionales y no tradicionales, considerando el tipo de persona formadora de docentes, la progresión académica y la capacidad predictiva de estas sobre la identidad profesional. Específicamente, se busca determinar lo siguiente: (a) la relación entre la identidad profesional de los futuros docentes y las variables identificación con la persona formadora de docentes y progresión académica; (b) los niveles de identidad profesional y de identificación con la persona formadora de docentes según el tipo de estudiante (tradicional y no tradicional); (c) los niveles de identidad profesional y de identificación con la persona formadora de docentes según la progre-

sión académica o nivel cursado; y (d) la capacidad predictiva de las variables “progresión académica” e identificación con la persona formadora de docentes, sobre la identidad profesional del estudiantado tradicional y no tradicional de pedagogía. A la luz de lo anterior, se hipotetiza lo siguiente: (a) existe una relación estadística significativa entre las variables Identidad profesional, Identificación con la persona formadora de docentes y Progresión académica; (b) hay diferencias entre los niveles de Identidad profesional e Identificación con la persona formadora de docentes según el tipo de estudiante (tradicional y no tradicional) y su progresión académica; y (c) la capacidad predictiva de las variables Progresión académica e Identificación con la persona formadora de docentes sobre la identidad profesional varía entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales de pedagogía.

Este estudio es relevante porque la IP del profesorado influye en su compromiso con la profesión y la calidad de la enseñanza (Akaba et al., 2022; Beijard, 2019). Comprender entonces la construcción de la IP permite orientar las políticas educativas de la formación inicial docente y las de los programas de estudios de formación. Además, en el contexto académico y científico latinoamericano (Aracena et al., 2024), los estudios alrededor del tema no cuentan con suficiente evidencia empírica sobre la construcción de la IP docente y su relación con la progresión académica durante la formación inicial del profesorado y el papel desempeñado por las personas formadoras de docentes.

### **La identidad profesional docente en la formación inicial**

La IP ha cobrado el interés de numerosos investigadores dada su importancia en el desarrollo profesional docente (Vargas, 2024). Cuando las personas docentes toman decisiones educativas, en gran parte, lo hacen desde la IP construida, por lo que una mayor o menor identificación con su profesión puede impactar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes (Aracena et al., 2024).

Aunque a la fecha no se tiene una única definición del concepto, la IP docente se puede entender como una dimensión compleja y dinámica, que está integrada por el sentido y significado de la profesión docente, los saberes de su ejercicio profesional y un marco valórico regulatorio de este (Akaba et al., 2022; Beijaard, 2019). Según Hanna et al. (2020), la IP docente se compone de seis dominios: la autoimagen docente, que refiere a la manera en que el profesorado se ve como persona educadora; la motivación, que implica el deseo de convertirse en docente; el compromiso docente, entendido como el esfuerzo y dedicación destinado al desarrollo profesional; la autoeficacia, definida como la creencia en la propia capacidad para la enseñanza; la percepción de la tarea, que involucra las creencias sobre los deberes y funciones docentes; y la satisfacción laboral, referida al estado emocional del profesorado con su trabajo. Además, según Vargas (2024), la IP permite otorgar un sentido existencial al profesorado, debido al reconocimiento de su rol docente a nivel personal y social.

Aunque la IP es un proceso de construcción de toda la vida, la formación inicial docente es uno de los períodos que más incide en este desarrollo (Cuadra et al., 2023). Así, hay bastante acuerdo en que la formación inicial docente afecta la IP de los futuros profesionales en educación (Huu & Ngoc, 2017). A pesar de estos resultados, se desconoce cómo se produce este proceso. Lo que algunos estudios han señalado es que el desarrollo de la IP docente en la formación inicial no se da progresivamente ni coincide con el avance curricular del estudiantado (Huang et al., 2022; Salinas & Ayala, 2018). Por ejemplo, el trabajo de Huang et al. (2022) da cuenta de una disminución de la IP docente en la medida que el estudiantado progresa en su formación inicial. Además, los mismos autores encontraron que los futuros docentes consideraban como principal obstáculo de la construcción de su IP la baja satisfacción con los programas de estudio de formación docente.

Esta construcción también se produce con un bajo grado de consciencia por parte del estudiantado

(Živković et al., 2018). Sin embargo, la capacidad para reflexionar sobre el desarrollo profesional docente y la construcción de la IP es fundamental para que las personas educadoras desarrollen una IP más sólida que promueva el compromiso con la enseñanza y la comunidad educativa (Groenewald & Arnold, 2024). Junto con esto, también se ha planteado que la construcción de la IP del profesorado se comporta de forma dinámica durante la formación inicial y se caracteriza por ser compleja, dado que depende de múltiples factores (Salinas & Ayala, 2018) y se compone de un conjunto de dimensiones, tales como la satisfacción y compromiso con la profesión, la autoimagen docente, motivación por el trabajo docente, autoeficacia y percepción de la tarea docente (Hanna et al., 2020). Algunos estudios asocian la construcción de la IP docente con la práctica de la profesión en ambientes reales de actuación. Por ejemplo, Beauchamp y Thomas (2009) explican que, en la medida que el estudiantado comienza a asumir roles y responsabilidades profesionales en contextos educativos reales, avanza en la construcción de la IP. Sobre esto mismo, Groenewald y Arnold (2024) señalan que la práctica del ejercicio profesional docente, sobre todo en un ambiente escolar que otorgue oportunidades de desarrollo a las personas educadoras, promueve un fuerte compromiso con la enseñanza y una mayor satisfacción con el desarrollo de la IP.

Otros factores que afectan la IP docente en la formación inicial son el aprendizaje de saberes de la profesión, los enfoques formativos basados en la reflexión (Beijaard, 2019; Groenewald & Arnold, 2024), el aprendizaje colaborativo y las personas formadoras de docentes.

### **Docentes en persona formadora de docentes**

Las personas formadoras de docentes es una figura clave en la profesionalización educadora (Su & Wang, 2022). Se trata de la persona encargada de desarrollar las competencias para la enseñanza no solo en los futuros docentes, sino también

en quienes se encuentran en servicio y en formación continua. De esta manera, el papel que ejerce determina, en alguna medida, la calidad de la enseñanza en los establecimientos educacionales (Castro-Durán et al., 2022).

A pesar de lo anterior, las investigaciones hechas sobre esta figura han aumentado en interés hasta recientes tiempos. En Latinoamérica, es aún un campo de investigación en construcción, del cual se posee escasa evidencia empírica (González-Vallejos, 2018).

Actualmente, se reconoce a la persona formadora de docentes como uno de los factores que más influye en la formación pedagógica (la Velle, 2023; Snoek et al., 2010) y que necesita de más apoyos para su profesionalización en esta tarea (Lunenberg et al., 2014). También, cumple funciones altamente complejas y sofisticadas, para las que requiere desarrollar ciertas competencias (Su & Wang, 2022).

Este complejo rol implica entonces el dominio de lo disciplinar, de la dimensión profesional, de lo ético y de lo relacional en sus contextos de actuación (Goodwin, 2021); capacidad de liderazgo; trabajo colaborativo y competencias para la investigación científica (Ping et al., 2018).

Sin embargo, la literatura advierte que las personas formadoras de docentes presentan una heterogeneidad de perfiles, tanto en Chile (Gómez-Nocetti et al., 2019) como en Latinoamérica (González-Vallejos, 2018). Wiebke y Park-Rogers (2014) los agrupan en dos perfiles: (a) las personas académicas que han sido integradas a la universidad como formadoras de docentes por haber destacado profesionalmente en las escuelas (un perfil profesional); (b) y las personas que han cursado estudios de postgrado, donde desarrollaron un perfil focalizado en la investigación educativa (un perfil de investigador). Por su parte, Castro-Durán et al. (2022) agrupan las competencias de estas personas formadoras según su dominio de lo pedagógico, su capacidad para la investigación y sus competencias genéricas.

A partir de lo anterior, las distintas competencias que se consideran necesarias para esta labor de formación reconocen distintos perfiles y múltiples

identidades profesionales asociadas a esta (Castro-Durán et al., 2022). Estas diferencias en los perfiles e identidades profesionales podrían influir de manera distinta en la forma en que el estudiantado de pedagogía construye su IP.

Al respecto, es preciso señalar que la IP de la persona formadora de docentes no es la misma que la del docente de aula escolar, pues el significado de su ejercicio profesional es enseñar a enseñar, para lo cual necesita considerar una pedagogía específica para la formación docente (Allen et al., 2016; Cuadra et al., 2023). Para Kosnik et al. (2020), la persona formadora de docentes tiene múltiples identidades que incluyen el ser docente, investigador y articulador entre la escuela y la universidad.

Frente a estas múltiples identidades, hay evidencia de que el estudiantado de pedagogía requiere tener como modelos a docentes más conectados con las escuelas (Arnold, 2019). Por ejemplo, los docentes de aula escolar son considerados como mentores por los estudiantes de pedagogía en práctica y, por tanto, generadores de mayores niveles de IP (Gray et al., 2019).

Por otro lado, se ha encontrado que las personas formadoras de docentes con perfil de investigador podrían transmitir un saber científico no ajustado a los problemas educativos que se presentan en el ejercicio de la profesión pedagógica, siendo otro problema la superficialidad con que los programas de estudio abordan la investigación educativa (Cuadra et al., 2023; Perines & Murillo, 2017). Esto podría implicar diferentes niveles de valoración que el estudiantado de pedagogía otorga a los distintos perfiles de formadores de profesorado en su rol como modelos de enseñanza.

### **Estudiantes no tradicionales**

Aunque no existe una única definición de estudiante no tradicional, se puede decir que este término aplica para aquellas personas que reúnen un conjunto de características económicas, culturales, históricas y psicosociales que se asocian a una imposibilidad de contar con el tiempo de



dedicación exclusiva para cursar estudios de educación superior.

Según [Bozzetti et al. \(2024\)](#), el término busca reconocer la cada vez mayor diversidad estudiantil al interior de las universidades. Este se puede entender desde una perspectiva social de igualdad de oportunidades, dado que el estudiantado no tradicional suele estar en una desventaja social o educativa. Esto se debe a que muchas veces pertenecen a una clase trabajadora obrera, son minorías étnicas o inmigrantes. Desde una perspectiva biográfica, [Bozzetti et al. \(2024\)](#) consideran como parte de este grupo a aquellas personas estudiantes con experiencia laboral, discontinuidades en sus trayectorias educativas o con antecedentes educativos no convencionales.

[Zamecnik et al. \(2022\)](#) señalan que el estudiantado no tradicional es aquel que tiene responsabilidades económicas o familiares más allá de las que exige la formación inicial o que tiene una condición psicosocial que se asocia a mayores barreras para cursar sus estudios. En lo concreto, se puede decir que corresponde a aquel estudiantado que (a) es parte de una minoría étnica ([Cho & Serrano, 2020](#)) o una etnia indígena, (b) que trabaja quince o más horas a la semana, (c) que pertenece a una clase socioeconómica baja o se encuentra en situación de pobreza, (d) que ha conformado una familia, ya sea en un matrimonio o relación de convivencia con o sin hijos o hijas, (e) que presenta una discapacidad; o (f) que tiene 25 o más años de edad ([Sánchez & Andreu, 2017](#)). En vista de esto, una persona estudiante no tradicional es entonces quien presenta al menos una de las condiciones señaladas.

Hay evidencia de que la población de estudiantes no tradicionales ha ido en aumento durante los últimos años ([Tieben, 2020](#)). También, este tipo de estudiantes enfrenta sus estudios con mayores dificultades que el estudiantado tradicional. No obstante, posee un conjunto de características psicológicas que los impulsa a enfrentar esta etapa formativa con mayor madurez, experiencia, independencia, responsabilidad, autoeficacia y determinación ([Treiniené, 2017](#)).

Se ha encontrado que los estudiantes no tradicionales construyen su IP de manera distinta que el estudiantado tradicional, pues reportan mayores cambios durante su formación profesional ([Taylor & House, 2010](#)). En el caso de la población estudiantil de pedagogía, las personas formadoras de docentes tienen un rol fundamental para que logren convertirse en educadores ([Andzik et al., 2023](#)). Actualmente, existe la necesidad de reclutar a más estudiantes no tradicionales para cursar carreras de pedagogía, dado que las características socioculturales que presentan posibilitan el contar con futuros docentes con experiencias e identidades profesionales que beneficien la aceptación de la diversidad en las escuelas ([Billingsley et al., 2017](#)).

## Método

### Tipo de investigación

Esta investigación es parte de un estudio mixto orientado a comprender la construcción de la IP en estudiantes de pedagogía chilenos. El presente estudio es exploratorio, correlacional y con regresión lineal múltiple. Se basó en un diseño transversal con un muestreo no probabilístico.

### Participantes

Mediante *G\*power*, se estimó una muestra de 600 estudiantes para una potencia estadística de .9 y un tamaño del efecto de .25. Finalmente, se logró la participación de 702 estudiantes de las nueve carreras de pedagogía con mayor matrícula de tres universidades públicas chilenas, esto según el [Consejo Nacional de Educación \(2018\)](#). La edad de la población participante fue de 17 a 57 años, siendo su promedio de 21.67 años y la desviación estándar de 3.41 años. La [Tabla 1](#) detalla las características de la muestra.

### Instrumentos

#### Encuesta sociodemográfica

La encuesta sociodemográfica permitió recabar información sobre la población participante, la cual incluyó aspectos como la progresión académica

**Tabla 1.** Características del muestreo

	Variable	<i>n</i>	%	% válido
Carrera	Pedagogía en Historia y Geografía	121	17.2	17.3
	Pedagogía en Inglés	62	8.8	8.9
	Pedagogía en Castellano y Filosofía	99	14.1	14.1
	Pedagogía en Educación Básica	103	14.7	14.7
	Pedagogía en Educación Parvularia	93	13.2	13.3
	Pedagogía en Educación Diferencial	95	13.5	13.6
	Pedagogía en Educación Física	46	6.6	6.6
	Pedagogía en Matemáticas	34	4.8	4.9
	Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología	47	6.7	6.7
Curso	Primero	204	29.1	29.1
	Segundo	103	14.7	14.7
	Tercero	114	16.2	16.2
	Cuarto	198	28.2	28.2
	Quinto	83	11.8	11.8
Tipo de estudiante	Tradicional	265	37.7	37.7
	No tradicional	437	62.3	62.3
Sexo	Mujer	493	70.2	70.5
	Hombre	206	29.3	29.5

(nivel cursado), el sexo, la carrera y la universidad inscrita, además de otros reactivos orientados a identificar características que permitieran clasificar al estudiantado como tradicional o no tradicional (edad, etnia indígena, actividad laboral, clase socioeconómica, discapacidad, hijos e hijas, responsabilidad en el cuidado de algún familiar y situación conyugal). De esta manera, se consideró como estudiantado no tradicional a quienes reportaron al menos una de las siguientes condiciones: (a) tener 25 o más años de edad, (b) trabajar quince o más horas a la semana, (c) pertenecer a una clase socioeconómica baja, (d) tener diagnosticada una discapacidad, (e) tener uno o más hijos o hijas, (f) tener conyugue o estar en una unión de hecho (relación de pareja en donde ambos viven bajo el mismo te-

cho sin estar casados), (g) ser cuidador responsable (asumir la responsabilidad de garantizar el bienestar físico, emocional, social y, en algunos casos, legal de otra persona) o (h) pertenecer a una etnia indígena. Sobre este último criterio, en Chile, se reconoce como etnias indígenas a los mapuches, los aimaras, los rapa nui o pascuenses, los atacameños, quechuas, collas, diaguitas, changos del norte del país, los kawashkar o alacalufes y los yámanas o yaganes de los canales australes y Selk'nam (De La Maza & Campos, 2024).

#### Identificación con persona formadora de docentes

Este cuestionario se compone de cuatro perfiles de persona formadora de docentes (ver [Tabla 2](#)):

1. Docente de aula escolar: docente que trabaja

**Tabla 2.** Medición de la variable identificación con la persona formadora de docentes

Tipos de persona formador	Ítem/Pregunta
Docente de aula escolar	"L. es profesor o profesora de una escuela. Además, es supervisor o supervisora de las prácticas profesionales de estudiantes de pedagogía al interior de su escuela. En las supervisiones de práctica, enseña a estudiantes de pedagogía cómo es ser una persona docente en la escuela". ¿Cuánto te identificas con este profesor o profesora?
Profesional académico	"M. es profesor o profesora que dicta clases en la universidad a estudiantes de pedagogía y, además, trabaja en una escuela. Cuando dicta sus clases en la universidad, fundamentalmente, enseña a sus estudiantes de pedagogía sus experiencias como docente en la escuela en que trabaja". ¿Cuánto te identificas con este profesor o profesora?
Persona académica	"O. Es un profesor o profesora que dicta clases en la universidad a estudiantes de pedagogía. Cuando dicta sus clases, fundamentalmente enseña conocimientos teóricos y prácticos". ¿Cuánto te identificas con este profesor o profesora?
Persona investigadora	"P. es un profesor o profesora que dicta clases en la universidad a estudiantes de pedagogía. Además, se dedica a la investigación científica en educación. Cuando dicta sus clases, fundamentalmente enseña al estudiantado sus experiencias de investigación científica". ¿Cuánto te identificas con este profesor o profesora?

en una escuela primaria o secundaria y que, sin tener una relación contractual con la universidad, colabora con esta en la formación de docentes a través de actividades prácticas (prácticas profesionales).

2. Profesional académico: docente que trabaja en una escuela y, al mismo tiempo, complementa su carga laboral enseñando a tiempo parcial en una universidad.

3. Persona académica: persona formadora que trabaja en una universidad dictando asignaturas a estudiantes de pedagogía.

4. Persona investigadora: persona académica que, además de dictar clases en una universidad a estudiantes de pedagogía, se dedica a la investigación educativa.

Este cuestionario mide el grado de identificación del estudiantado con estos perfiles de profesionales. El grado de identificación se explora a través de una

encuesta ad hoc tipo Likert con alternativa de respuesta de 1 (*nada*) a 5 (*mucho*) puntos. Dado que la finalidad de este trabajo es exploratoria, se optó por utilizar casos concretos de la variable señalada con base en ítems que ejemplificaran los cuatro perfiles de persona formadora de docentes a propósito de la variabilidad de los tipos existentes en Latinoamérica, esto según [González-Vallejos \(2018\)](#). Se realizó, además, un análisis de confiabilidad utilizando la Omega de *McDonald*. Se encontró una consistencia interna aceptable ( $\omega = .68$ ). El análisis de los ítems mostró valores de correlaciones superiores a .44 y un *McDonald* superior a .60 en todos los reactivos.

#### Student Teacher Professional Identity Scale (STPIS) (Fisherman & Abbot, 1998)

Esta escala fue elaborada por [Fisherman y Abbot \(1998\)](#) para medir la IP docente en estudiantes de



pedagogía israelíes, considerando la confianza en la elección de su carrera (p. ej. *Creo que será bueno o positivo para mí involucrarme con la educación*), su sentido de autorrealización (p. ej. *Pienso que me realizaré siendo profesor/a*), y su visión de la profesión docente como una misión y un desafío (p. ej. *Para mí enseñar es un desafío*). Es una escala unifactorial y de autorreporte de 12 ítems y con alternativa de respuesta tipo Likert (1 = *completamente en desacuerdo* a 5 = *completamente de acuerdo*). El instrumento presentó una adecuada confiabilidad (Fisherman & Weiss, 2008) ( $\alpha = .84$ ). Para el presente estudio, se utilizó la versión chilena adaptada y validada en el contexto del proyecto que se enmarca este estudio (Aracena et al., 2024). Presentó adecuados indicadores de ajuste ( $\chi^2 = 69.78$ ;  $df = 49$ ;  $p = .027$ ; CFI = .93; TLI = .91; IFI = .93; RMSEA = .025), una alta confiabilidad mediante la prueba de MacDonal'd's ( $\omega = .863$ ), además de una estructura unifactorial compuesta de 12 ítems.

### Procedimiento

Este estudio se enmarca en un proyecto (Fondecyt regular 1201084) que contó con la aprobación de un Comité Ético Científico de la Universidad de Santiago de Chile. Se contactó al estudiantado a través de las direcciones de las carreras de pedagogía. Los instrumentos se aplicaron en la modalidad *online* mediante un formulario de Google. Se hizo de igual modo con el consentimiento informado.

### Análisis de datos

Los datos se analizaron con el programa estadístico *R* y *G\*Power*. Se estableció el comportamiento normativo de la muestra para la variable IP, la identificación con la persona formadora de docentes y la progresión académica (nivel cursado) mediante Kolmogorov-Smirnov, encontrando un comportamiento no normativo en estas variables ( $p < .05$ ).

Se realizó un análisis descriptivo a fin de establecer las características sociodemográficas de la población participante del estudio. Posteriormente, se realizó una correlación de Spearman para las variables IP,

Identificación con la persona formadora de docentes y Progresión académica (nivel cursado). Además, se compararon los niveles de IP e Identificación con la persona formadora de docentes, según el tipo de estudiante (tradicional o no tradicional) con base en la prueba U de Mann Whitney. Se aplicó también la prueba de Kruskal Wallis para comparar los niveles de IP y de Identificación con la persona formadora de docentes, según el nivel cursado del estudiantado.

Finalmente, se realizó una regresión lineal múltiple en pasos sucesivos para determinar si los tipos de persona formadora de docentes y la progresión académica (nivel cursado) son predictores de la IP del estudiantado de pedagogía tradicional y no tradicional. Para las correlaciones, comparación de grupos y regresión lineal se incluyó el análisis del tamaño del efecto y de la potencia estadística.

## Resultados

En este estudio, se encontró que el 37.7% fueron estudiantes no tradicionales ( $n = 265$ ) y 62.3% tradicionales ( $n = 437$ ). La distribución específica de cada una de las condiciones que integran la variable Estudiante no tradicional se muestra en el  $n$  de las Tablas 4 y 5.

### Correlación entre variables

En el caso del estudiantado no tradicional, la IP se correlacionó positivamente con la variable Identificación con la persona formadora de docentes ( $r = .404$ ;  $p = .001$ ) con un tamaño del efecto pequeño ( $r^2 = .163$ ) y una adecuada potencia estadística ( $1 - \beta = 1.00$ ). También se correlacionó negativamente con el nivel cursado ( $r = -.143$ ;  $p = .003$ ), con un pequeño tamaño del efecto ( $r^2 = .020$ ) y una baja potencia estadística ( $1 - \beta = .512$ ). Respecto de los tipos de docentes formadores, la variable IP mostró una correlación más fuerte con la identificación con el docente de aula escolar ( $r = .378$ ;  $r^2 = .142$ ;  $p = .001$ ;  $1 - \beta = .999$ ). También se correlacionó positivamente con la identificación con el profesional académico ( $r = .309$ ;  $r^2 = .095$ ;  $p = .001$ ;  $1 - \beta = .999$ ), con la persona académica ( $r = .226$ ;  $r^2 = .051$ ;  $p = .001$ ;  $1 - \beta = .933$ ) y con

la persona investigadora ( $r = .233$ ;  $r^2 = .054$ ;  $p = .001$ ;  $1 - \beta = .951$ ). La correlación entre la variable Identificación con la persona formadora de docentes y Nivel cursado ( $r = -.113$ ;  $p = .018$ ) presentó una baja potencia estadística ( $1 - \beta = .50$ ), al igual que el análisis por tipo de formadores de docentes ( $1 - \beta < .80$ ).

En el caso del estudiantado tradicional, IP se correlacionó positivamente con la variable Identificación con la persona formadora de docentes ( $r = .294$ ;  $p = .001$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $r^2 = .086$ ) y una adecuada potencia estadística ( $1 - \beta = .946$ ). No se encontró una correlación entre IP y Nivel cursado ( $p > .05$ ). Al analizar la relación de la IP con la identificación con los tipos de persona formadora de docentes, se encontró una correlación positiva entre la "IP" y la identificación con el perfil de persona académico ( $r = .255$ ;  $r^2 = .065$ ;  $p = .001$ ;  $1 - \beta = .823$ ). Para los perfiles docente de aula escolar ( $r = .231$ ;  $r^2 = .053$ ;  $p = .001$ ;  $1 - \beta = .697$ ), profesional académico ( $r = .232$ ;  $r^2 = .053$ ;  $p = .001$ ;  $1 - \beta = .703$ ) y persona investigadora ( $r = .136$ ;  $r^2 = .018$ ;  $p = .026$ ;  $1 -$

$\beta = .496$ ), se encontró una baja potencia estadística. Al analizar la relación entre las variables Identificación con la persona formadora de docentes y Nivel cursado, se encontró una correlación negativa ( $r = -.142$ ,  $p = .021$ ), con una baja potencia estadística ( $1 - \beta = .500$ ). Respecto de los tipos de formadores y el nivel cursado, se encontró una correlación negativa con el perfil de persona investigadora ( $r = -.141$ ,  $p = .021$ ), con una baja potencia estadística ( $1 - \beta = .496$ ).

### Identidad profesional, identificación con persona formadora de docentes y tipo de estudiante

Se compararon los niveles de IP y de Identificación con la persona formadora de docentes, considerando el análisis específico por ítem de la última variable. Se encontraron diferencias significativas que mostraron que el estudiantado no tradicional presenta mayores niveles de IP que el tradicional. Además, el estudiantado no tradicional presenta mayores niveles de identificación con la persona formadora de docentes. Específicamente, se identifican más con perfiles de persona académica y persona investigadora.

**Tabla 3.** Identidad profesional, identificación con la persona formadora de docentes y tipo de estudiante

Variable		<i>n</i>	Rango de media	Valor <i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>PSest</i>	$1 - \beta$
IP	Tradicional	265	333.56	53147.5	-1.82	.067	.458	.999
	No tradicional	437	362.38					
IPDE	Tradicional	265	328.63	51843	-2.33	.019	.447	.999
	No tradicional	437	365.37					
IDAE	Tradicional	265	343.47	55773.5	-.852	.394		
	No tradicional	437	356.37					
IPA	Tradicional	265	352.29	57693.5	-.084	.933		
	No tradicional	437	351.02					
IA	Tradicional	265	319.69	49474	-3.349	.001	.427	.999
	No tradicional	437	370.79					
IPI	Tradicional	265	330.15	52243.5	-2.238	0.025	.451	0.999
	No tradicional	437	364.45					

*Nota.* IPDE = Identificación con la Persona formadora de docentes; IDAE = Identificación con el Docente de Aula Escolar; IPA = Identificación con el Profesional Académico; IA = Identificación con el Académico/a; IPI = Identificación con la Persona Investigadora (Para una mayor descripción de estos perfiles ver la [Tabla 2](#)).

Estos resultados presentaron un tamaño del efecto grande y una adecuada potencia estadística (Tabla 3).

### Niveles de identidad profesional entre estudiantes tradicionales y no tradicionales

Al comparar los niveles de IP entre estudiantes tradicionales y no tradicionales, se encontraron diferencias en función de la etnia indígena y el nivel socioeconómico. El estudiantado que declaró pertenecer a una etnia indígena presentaba mayores niveles de IP que quienes no pertenecían a una etnia indígena. Igual situación se evidenció en quienes pertenecían a un nivel socioeconómico bajo respecto de quienes presentaron un nivel socioeconómico medio a alto. Estos resultados presentaron un tamaño del efecto grande y una adecuada potencia estadística (Tabla 4).

### Identificación con la persona formadora de docentes según tipo de estudiantado

Se compararon los niveles de identificación con la persona formadora de docentes entre estudiantes tradicionales y no tradicionales según las condiciones específicas que determinan si un estudiante es no tradicional. Nuevamente, se encontró que quienes pertenecen a una etnia indígena presentan un mayor nivel de identificación con la persona formadora de docentes, respecto de quienes no pertenecen a una etnia indígena. Esta diferencia también se encontró en quienes declararon trabajar quince o más horas a la semana, al comparar los casos con los de quienes trabajan menos horas o no trabajan. Estos resultados mostraron un tamaño del efecto grande y una adecuada potencia estadística (Tabla 5).

**Tabla 4.** Diferencias en los niveles de identidad profesional entre estudiantes tradicionales y no tradicionales

Variable		<i>n</i>	Rango de media IP	Valor <i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>PSest</i>	1- $\beta$
Etnia indígena	Sí	134	384.00	33701	-2.06	.039**	0.442	0.997
	No	568	343.83					
Discapacidad	Sí	21	364.5	6877.5	-.299	.765		
	No	681	351.1					
Trabaja 15 o más hrs	Sí	143	354.85	39489	-.222	.824		
	No	559	350.64					
Estado Civil	Soltero	650	347.87	14541	-1.679	.093		
	Comprometido	52	396.87					
Responsable del cuidado familiar	Sí	123	363.83	34091.5	-.744	.457		
	No	579	348.88					
Hijos/as	Sí	58	384.95	16736	-1.31	.189		
	No	644	348.49					
NSE bajo	Sí	181	376.94	42545	-1.96	.05**	.451	.999
	No	521	342.66					
25 o más años	Sí	91	342.35	26967.5	-.462	.644		
	No	611	352.86					

**Tabla 5.** Diferencias en la identificación con la persona formadora de docentes entre estudiantes tradicionales y no tradicionales

Variable		<i>n</i>	Rango de media IPDE	Valor <i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>PSest</i>	1- $\beta$
Etnia indígena	Sí	134	389.1	33017	-2.39	.016**	.433	.992
	No	568	342.6					
Discapacidad	Sí	21	379.2	6569	-.639	.523		
	No	681	350.7					
Trabaja 15 o más hrs	Sí	143	391.87	34195.5	-.268	.007	.427	.993
	No	559	341.17					
Estado Civil	Soltero	650	351.23	16723	-.126	.899		
	Comprometido	52	354.90					
Responsable del cuidado familiar	Sí	123	339.33	34112	-.736	.461		
	No	579	354.08					
Hijos/as	Sí	58	376.77	17210.5	-.996	.319		
	No	644	349.22					
NSE bajo	Sí	181	373.60	43151	-1.711	.08		
	No	521	343.82					
25 o más años	Sí	91	362.22	26825	-.543	.587		
	No	611	349.90					

### Identidad profesional, identificación con la persona formadora de docentes y nivel cursado

En cuanto al estudiantado no tradicional, aunque se encontraron diferencias significativas en los niveles de IP según el nivel cursado ( $H = 15.028$ ;  $gl = 4$ ;  $n = 437$ ;  $p = .005$ ), presentan un pequeño tamaño del efecto ( $\epsilon^2 = .035$ ) y una baja potencia estadística ( $1 - \beta = .010$ ).

Respecto del estudiantado tradicional, al comparar los niveles de IP según el nivel cursado, no se encontraron diferencias significativas ( $H = 8.05$ ;  $gl = 4$ ;  $p = .09$ ;  $n = 265$ ,  $\epsilon^2 = .03$ ).

Se comparó el nivel de identificación con la persona formadora de docentes de los estudiantes de pedagogía según el nivel cursado. No se encontra-

ron diferencias estadísticamente significativas en el estudiantado no tradicional ( $H = 8.598$ ;  $gl = 4$ ;  $p = .072$ ;  $n = 437$ ;  $\epsilon^2 = .02$ ) y tradicional ( $H = 6.806$ ;  $gl = 4$ ;  $p = .146$ ;  $n = 265$ ;  $\epsilon^2 = .026$ ).

Al realizar un análisis específico por cada uno de los ítems de la variable Identificación con la persona formadora de docentes en estudiantes no tradicionales, aunque se encontraron diferencias significativas en los niveles de identificación con el docente de aula escolar ( $H = 9.483$ ;  $gl = 4$ ;  $p = .05$ ;  $n = 437$ ), muestran un pequeño tamaño del efecto ( $\epsilon^2 = .022$ ) y una baja potencia estadística ( $1 - \beta = .060$ ), situación que también se observó en estudiantes tradicionales ( $p > .05$ ;  $1 - \beta < .80$ ).

## Regresión lineal como predicción de la identidad profesional

Mediante el método de pasos sucesivos, se aplicó un análisis de regresión múltiple, a fin de establecer si las variables (a) Curso, (b) Identificación con el Docente de Aula Escolar (IDAE), (c) Identificación con el profesional académico (IPA), (d) Identificación con académico/a (IA); e (e) Identificación con la Persona Investigador/a (IPI) son predictoras de la IP de estudiantes de pedagogía tradicionales. En cuanto al cumplimiento del supuesto, los indicadores de multicolinealidad VIF fueron inferiores a 10 (1 - 1.125), mientras que los valores de tolerancia fueron mayores a .20 (.889 - 1). Además, se obtuvo un valor aceptable (cercano a 2) para la generalización del modelo mediante Durbin Watson (1.69).

Se encontraron dos modelos en donde solo las variables IPA y IA predicen la IP de estudiantes tradicionales (Tabla 6). En el modelo 1, solo la IPA predice la IP ( $p < .001$ ,  $F = 19.09$  [1]). En el modelo 2, por otro lado, la IPA ( $p = .001$ ,  $F = 13.61$  [2]) e IA ( $p = .006$ ,  $F = 13.61$  [2]) son predictores de la IP ( $p = .001$ ), con un mediano tamaño del efecto y una adecuada potencia estadística. Dado los indicadores obtenidos, se optó por este último modelo para establecer la predicción de la IP en estudiantes tradicionales.

El mismo procedimiento se aplicó para estudiantes no tradicionales. Se encontró que los indicadores de multicolinealidad VIF fueron inferiores a 10 (1 - 1.086), mientras que los valores de Tolerancia fueron mayores a .20 (.921 - 1). Se obtuvo un valor adecuado (cercano a 2) para la generalización del modelo mediante Durbin Watson (1.919).

En el estudiantado no tradicional, se encontró tres modelos, en donde solo las variables IDAE, II y Curso predicen la IP (Tabla 7). En el modelo 1, solo la IPAE predice la IP ( $p < .001$ ,  $F = 71.91$  [1]). En el modelo 2, IPAE ( $p < .001$ ,  $F = 40.49$  [2]) e II ( $p = .005$ ,  $F = 40.49$  [2]) son predictores de la IP. Por su parte, en el modelo 3, IPAE ( $p < .001$ ,  $F = 29.61$  [3]), II ( $p = .005$ ,  $F = 29.65$  [2]) y Curso ( $p = .009$ ,  $F = 29.65$  [2]) son predictores de la IP ( $p = .001$ ), con un mediano tamaño del efecto y una alta potencia estadística.

**Tabla 6.** Modelos predictivos de identidad profesional en estudiantes tradicionales

Variable	$\beta$	$T$	$R$	$R^2$	$f^2$	$1-\beta$
Paso 1			.260	.068	.072	.855
IPA	.260	4.39**				
Paso 2			.307	.094	.103	.942
IPA	.203	3.24**				
IA	.173	2.76**				

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

**Tabla 7.** Modelos predictivos de identidad profesional en estudiantes no tradicionales

Variable	$\beta$	$T$	$R$	$R^2$	$f^2$	$1-\beta$
Paso 1			.377	.142	.165	.999
IDAE	.377	8.48**				
Paso 2			.397	.157	.186	.999
IDAE	.342	7.49**				
II	.129	2.81**				
Paso 3			.413	.17	.204	1.00
IDAE	.331	7.25**				
II	.128	2.80**				
Curso	-.116	-2.62**				

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Dado los indicadores obtenidos, se optó por este último modelo para establecer la predicción de la IP.

## Discusión

La investigación empírica sobre la IP de estudiantes de pedagogía es un campo de menor desarrollo en algunas regiones como América Latina (Aracena et al., 2024), sobre todo cuando se considera a la figura de la persona formadora de docentes (González-Vallejos, 2018) y se compara su influencia entre estudiantes tradicionales y no tradicionales (Andzik et al., 2023). Así, el objetivo general de este estudio fue comparar los niveles de IP en estudiantes chilenos



de pedagogía tradicionales y no tradicionales, considerando el tipo de persona formadora de docentes, la progresión académica y la capacidad predictiva de estas dos variables sobre la IP. Se encontraron diferencias en los niveles de IP en función de estas variables, que suman en la comprensión del desarrollo de la IP durante la formación inicial docente y que permiten orientar sobre aspectos a considerar a la hora de planificar estrategias sistemáticas para el desarrollo de esta importante dimensión del profesorado.

Actualmente hay poca información sobre la relación que pueda tener la persona formadora de docentes con el desarrollo de la IP, y, por otro lado, existe evidencia no concluyente sobre lo que ocurre con la IP del profesorado, en la medida que avanza con su formación inicial (Huang et al., 2022; Salinas & Ayala, 2018). El primer objetivo específico buscó aportar evidencia al respecto al hipotetizar una relación entre estas variables.

Se encontró una relación positiva entre la IP y la identificación del estudiantado con la persona formadora de docentes, aunque con un pequeño tamaño del efecto. Es en estudiantes no tradicionales donde más se presenta una relación entre la IP y la identificación con la persona formadora de docentes en los cuatro perfiles analizados.

Esta relación encontrada es consistente con la literatura científica que le asigna a la persona docente en educación un rol importante en la profesionalización docente (Su & Wang, 2022). Dado que, en general, las universidades no incluyen suficientes estrategias educativas especialmente planificadas para fomentar el desarrollo de la IP (van der Wal et al., 2019), es probable que las personas formadoras de docentes ejerzan esta función con limitadas herramientas, por lo que la capacitación que actualmente se reconoce necesita de la academia para la formación profesional (Lunenberg et al., 2014) y para lograr un mayor impacto en la IP del futuro profesorado.

La IP de la persona formadora de docentes no es la misma que la IP del docente (Allen et al., 2016), lo cual podría traer dificultades a la hora de modelar el rol del educador y, de esta manera, disminui la iden-

tificación con la profesión (Cuadra et al., 2023). Lo anterior se complejiza más cuando, según los resultados del estudio realizado, esta identificación depende de las características del estudiantado. En este estudio, se encontró que, en estudiantes tradicionales, la identificación con el perfil académico es la que cobra relevancia para la IP, mientras que, en los no tradicionales, es la identificación con todos los perfiles de formadores. Desde estos resultados, no solo los formadores de profesores más conectados con las escuelas son importantes para la profesionalización docente (Arnold, 2019), pues, para el caso de la IP, esto dependerá tanto de las características de los formadores (Arnold, 2019; Gray et al., 2019) como de las del estudiantado (Billingsley et al., 2017; Taylor & House, 2010).

En cuanto a la IP y la progresión académica del estudiantado tradicional y no tradicional, se encontró una correlación débil entre estas variables y, además, la potencia estadística fue inadecuada. Lo anterior indica que la IP probablemente no se desarrolla de forma lineal ni sucesiva en la medida que el estudiantado progresa en su malla formativa. En concordancia con Salinas y Ayala (2018), la IP se comporta de manera dinámica y compleja a través de la formación inicial, lo que evidencia variaciones a partir de ciertas experiencias educativas (Beauchamp & Thomas, 2009). Igual situación se encontró en la identificación con la persona formadora de docentes al comparar los niveles de esta variable según el curso en ambos grupos de estudiantes. En un reciente estudio (Cuadra et al., 2024), se encontró diferencias significativas al comparar la IP de estudiantes de pedagogía según el nivel cursado, siendo superior en el estudiantado que cursa tercer año y menor en quienes se encuentran en el último año de la carrera. Esto evidencia el dinamismo de esta construcción durante la formación inicial docente. Para el segundo objetivo de este estudio, se encontró evidencia a favor de la hipótesis de la existencia de diferencias en los niveles de la IP y de la identificación con la persona formadora de docentes según el tipo de estudiante. Se encontró que el estudiantado no tradicional presenta mayores niveles de IP docente y se identifica más con la

persona formadora de docentes, específicamente, con los perfiles de la persona académica y la persona investigadora. Este grupo de estudiantes no solo enfrenta su formación inicial con mayores barreras y dificultades (Zamecnik et al., 2022), sino que, además, cuenta con un conjunto de recursos psicológicos que les permiten ser más persistentes y enfocarse en sus tareas y metas (Treinienė, 2017), lo que podría impactar en mayores cambios en su IP durante la formación inicial (Taylor & House, 2010). Probablemente, los perfiles de las personas formadoras de docentes con quienes estos estudiantes interactúan más a través de la carrera profesional (personas académicas y persona investigadora) cumplen un rol importante en la entrega de soporte para avanzar en la profesionalización y superación de la adversidad de quienes tipifican como estudiantes no tradicionales (Andzik et al., 2023). Como resultado, se generan condiciones para que los futuros docentes se identifiquen profesionalmente con estos modelos, en comparación con aquellos estudiantes que presentan menores barreras para el avance curricular. Lo anterior podría ser un antecedente más de lo fundamental que puede llegar a ser la figura la persona formadora de docentes para este grupo de estudiantes (Andzik et al., 2023). El análisis específico mostró que es el estudiantado que pertenece a una etnia indígena y a un nivel socioeconómico bajo presenta mayores niveles de IP. Además, quienes pertenecen a una etnia indígena y trabajan 15 o más horas a la semana se identifican más con la figura formadora de docentes. Una posible hipótesis al respecto es que, para este tipo de estudiantes, la figura del docente puede haber sido decisiva en su historia personal y educativa (Andzik et al., 2023), generando una mayor conciencia del rol transformador que puede llegar a tener. La experiencia y sensibilidad de este perfil de futuros docentes actualmente comienza a considerarse un valor para la mejora de la calidad educativa, a partir de la cada vez mayor diversidad de estudiantes en las escuelas (Billingsley et al., 2017).

Finalmente, el último objetivo buscó determinar el poder predictivo de las variables Identificación

con la persona formadora de docentes y Progresión académica sobre la IP de estudiantes tradicionales y no tradicionales. Congruentemente con la hipótesis planteada, se encontró que estas variables predicen la IP, aunque con diferencias entre estudiantes no tradicionales y tradicionales.

En el caso del estudiantado tradicional, es la identificación con perfiles de formadores más académicos lo que predice la IP, con un mediano tamaño del efecto (Cohen, 1992). Por su lado, en el estudiantado no tradicional, son la identificación con el docente de aula escolar y con el perfil de persona investigadora los que tienen un efecto positivo sobre la IP y los que, junto con un efecto negativo del nivel cursado, predicen la IP, con un tamaño del efecto mayor respecto del grupo de estudiantes tradicionales. Estos resultados advierten la necesidad de continuar investigando para comprender mejor la capacidad predictiva de la identificación de los estudiantes no tradicionales con dos perfiles de formadores que parecen ser opuestos: el docente de aula escolar y el perfil de persona investigadora al interior de una universidad. Probablemente, a raíz del mayor involucramiento con sus metas educativas (Treinienė, 2017), ambos perfiles comprenden mejor la necesaria relación entre la teoría, mejor modelada por el perfil investigador, y la práctica, mejor modelada por el docente de aula escolar.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, es necesario considerar que, por su carácter exploratorio, se utilizó una escala de medida unidimensional de la IP. No obstante, para seguir avanzando en comprensión, se requiere que futuros estudios consideren el carácter multidimensional de la IP en los instrumentos de medición utilizados. Para esto, es necesario continuar adaptando y validando en el contexto latinoamericano instrumentos de medición de la IP, esto debido a la insuficiencia de escalas que permiten cuantificar este constructo en la región (Aracena et al., 2024). Para el caso de la variable Identificación con la persona formadora de docentes, a la fecha de realización de este estudio, no se encontró instrumentos cuantitativos. En este sentido, la decisión metodoló-

gica de cuantificar esta variable con base en una encuesta ad hoc, es un primer paso para que futuros estudios elaboren instrumentos más sofisticados. Una última limitación es que la muestra no incluyó todas las especialidades docentes, por lo que los resultados podrían tener algunas variaciones al no considerar todos los campos de especialización docente.

A pesar de las limitaciones mencionadas, las cuales es necesario superar, este estudio presenta importantes implicancias prácticas. Los resultados permiten orientar las políticas de formación docente para lograr el anhelado desarrollo profesional de los maestros, esto al considerar una variable que actualmente es clave en este proceso formativo: la IP (Akaba et al., 2022). Además, pueden guiar los programas formativos al interior de las universidades, considerando las características de los formadores de docentes, así como las condiciones que promueven o no una mayor IP en los futuros docentes.

Resta decir que se requiere continuar investigando sobre la relación entre la IP y la formación inicial docente, a fin de contribuir a la teoría existente, pero, fundamentalmente, para orientar el modo cómo las universidades y las escuelas pueden planificar y aportar al desarrollo de la IP en los futuros docentes.

## Referencias

- Akaba, S., Peters, L. E., Liang, E., & Graves, S. (2022). Pre-K teachers' professional identity development at community-based organizations during universal Pre-K expansion in New York City. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(6), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00099-9>
- Allen, J., Park-Rogers, M., & Borowski, R. (2016). "I am out of my comfort zone": Self-study of the struggle of adapting to the professional identity of a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 12(3), 320-332. <http://doi.org/10.1080/17425964.2016.1228048>
- Andzik, N., Baker, S., & Koehler, K. (2023). The perceptions and experiences of nontraditional students in teacher licensure programs. *Journal of Teacher Education*, 74(1), 101-112. <https://doi.org/10.1177/00224871221108993>
- Aracena, M., Gutiérrez, J., López, M., Valenzuela, C., Cuadra, D., Oyanadel, C., Castro, P., & González, I. (2024). Adaptación y validación de la Student Teacher Professional Identity Scale en estudiantes de pedagogía chilenos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 40(1), 1-34. <https://doi.org/10.16888/interd.2024.41.1.9>
- Arnold, J. (2019). Artful praxis: Experience, inquiry and consciousness. *Qual Res J*, 19(4), 438-448. <http://doi.org/10.1108/QRJ-05-2019-0041>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- 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>
- Billingsley, B., Bettini, E., & Williams, T. (2017). Teacher racial/ethnic diversity: Distribution of special and general educators of color across schools. *Remedial and Special Education*, 40(4). <https://doi.org/10.1177/0741932517733047>
- Bozzetti, A., De Luigi, N., & Vergolini, L. (2024). "Non-traditional students between online and offline: Which way forward for higher education?" *Italian Journal of Sociology of Education*, 16(2), 131-166. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2024-2-7>
- Casanova-Fernández, M., Joo-Nagata, J., Dobbs-Díaz, E., & Mardones-Nichi, T. (2022). Construction of teacher professional identity through initial training. *Education Science*, 12(11), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci12110822>
- Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguila, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Cho, K., & Serrano, D. (2020). Noncognitive predictors of academic achievement among nontraditional and traditional ethnically diverse college students. *The*

- Journal of Continuing Higher Education*, 68(3), 190-206. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1776557>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychol Bull*, 112(1) 112-155. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Consejo Nacional de Educación (2018). *Matrícula Instituciones/Programas Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices/matricula-instituciones-programas-educacion-superior>
- Cuadra, D., Castro, P.J., Oyanadel, C., González, I., Živković, P., Sandoval, J., & Pérez, D. (2023). Preservice teacher professional identity: Influence of the teacher educator and the teacher education model. *Education Policy Analysis Archives*, 31(86), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7631>
- Cuadra, D., Castro-Carrasco, P., González, I., Oyanadel, C., Pérez, D., Ilchovska, Z., Sandoval, J., & Morales, D. (2024). Identidad profesional y progreso académico en la formación inicial de futuros profesores chilenos: estudio mixto. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 34(1), 437-463. <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/identidad-profesional-y-progreso-acad%C3%A9mico-en-la-formaci%C3%B3n-inicia>
- De La Maza, F., & Campos, L. (2024). Reconocimiento tardío: incidencia en la política indígena de "nuevos" pueblos y territorios indígenas. *Revista Antropologías del Sur*, 11(21), 145-166. <http://dx.doi.org/10.25074/rantros.v11i21.2671>
- Fisherman, S., & Abbot, J. A. (1998). *Ego identity as a predictor of teaching success*. A.E.R.A.
- Fisherman, S., & Weiss, I. I. P. (2008). Consolidation of professional identity by using dilemma among pre-service teachers. *Learning and Teaching*, 1(1), 31-50. [https://www.researchgate.net/publication/280255447\\_Fisherman\\_S\\_Weiss\\_I\\_I\\_P\\_2008\\_Consolidation\\_of\\_professional\\_identity\\_by\\_using\\_dilemma\\_among\\_pre-service\\_teachers\\_Learning\\_and\\_Teaching\\_11\\_31-50](https://www.researchgate.net/publication/280255447_Fisherman_S_Weiss_I_I_P_2008_Consolidation_of_professional_identity_by_using_dilemma_among_pre-service_teachers_Learning_and_Teaching_11_31-50)
- Gómez-Nocetti, V., Gutiérrez-Rivera, P., Gaete-Silva, A., & Marqués-Rosa, M. (2019). Creencias de los formadores de profesores de distinto tipo de universidades sobre escuelas en contextos de pobreza. *Formación Universitaria*, 12(1), 95-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100095>
- González-Vallejos, M. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>
- Goodwin, A. L. (2021). Teaching standards, globalization, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1833855>
- Gray, C., Wright, P., & Pascoe, R. (2019). They made me feel like a teacher rather than a praccie": Sinking or swimming in pre-service drama education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(2), 193-207. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504279>
- Groenewald, E., & Arnold, L. (2024). Teacher professional identity: Agentic actions of a novice teacher in a challenging school context. *Teachers and Teaching*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308890>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., & Zijlstra, B. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Huang, R., Zheng, H., Duan, T., Yang, W., & Li, H. (2022). Preparing to be future early childhood teachers: Undergraduate students' perceptions of their identity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(5), 515-533. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2066506>
- Huu, T., & Ngoc, H. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1>
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681006>



- Kosnik, C., Menna, L., & Dharamshi, P. (2020). Displaced academics: Intended and unintended consequences of the changing landscape of teacher education. *European Journal of Teacher Education, 43*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793947>
- la Velle, L. (2023). The teacher educator: Pedagogue, researcher, role model, administrator, traveller, counsellor, collaborator, technologist, academic, thinker..... compliance or autonomy? *Journal of Education for Teaching, 49*(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2172664>
- Magen-Nagar, N., & Steinberger, P. (2020). Developing teachers' professional identity through conflict simulations. *Teaching Education, 33*(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1819975>
- Nguyen, H., & Loughland, T. (2018). Pre-service teachers' construction of professional identity through peer collaboration during professional experience: A case study in Australia. *Teaching Education, 29*(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1353965>
- Perines, H., & Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos, 43*(1), 251-268. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education, 75*, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Salinas, D., & Ayala, M. (2018). EFL student-teachers' identity construction: A case study in Chile. *HOW, 25*(1), 33-49. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.380>
- Sánchez, A., & Andreau, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación, 32*, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2010). The teacher educator: A neglected factor in the contemporary debate on teacher education. In B. Hudson, P. Zgaga & B. Astrand (Eds.), *Advancing Quality Cultures for Teachers' Education in Europe: Tensions and Opportunities* (pp. 33-48). Umea University.
- Su, H., & Wang, J. (2022). Professional development of teacher trainers: The role of teaching skills and knowledge. *Frontiers in Psychology, 13*, 943851. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.943851>
- Taylor, J., & House, B. (2010). An exploration of identity, motivations and concerns of non-traditional students at different stages of higher education. *Psychology Teaching Review, 16*(1), 46-57. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2010.16.1.46>
- Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education, 61*, 117-141. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z>
- Treinienė, D. (2017). The concept of nontraditional student. *Vocational Training: Research And Realities, 28*(1), 40-60. <https://doi.org/10.2478/vtrr-2018-0004>
- Van der Wal, M., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., & Meijer, P. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education, 80*, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>
- 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>
- Wiebke, H., & Park-Rogers, M. (2014). Transition to science teacher educator: Tensions experienced while learning to teach lesson sequencing. *Studying Teacher Education, 10*(3), 222-238. <http://doi.org/10.1080/17425964.2014.949657>
- Zamecnik, A., Kovanović, V., Joksimović, S., & Liu, L. (2022). Exploring non-traditional learner motivations and characteristics in online learning: A learner profile study. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*(100051), 1-15.
- Živković, P., Stojanović, B., & Ristanović, D. (2018). Student teachers' professional identity: Research in the Republic of Serbia. *The New Educational Review, 51*(1), 221-231. <http://doi.org/10.15804/tner.2017.50.4.18>