



Doi: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.19.1339>

**DE LA COTIDIANEIDAD A LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE:  
EXPERIENCIAS, AUTOPERCEPCIONES Y CREENCIAS DE  
JÓVENES UNIVERSITARIOS**

***FROM EVERYDAY LIFE TO TEACHING PROFESSIONALISM:  
EXPERIENCES, SELF-PERCEPTIONS AND BELIEFS OF YOUNG  
UNIVERSITY STUDENTS***

M<sup>a</sup> PILAR RODRIGO-MORICHE

*Universidad Autónoma de Madrid*

TAMARA BENITO-AMBRONA

*Universidad Autónoma de Madrid*

PALOMA VALDIVIA-VIZARRETA

*Universidad Autónoma de Barcelona*

CLAUDIA MESSINA ALBARENQUE

*Universidad Autónoma de Madrid*

Recibido: 2-3-2024 Aceptado: 22-6-2024

## RESUMEN

La formación inicial docente se centra en visiones adultocentristas que dificultan la construcción de una identidad profesional docente que parta de las trayectorias de vida iniciales. El objetivo del presente artículo es identificar experiencias previas, autopercepciones y creencias en la cotidianidad como precursoras de la identidad profesional docente. Se muestran las respuestas de un cuestionario elaborado ad hoc para reflexionar sobre las experiencias, creencias y autopercepciones vividas y percibidas por 228 jóvenes estudiantes de magisterio de primero y segundo curso de los grados de infantil, primaria y doble grado infantil y primaria. Se realiza un análisis cuantitativo a través del programa estadístico SPSS, los análisis se centraron en comparaciones de medias independientes a través de la prueba t-student, Chi-cuadrado de Pearson y cálculo de frecuencias y porcentajes. Los resultados detectan como activos precursores para la construcción de la identidad profesional docente a la formación de monitor de ocio y tiempo libre, la experiencia laboral en el cuidado de menores y clases particulares, el ocio humanista y valioso, y como rasgos de personalidad destacados la sensibilidad y nerviosismo. Por otro lado, parece disminuir la motivación según avanzan los estudios y que estas prácticas reflexivas no son habituales en el alumnado a realizar.

*Palabras clave:* formación del profesorado, identidad docente, identidad profesional, reflexión docente.

## ABSTRACT

Initial teacher training focuses on adult-centered visions that hinder the construction of a professional teaching identity based on life trajectories. The aim of this article is to identify previous experiences, self-assessments and beliefs in everyday life as precursors of the professional teaching identity. The answers of a questionnaire elaborated ad hoc to reflect on the experiences, beliefs and self-evaluations lived and perceived by 228 young student teachers of first and second year of infant, primary and double infant and primary grades are shown. A quantitative analysis was carried out through the SPSS statistical program, the analyses focused on comparisons of independent means through the t-student test, Pearson's Chi-square and calculation of frequencies and percentages. The results detect as precursor assets for the construction of the professional teaching identity: training as a leisure and free time monitor, work experience in childcare and private tutoring, humanistic and valuable leisure, and sensitive and nervous personality traits. As findings we found that motivation seems to decrease as the studies progress, and that students are not used to carry out these reflective practices.

*Keywords:* teacher education, teacher identity, teacher reflection, professional identity.

## I. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones para mejorar la formación inicial docente se han centrado en los procesos de profesionalización a través de la revisión de los planes de estudio o la perspectiva de quienes los diseñan (Manso, 2019; Martínez y Prats, 2018; Urkidi Elorrieta, Losada Iglesias, López Ramos y Yuste Tosina, 2020); y en enfoques que recogen el sentir del alumnado (Alonso-Sainz, 2021; Esteban Bara y Mellén Vinagre, 2016; Rodrigo-Moriche, et al., 2022). Una de las categorías sobre las que se avanza en la actualidad para identificar el éxito de estos programas es la construcción de la identidad profesional docente (Alsina et al. 2019; Cantón y Tardiff, 2018; Falcón y Arraiz, 2020).

La identidad profesional es un proceso no lineal, intersubjetivo y dinámico (Cuadra-Martínez y Castro-Carrasco, 2021; Vanegas y Fuentealba, 2019) que se produce mediante una transformación permanente en la cotidianidad (Jaraúta y Pérez, 2017). En ella influyen todos los factores que interaccionan en un individuo (personales, sociales, culturales, contextuales), y las diversas identidades que coexisten en el tiempo (Olave, 2020). A través de este proceso es posible adquirir el sentimiento y el reconocimiento como maestro (Bolívar, et al., 2014; Sutherland et al., 2010).

Aunque tradicionalmente en la construcción de la identidad docente se han priorizado los procesos de identificación docente donde un individuo se construye con las características dadas a un colectivo (Vanegas, 2016), recientes investigaciones han manifestado la necesidad de poner como protagonistas de la mejora de la formación inicial docente a los futuros docentes como principales actores de este proceso (Cuadra-Martínez y Castro-Carrasco, 2021). De este modo, y para que puedan llegar a la representación de su identidad docente, han de partir de sus otras identidades y de lo que estas le aportan (Cruz et al., 2019; Olave, 2020; Pillen et al., 2013; Thomas y Beauchamp, 2011; Vanegas y Fuentealba, 2019).

La identización (Gohier et al., 2001; Gómez, 2012; Vanegas y Fuentealba, 2019) se presenta como un proceso individual, discursivo y reflexivo donde cada individuo selecciona aquellos elementos que le van a caracterizar, y toma sus propias decisiones a partir de todo aquello que le sucede y percibe a su alrededor mediante un planteamiento único, libre, autónomo y creativo (Aristazábal, 2019; Gohier et al., 2001; Vanegas, 2019; Yazan y Percy, 2018). Una enriquecedora aportación reflexiva identitaria que durante la formación inicial docente (Collin et al., 2013; Falcon y Arraiz, 2020; Gravett, De Beer et al., 2017; Loughran y Hamilton, 2016) facilita la toma de consciencia de las experiencias y

aprendizajes previos (Köksal y Demirel, 2008; Vanegas, 2016), así como el análisis de los aprendizajes y la creación de nuevas experiencias (Belvis et al., 2012; Vanegas, 2016) para la construcción de su identidad profesional docente.

Pero, para que un joven estudiante se plantee estas reflexiones hace falta que el entorno le facilite modelos formativos reflexivos (Tezgiden, 2016) así como instrumentos didácticos que le estimulen a enfrentarse a nuevas situaciones (Rodrigo-Moriche, 2021; Schrand et al., 2018), de lo contrario, la ausencia de reflexión replicará patrones descontextualizados, inconscientes y no intencionados (Sanyal, 2014). Para ello, y con la finalidad de comenzar un proceso de identización durante la formación inicial docente, es necesario que el propio estudiante adquiera la habilidad de reflexionar a partir de sus creencias, autopercepciones y experiencias previas (Aristizábal Fúquene, 2019; Beijgaard, 2019; Chong, 2011; Pillen, Den Brok y Beijgaard, 2013; Warner, 2016).

Las creencias, entendidas como construcciones mentales de nuestras experiencias que tomamos por verdaderas, nos permiten explicar o interpretar el mundo y a nosotros mismos, a la vez que guían nuestra conducta (Pohlmann-Rother, et al., 2021). Pero, no siempre están ajustadas a la evidencia, sino que se encuentran sesgadas por otros factores siendo la autopercepción de nuestras propias capacidades uno de los factores que más influye sobre las creencias cuando nos enfrentamos a una tarea y evaluamos las posibilidades de resolverla o no con éxito (Pajares y Barich, 1997, 2020; Torrents, 2015). De manera específica, las creencias sobre la enseñanza se establecen con anterioridad al inicio de la formación inicial docente, y en ocasiones, permanecen con fuerza siendo una de sus características la resistencia al cambio (de Vries, et al., 2014; Sotos, 2021; Pohlmann-Rother, et al., 2021).

Asimismo, las creencias, experiencias y autopercepciones que van a construir esas identidades, a su vez van a aportar e influir en las redes en las que socializan (Kilpatrick, et al., 2010; Schaefer-McDaniel, 2004) a través de vínculos que se favorecen mediante la cooperación para el beneficio colectivo y el compromiso cívico creando un mapa de recursos y apoyos (Valdivia, 2018). Este apoyo de redes y el capital social generado juegan un papel importante en el éxito académico de los estudiantes subrepresentados (Mishra, 2020). De este modo, la interacción entre identidades empieza a generar un capital social intangible que enriquece al bien común y se convierte en un detonante de oportunidades, incentivos y capacidades que, a su vez, redundan en el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Bolívar et al., 2014; Demir, 2021; Rodrigo-Moriche, et al., 2022; Tonkaboni et al., 2013).

El objetivo general de esta investigación es identificar las experiencias, autopercepciones y creencias relacionadas con la educación que expresan jóvenes estudiantes del grado de Maestro/a en su cotidianidad como activadores de procesos de identización y precursoras de la identidad profesional docente. Como objetivos específicos, pretendemos acercarnos a la toma de consciencia reflexiva identitaria a través de un instrumento didáctico diseñado para ello en el marco de una asignatura de grado y detectar algunas aportaciones de estos procesos de identización al capital social.

II. METODOLOGÍA

1. PARTICIPANTES

Se contó con 228 participantes (38 de los cuales eran hombres) con edades comprendidas entre los 17 y los 34 años (M=19,45; DT=2,41). Todos los participantes estaban cursando primer o segundo curso en Grados de Magisterio; concretamente 54 procedentes del Grado de Maestra/o en Educación Infantil, 112 procedentes del Grado de Maestra/o en Educación Primaria y 62 estudiantes del Doble Grado en Maestra/o en Educación Infantil y Primaria (Tabla 1).

Tabla 1. *Participantes en Función de Curso y Grado*

Curso	Tipo de Grado			Total
	Educación Infantil	Educación Primaria	Doble grado Inf-Prim	
Primer curso	0	55	62	117
Segundo curso	54	57	0	111
Total	54	112	62	228

2. INSTRUMENTO

El instrumento construido ad hoc para la recogida de la información sobre las categorías del estudio fue un cuestionario virtual a través de la plataforma google formularios. El objetivo era crear un instrumento que se ajustase a los fundamentos teóricos del modelo de la enseñanza reflexiva (Dewey, 1997; Tezgiden, 2016) para realizar una utilización didáctica en el aula. Las dimensiones se determinaron a partir de distintas investigaciones que abordan la construcción de la identidad profesional docente (Alsina et al., 2019; Arnold, 2019; Bolívar et al., 2014; Olave, 2020; Vanegas y Fuentealba, 2019; Zhu, 2017); y

las categorías se extrajeron de los fundamentos sobre el ocio valioso (Cuenca, 2000, 2014 y 2018), los rasgos de personalidad (Costa y McCrae, 2008), el trabajo en equipo (Belbin, 1981 y 2011), y finalmente, se contrastaron con las dimensiones y categorías tratadas en investigaciones anteriores (Rodrigo-Moriche et al., 2022).

Las preguntas se dividieron en 5 dimensiones (a) Datos, (b) Experiencias, (c) Autopercepciones, (d) Creencias, y (e) Reflexiones que recogían las categorías de este estudio (tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones y categorías recogidas en el cuestionario creado

DIMENSIONES		CATEGORÍAS
a)	Datos	<ul style="list-style-type: none"><li>● Nombre, edad, género, grado y curso</li></ul>
b)	Experiencias	<ul style="list-style-type: none"><li>● Formación relacionada con Educación</li><li>● Experiencia laboral</li><li>● Acercamiento al Grado</li><li>● Preferencias de ocio</li></ul>
c)	Autopercepciones	<ul style="list-style-type: none"><li>● Rasgos de personalidad</li><li>● Rol trabajo en equipo</li></ul>
d)	Creencias	<ul style="list-style-type: none"><li>● Motivación estudios de Grado</li><li>● Trabajo en equipo</li></ul>
e)	Reflexión	<ul style="list-style-type: none"><li>● Aporte de la tarea realizada</li></ul>

La dimensión (a) *Datos*, recoge nombre, edad, género, grado y curso. Los datos que permitían identificar a cada estudiante eran utilizados para la evaluación de la tarea en la asignatura, y posteriormente, se anonimizaron las tareas de quienes autorizaron su uso para esta investigación.

La dimensión (b) *Experiencias* consta de las siguientes 4 categorías de respuesta múltiple cada una de ellas: (b.1.) formación relacionada con educación (Monitor/a de ocio y tiempo libre, monitor/a deportivo, Técnico Superior de Actividades Físicas y Dportivas (TAFAD), Técnico de Animación Sociocultural (TASOC), Técnico Superior de Educación Infantil, Otra formación, No tengo ninguna formación relacionada); (b.2) Experiencia laboral relacionada con la educación (Monitor/a de ocio y tiempo libre, monitor/a escolar, monitor/a y/o

entrenador deportivo, clases particulares, cuidado de niños/As, voluntariado, prácticas, educador/a infantil, animador/a infantil, otras experiencias relacionadas con el ámbito educación, experiencia laboral no relacionada con la educación); (b.3.) Preferencias de ocio (activo/sustancial/lúdico/deportivo/creativo/cultural/ambiental-ecológico/festivo/solidario); y (b.4.) Acercamiento al grado, que recoge la procedencia de los conocimientos de la especialidad educativa que cursan.

La dimensión (c) *Autopercepción* se determina por 2 categorías de respuesta múltiple: (c.1.) Rasgos de personalidad, identificando puntos fuertes y débiles; y (c.2.) Rol de trabajo en equipo (Cerebro/Investigador de recursos/Coordinador/Impulsor/Monitor-evaluador/Cohesionador/Implementador/Finalizador/Especialista).

La dimensión (d) *Creencias* toma 3 categorías con respuesta múltiple y una última pregunta de valoración del trabajo en equipo de escala Likert (de 1 a 4). Las categorías son (d.1.) la motivación para comenzar el grado (Académico/Profesional vinculado con la docencia/Profesional no vinculado con la docencia/Vocación docente/No vocación docente/Aportar a la sociedad/Enriquecimiento personal al estar con niños); (d.2.) Trabajo en equipo (valoración/ventajas e inconvenientes).

La dimensión (e) *Reflexión* recoge el aporte de la tarea (He reflexionado sobre aspectos que no había tenido en cuenta hasta ahora/He podido valorar el trabajo en equipo/ Me he sentido incómoda/Motivación para comenzar este grado/No me ha aportado nada)

### 3. PROCEDIMIENTO

Se presenta al estudiantado de la asignatura Didáctica General de los Grados de Maestro/a Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria y Maestro/a en Doble Grado Infantil y Primaria de los cursos 2020-21 y 2021-22 la “Tarea personal, académica y profesional” como una tarea reflexiva inicial en la asignatura Didáctica General. Si bien es una tarea obligatoria, se les pide autorización para hacer uso de sus datos con fines investigadores, por lo que responde a una doble intencionalidad: didáctica e investigadora.

### III. RESULTADOS

Presentamos los datos analizados atendiendo a las experiencias descritas (formación relacionada con la educación, experiencia laboral, preferencias de ocio y acercamiento al grado), autopercepciones (rasgos de personalidad y rol de trabajo en equipo) y las creencias (motivación en los estudios de grado y valoración e inconvenientes y ventajas del trabajo en equipo).

En primer lugar, se presenta una perspectiva general de los participantes en el estudio sobre la dimensión *Experiencias*, y en relación esta con la especialidad cursada.

En relación con la presencia de formación previa, el 62,3% de los estudiantes acceden a los estudios de grado sin formación complementaria (más allá de la exigida para el acceso a la universidad). El porcentaje restante de estudiantes accede con formación en varios ámbitos, siendo el más recurrido el título de monitor de ocio y tiempo libre, obtenido por el 18,9% de los participantes; seguido de título en Técnico superior en Ed. Infantil (8,8%), TAFAD (6,6%), Monitor Deportivo (6,1%) y TASOC (1,3%).

Se comparó la formación previa en función del tipo de grado cursado, la prueba Chi-cuadrado de Pearson mostró diferencias significativas a favor de los estudiantes de educación primaria. Dichos estudiantes informaron de formación previa de monitor deportivo, TAFAD y TASOC y Técnico Superior Educación Infantil ( $p < ,01$ ). A su vez, los estudiantes del Grado de Educación Infantil informaron de una mayor formación previa en Técnico Superior Educación Infantil ( $\text{Chi}=17,07$ ;  $p < ,001$ ).

En relación con la experiencia laboral previa, la más recurrente es el cuidado de menores con el 64%, seguida de dar clases particulares (44,3%) y de hacer voluntariado (29,8%).

En la Tabla 3 se puede observar la experiencia laboral de los participantes en el presente estudio. Se comparó la experiencia laboral previa en función del tipo de grado cursado, para ello se realizó la prueba Chi-cuadrado de Pearson que mostró diferencias significativas para las experiencias laborales de monitor deportivo y Educador Infantil. Concretamente los estudiantes del Grado de Educación Primaria informaron de una mayor experiencia laboral como entrenador deportivo en comparación con el resto de los grados ( $\text{Chi}=13,51$ ;  $p = ,001$ ); mientras, los estudiantes del Grado de Educación Infantil informaron de una mayor experiencia trabajando como educadores infantiles ( $\text{Chi}=10,19$ ;  $p = ,006$ ).

*Tabla 3. Experiencia Laboral Informada por los Participantes (cálculos en términos de porcentajes)*

Tipo de experiencia laboral	Porcentaje de estudiantes total	Infantil	Primaria	Doble grado
Monitor de Ocio y Tiempo libre	21,1	24,1	22,3	16,1
Monitor escolar	15,4	13	20,7	8,1
Monitor deportivo	15,8	13	24,1	3,2
Clases particulares	44,3	46,3	46,4	38,7
Cuidado de menores	64	75,9	59,8	61,3
Voluntariado	29,8	27,8	27,7	35,5
Prácticas	26,8	33,3	21,4	30,6
Educador infantil	7	16,7	3,6	4,8
Animador infantil	7,9	9,3	8	6,5
Otras experiencias relacionadas con la educación	11,4	9,3	8,9	17,7
Otras experiencias NO relacionadas con la educación	27,6	22,2	30,4	27,4

Según informan los estudiantes encuestados, el ocio es un elemento muy importante y presente en sus vidas; siendo los tres tipos de ocio más mencionados: el ocio cultural (reportado por el 75%), el ocio festivo (66,2%) y el ocio sustancial vinculado al tiempo que se pasa con familiares y amigos (65,4%). A pesar de que el ocio solidario y el ocio lúdico fueron los tipos de ocio menos mencionados, los practican un porcentaje sustancial de estudiantes, 42,5% y 37,3%, respectivamente.

Se comparó la experiencia de ocio en función del tipo de grado cursado (Tabla 4), para ello se realizó la prueba Chi-cuadrado de Pearson, cuyos resultados mostraron que los estudiantes del doble grado tienen menores experiencias de ocio deportivo, ambiental y solidario ( $p < ,03$ ). También se encontró una tendencia en el mismo sentido para el ocio lúdico ( $p = ,07$ ).

Tabla 4. *Experiencias de Ocio Informadas por los Participantes (cálculos en términos de porcentajes)*

<i>Experiencias de Ocio</i>	Porcentaje de estudiantes	Infantil	Primaria	Doble grado
Ocio Activo. Implicación física o mental	53,1	51,9	54,5	51,6
Ocio Sustancial. Prácticas arraigadas, incluye pasar tiempo por familia y amigos	65,4	68,5	61,6	69,4
Ocio Lúdico. Experiencias relacionadas con el juego	37,3	48,1	37,5	27,4
Ocio Deportivo	55,7	61,1	64,3	35,5
Ocio Creativo. Manualidades	54,4	59,3	50	58,1
Ocio Cultural.	75	64,8	79,5	75,8
Ocio Ambiental. Naturaleza y aire libre.	47,4	59,3	50	32,3
Ocio Festivo	66,2	66,7	68,8	61,3
Ocio Solidario	42,5	50	46,4	29

Se analizó el acercamiento al grado en función de la titulación cursada (Tabla 5), el análisis Chi cuadrado de Pearson mostró una diferencia significativa para el acercamiento a través de la experiencia como estudiante ( $\chi^2=6,27$ ,  $p=,04$ ) y a través del cuidado de niños ( $\chi^2=5,46$ ,  $p=,06$ ). Los estudiantes del Doble grado informan de un acercamiento al grado a través de su experiencia como estudiante; mientras los estudiantes de los Grados de infantil y Primaria informan de un acercamiento a través del cuidado de niños.

Tabla 5. *Existencia de Acercamiento al Grado en Función de la Titulación Cur-sada (cálculos en términos de porcentajes)*

<i>Procedencia del Acercamiento al Grado</i>	Porcentaje de estudiantes	Infantil	Primaria	Doble grado
De la experiencia como estu-diante	66,2	55,6	65,2	77,4
Familiar o conocido docente	45,6	42,6	50,9	38,7
Experiencia profesional cuidado de niños	54,4	61,1	58	41,9
Formación previa relacionada	12,3	13	8,9	17,7
No tengo conocimiento previo	11,4	7,4	16,1	6,5

A continuación, se analizan las categorías referidas a la dimensión *Autopercepción* de manera descriptiva y su relación con la experiencia formativa, laboral y por curso.

La formación previa no influyó en los rasgos de personalidad informados por los participantes, pero sí lo hizo la experiencia laboral previa. Para realizar el análisis se sumó la cantidad de puntos fuertes informados por los participantes dando lugar a una variable cuantitativa que informa de la cantidad de fortalezas percibidas, se siguió el mismo procedimiento con los puntos débiles informados obteniendo otra variable cuantitativa en la que una mayor puntuación implica mayor cantidad de debilidades percibidas. Una vez obtenidas ambas categorías se realizó una comparación de medias independientes en función de tener o no experiencia laboral previa en el ámbito educativo. Los resultados mostraron una tendencia en ambas categorías en función de la experiencia laboral previa, concretamente, los estudiantes con experiencia laboral previa en el ámbito educativo informan de mayor cantidad de puntos fuertes ( $t(226)=-1,86$ ;  $p=,06$ ) y débiles percibidos ( $t(226)=-1,78$ ;  $p=,07$ ).

También se encontró una influencia de la formación previa sobre el rol finalizador, aquellos estudiantes con formación laboral previa en educación informaron de mayores puntuaciones sobre el ejercicio del rol finalizador ( $t(226)=-2,52$ ;  $p=,01$ ).

A continuación, en relación con la experiencia laboral y los rasgos de personalidad, se muestra el porcentaje de estudiantes que se han identificado con cada uno de los puntos fuertes y débiles proporcionados. En la comparativa de puntos fuertes no se hallaron diferencias significativas; sin embargo, la prueba Chi cuadrado de Pearson mostró diferencias significativas únicamente en el

punto débil descuidada, los estudiantes con experiencia laboral en educación indicaron en mayor medida ese punto débil ( $\chi^2 = 4,29$ ;  $p = ,04$ ).

Se analizaron los diferentes inconvenientes y ventajas del trabajo en equipo informados por los estudiantes en función de su formación previa (Tabla 6). Para el análisis se realizó la prueba Chi cuadrado de Pearson, en base a ella se obtuvo un resultado significativo para el inconveniente de incompatibilidad horaria, los estudiantes con formación previa informaron en mayor medida de dicho inconveniente del trabajo grupal ( $\chi^2 = 3,66$ ;  $p = ,05$ ). En relación con las ventajas, los estudiantes con formación previa en educación identificaron el trabajo en grupo con las ventajas de ser más fácil y productivo ( $p < ,05$ ).

Tabla 6. *Porcentaje Informado de Inconvenientes y Ventajas del Trabajo en Grupo en Función de la Formación Previa (cálculos en términos de porcentajes)*

		Formación	NO formación
Inconvenientes	Incompatibilidad	50	52,8
	Mal reparto de tareas	44,2	43
	Desinterés	68,6	60
	Conflictos	34,9	37,3
	Bajo rendimiento	36	28,2
	Incompatibilidad de horarios	69,8	57
	No hay inconvenientes	1,2	4,2
	Otros inconvenientes	2,3	0,7
Ventajas	Trabajo fácil	61,6	44,4
	Enriquecimiento personal	77,9	63,4
	Trabajo productivo	64	45,8
	Valores sociales	72,1	58,6
	No ventajas	0	0,7
	Otras ventajas	3,5	0,7

Para la variable cuantitativa de valoración del trabajo en grupo, no se encontraron diferencias ni en función de la formación previa ni en función de la experiencia laboral previa. Sin embargo, se puede resaltar las elevadas puntuaciones encontradas en todas esas comparaciones, situándose las puntuaciones sobre valoración del trabajo en grupo entre 3,55 y 3,63 (siendo 4 la mayor puntuación para valorar positivamente el trabajo en grupo).

A continuación, se muestra el porcentaje de estudiantes que se han identificado con cada uno de los puntos fuertes y débiles proporcionados para describir sus rasgos de personalidad según el curso (Tabla 7).

*Tabla 7. Porcentaje de Puntos Fuertes y Débiles informados por los Estudiantes en función del curso académico cursado*

		Porcentaje de estudiantes totales	Primer curso	Segundo curso
Puntos fuertes	Confiada	25	23,9	26,1
	Organizada	66,05	72,6	59,5
	Sociable	64,75	54,7	74,8
	Calmada	38,6	38,5	38,7
	Creativa	53,95	54,7	53,2
	Atenta	68,45	67,5	69,4
	Perseverante	45,9	50,4	41,4
	Divertida	70,2	70,1	70,3
	Segura	28,4	28,2	28,6
	Curiosa	61,8	63,2	60,4
Puntos dé- biles	Competitiva	28,45	29,9	27
	Descuidada	19,8	17,1	22,5
	Reservada	42,85	47	38,7
	Nerviosa	57,95	57,3	58,6
	Rígida	4,4	3,4	5,4
	Suspica	3,55	1,7	5,4
	No confiable	6,6	6	7,2
	Independiente	35,55	33,3	37,8
	Sensible	67,55	67,5	67,6
	Conservadora	8,35	7,7	9

La prueba Chi-cuadrado de Pearson mostró diferencias significativas únicamente en los puntos fuertes sociable y organizada, percibiéndose los de primer curso más organizados y los de segundo más sociables.

En el caso de los roles, los más utilizados son el rol cohesionador y el finalizador; y, por el contrario, el menos recurrente resultó ser el rol especialista. Se realizó una comparación de medias para muestras independientes en función del

curso académico, los resultados mostraron una diferencia significativa para el rol implementador ( $t(226)=1,91$ ;  $p=,05$ ), siendo los estudiantes de primer curso los que más recurren a este rol.

Una vez analizadas las dimensiones *Experiencias* y *Autopercepción*, se realizó un análisis descriptivo de la dimensión *Creencias* (motivaciones, valores y trabajo en equipo), y las diferencias encontradas según la formación, la experiencia laboral y el curso:

Como se puede apreciar en la Tabla 8, hay una influencia de la formación previa, concretamente, los estudiantes con formación previa en educación manifiestan mayor motivación profesional general (tanto docente como no docente), mayor vocación docente, mayor aporte a la sociedad y enriquecimiento personal. De manera adicional, a través de un análisis de muestras relacionadas que analizaron las motivaciones menos mencionadas, siendo la No vocación docente y la motivación profesional No docente los menos mencionados.

Tabla 8. *Comparativa de las Medias de Motivación en Función de la Existencia o no de Formación Previa*

Tipo de motivación	No formación	Sí formación	Comparativa prueba t
Académica por seguir formándome	2,79	3,07	$t(226)=-1,64$ ; $p=,10$
Profesional docente	2,62	2,97	$t(226)=-2,11$ ; $p=,03$
Profesional NO Docente	1,09	1,24	$t(226)=-2,06$ ; $p=,04$
Vocación Docente	2,60	3	$t(226)=-2,35$ ; $p=,02$
NO Vocación Docente	1,02	1,04	$t(226)=-,75$ ; $p=,45$
Aporte a la sociedad	2,70	3,13	$t(226)=-2,52$ ; $p=,01$
Enriquecimiento personal	2,84	3,16	$t(226)=-1,91$ ; $p=,05$

Para continuar profundizando sobre la categoría motivación, se realizó una comparación de medias en las motivaciones informadas por los estudiantes a través de la prueba t student en función de existencia de experiencia laboral previa relacionada con la educación. Los resultados de la Tabla 9 muestran una diferencia significativa a favor de aquellos que no tienen dicha experiencia en sus motivaciones por seguir formándose, motivación profesional docente, en su vocación docente, aporte a la sociedad y enriquecimiento personal.

Tabla 9. *Medias de los Tipos de Motivación Comparadas por Experiencia laboral Previa (si/no)*

Tipo de motivación	No experiencia	Sí experien- cia	Comparativa prueba t
Académica por seguir formándome	3,10	2,60	t(226)=2,73; p< ,01
Profesional docente	2,97	2,49	t(226)=2,62; p< ,01
Profesional NO Docente	1,20	1,14	t(226)=,73; p= ,46
Vocación Docente	3	2,46	t(226)=2,99; p< ,01
NO Vocación Docente	1,03	1,05	t(226)=-,63; p= ,53
Aporte a la sociedad	3,09	2,63	t(226)=2,47,; p= ,01
Enriquecimiento personal	3,18	2,68	t(226)=2,68; p< ,01

Una vez analizadas las influencias de la formación y experiencia laboral previa con la que acceden los estudiantes al grado sobre las categorías de la dimensión *Creencias*, nos centraremos en las diferencias por curso académico. Para ello, se analizó la influencia del curso académico (primer vs. segundo curso) sobre las motivaciones consultadas. Como se puede apreciar en la Tabla 10, hay una influencia de tipo de curso, concretamente, los estudiantes de segundo curso manifiestan menor motivación por seguir formándose, menor motivación profesional docente, menor vocación docente, menor aporte a la sociedad y menor enriquecimiento personal.

Tabla 10. *Comparativa por Curso de los Tipos de Motivación*

Tipo de motivación	Primero	Segundo	Comparativa prueba t
Académica por seguir formándome	3,59	2,29	t(226)=9,16; p< ,001
Profesional docente	3,44	2,21	t(226)=8,56; p< ,001
Profesional NO Docente	1,24	1,13	t(226)=1,63; p= ,10
Vocación Docente	3,45	2,22	t(226)=8,67; p< ,001
NO Vocación Docente	1,04	1,03	t(226)=-,64; p= ,52
Aporte a la sociedad	3,67	2,23	t(226)=10,53; p< ,001
Enriquecimiento personal	3,73	2,32	t(226)=10,22; p< ,001

También en función del curso se analizaron los inconvenientes y las ventajas percibidas de trabajar en grupo (Tabla 11). En relación con los inconvenien-

tes, únicamente se obtuvo una diferencia significativa, de forma que los estudiantes de segundo curso perciben mayores problemas con la incompatibilidad horaria comparada con la percepción de los estudiantes de primero ( $\chi^2=19,90$ ,  $p<,001$ ).

Para las ventajas se encontraron varias diferencias significativas, los estudiantes de segundo curso perciben que trabajar en grupo es más fácil, genera mayor enriquecimiento personal, hace el trabajo más productivo y genera más valores sociales ( $p<,001$ ).

Tabla 11. *Porcentajes de Inconvenientes y Ventajas Percibidas del Trabajo en Grupo en Función del Curso Académico.*

		Primer curso	Segundo curso
Inconvenientes	Incompatibilidad	53,8	49,5
	Mal reparto de tareas	42,7	44,1
	Desinterés	66,7	60,4
	Conflictos	33,3	39,6
	Bajo rendimiento	29,9	32,4
	Incompatibilidad de horarios	47,9	76,6
	No hay inconvenientes	4,3	1,8
	Otros inconvenientes	0,9	1,8
Ventajas	Trabajo fácil	39,3	63,1
	Enriquecimiento personal	51,3	87,4
	Trabajo productivo	35	71,2
	Valores sociales	48,7	79,3
	No ventajas	0,9	0
	Otras ventajas	1,7	1,8

Por último, se realizaron los análisis de la dimensión *Reflexión*, que se muestra a continuación:

Una vez analizada la comparativa en función de la cantidad de reflexiones generadas (Tabla 12), se calculó el porcentaje de estudiantes que había seleccionado cada una de las aportaciones reflexivas ofrecidas en función del curso académico. El análisis chi-cuadrado mostró una diferencia significativa para la aportación de “motivado para comenzar” un mayor porcentaje de estudiantes de primer curso en comparación con los de segundo curso seleccionó dicha aportación ( $\chi^2=13,73$ ;  $p<,001$ ).

Resultan interesantes los valores más altos aportados en relación con la valoración de la educación, como elemento motivador para comenzar la carrera, y rondando la mitad de la muestra (62,4% y 57,5%, en primero y segundo respectivamente).

Tabla 12. *Porcentaje de estudiantes que indicaron cada una de las aportaciones ofrecidas en función del curso académico cursado.*

Tipo de aportación	Primer Curso	Segundo Curso
Reflexionar por 1ª vez	42,7	46,8
Valorar la educación	62,4	57,5
Valorar el trabajo en equipo	25,6	35,1
Motivado para comenzar	53	28,8
Me ha hecho sentir incómodo	3,4	7,2
Ninguna	3,4	6,3

#### IV. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación han permitido identificar experiencias, autopercepciones y creencias relacionadas con la educación y previas al inicio de la formación inicial docente a partir del propio alumnado, como se viene reclamando desde el espacio de convergencia europeo (González, Muñoz, Cruz y Olivares, 2019) y la amplia investigación en esa línea referenciada realizada a lo largo de los últimos años. El Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación, 2021) señala la necesidad de reforzar esta como un bien público y común, caracterizado por el compromiso social y la estimulación de la participación protagónica del estudiantado. Se busca que futuros profesionales se involucren en la co-construcción de su identidad docente a partir de sus trayectorias de vida, para alejarse del diseño de perspectivas adultocentristas y optar por modelos de transmisión que se sustenten en la visión discente (Bovill y Bulley, 2011; Iqbal, Könings, Al-Eraky, y van Merriënboer, 2022; Taylor, 2017).

Con ello se pretende revalorizar las trayectorias de vida anteriores al inicio de la formación universitaria. Esta investigación evidencia algunos elementos comunes que permiten identificar tendencias hacia un perfil identitario docente,

pero también identidades según la especialidad cursada como detallamos a continuación.

En relación con las experiencias, disponen de la titulación de monitor de ocio y tiempo libre como precursora de conocimientos educativos, aunque prevalece la ausencia de formación previa vinculada con la educación. Esta formación, con aportes de la pedagogía del ocio y de la pedagogía social, favorece la realización y la construcción de la identidad personal en las personas jóvenes (Rodrigo-Moriche, 2020), así como la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender (Rodrigo-Moriche y Soler-Masó, 2019), además de ser un marco idóneo para el empoderamiento juvenil (Soler, et al., 2019).

En cuanto a los perfiles según la especialidad, en educación primaria la formación previa está relacionada con la educación como monitores deportivos, TAFAD y TASOC y experiencia laboral como entrenador deportivo, y en clases particulares. En educación infantil, se vincula con la formación de técnico superior en educación infantil y experiencia laboral como educadores infantiles, clases particulares y en el cuidado de menores. Sin embargo, el acercamiento al grado del alumnado de doble grado en infantil y primaria proviene exclusivamente como estudiantes y del cuidado infantil, y en menor medida de la impartición de clases particulares.

Estos hallazgos, nos invitan a indagar en las competencias y creencias que estas experiencias siembran en las personas que estudian con la finalidad de adecuar los diseños didácticos y atender a sus zonas de desarrollo próximo durante la formación inicial docente. Se identifica la formación universitaria como periodo crítico, en el que se producen tensiones entre las identidades previas y la profesional (van der Wal et al., 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019); y de manera concreta, en el periodo de transición a la universidad, por ello se requieren metodologías precisas que favorezcan los procesos de identización (Duche et al., 2020; Vela y Cáceres, 2019).

Otro de los aspectos a destacar son sus prácticas de ocio. Los tres perfiles destacan el ocio cultural, el festivo y el sustancial, teniendo también presencia importante el ocio solidario. Si bien conocemos sus características desde la perspectiva del ocio como experiencia humanista y valiosa (Cuenca, 2014; Valdivia y Carbonero, 2016) aún queda indagar cuál es su aporte en la construcción de las identidades, así como al capital social (Rodrigo-Moriche y Cano, 2022).

La enseñanza superior se considera una potente productora de capital social, definido este como conjunto de activos de interacción social valioso, y sus efectos según Schaefer-McDaniel (2004), beneficiarán a los jóvenes no sólo a través

del éxito académico, sino también a través del aumento de sus propias redes sociales y recursos e incluso en el manejo del estrés (Castro Torres, 2022).

En cuanto a la percepción de sí mismos, los rasgos con los que se identifican es que son divertidos, atentos y organizados, sociables y curiosos; pero también como sensibles y nerviosos. Si bien la experiencia laboral se muestra en este estudio como una influencia, al permitirles describirse con más rasgos. Los resultados de esta autopercepción, nos lleva a profundizar en ellas mediante estudios preferentemente cualitativos que se fundamenten en investigaciones que traten la relación entre los rasgos de personalidad y la identidad profesional docente (Cazalla-Luna y Molero, 2016; Deng, et al., 2020; Ruggieri, et al., 2020; Villaverde, et al. 2019).

Con relación a las creencias sobre el trabajo en equipo, las personas consultadas señalan como inconvenientes la incompatibilidad de horarios, desinterés, incompatibilidad, y el mal reparto de tareas; y las ventajas más señaladas son el enriquecimiento personal, los valores sociales, el trabajo productivo y el trabajo fácil. En general, dan una muy alta valoración al trabajo en equipo en educación. Esta construcción mental sobre el trabajo de equipo es un activo para potenciar en la docencia universitaria para estimular la creación de culturas colaborativas en los centros educativos (Moliner, et al., 2016).

Por otro lado, las diferencias significativas entre alumnado de primer y segundo curso se pueden interpretar como transformaciones en las identidades atribuibles a la formación inicial docente, pues estos cambios no se consideran aislados, sino que el contexto, en concreto el universitario, es susceptible de incidir en esta configuración (Aristizabal, 2019). De manera concreta, y en relación con la motivación en los estudios de grado, el estudiantado con formación previa en educación manifiesta mayor motivación profesional general (tanto docente como no docente), mayor vocación docente, mayor aporte a la sociedad y enriquecimiento personal. Sin embargo, estudiantes de segundo curso manifiestan menor motivación por seguir formándose, menor motivación profesional docente, menor vocación docente, menor aporte a la sociedad y menor enriquecimiento personal. Estos resultados nos parecen indicar que disminuye la motivación inicial conforme avanzan en los estudios de grado, lo que nos lleva a cuestionar la calidad de la formación inicial docente (Manso, 2019).

Por último, y en relación con la funcionalidad del instrumento utilizado, cabe decir que en torno a la mitad de los estudiantes les ha permitido realizar una acción reflexiva, que nunca habían realizado. Por otro lado, vinculado la construcción de la identidad profesional docente a partir de sus vivencias, esta reflexión les ha permitido valorar la educación. En el primer curso ha sido una

tarea principalmente para motivar en el comienzo del grado; y en segundo, para valorar el trabajo en equipo.

Por lo tanto, nos encontramos ante un instrumento de guía y modelaje de la actuación del estudiantado (Oliver Vera, 2009), haciéndoles accesible a la conciencia las creencias que influyen en nuestros comportamientos y/o recuerdos, y a través de esta reflexión llegar a un nivel más profundo, a lo que se conoce como "core" y "kern" (en inglés y en alemán respectivamente, el núcleo de la creencia) que mantiene o fundamenta una conducta. Y es allí donde, la propia tarea, conecta las emociones con las creencias, es decir, poner el foco en la dimensión afectiva implicada también en los procesos de construcción del sistema de creencias, lo que supone integrar a la cognición también el sentir (Messina y Rodríguez, 2006).

Si bien señalamos como debilidad la falta de alguna metodología cualitativa que indague en las experiencias, autopercepciones y creencias para ahondar en los procesos de identización; concluimos que esta investigación nos pone de nuevo en el punto de partida con nuevos cuestionamientos: ¿es posible que la identidad profesional docente se construya con anterioridad al inicio de la formación inicial? ¿es posible contribuir en esos procesos? Tan solo nos queda el reto de seguir indagando desde la participación y el imaginario discente (Neil Hughes, 2023).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Sainz T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Alsina A., Batllori R., Falgàs M. y Vidal I. (2018). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Arazuri, E. S., Palacios, C. D., San, M. Á. V., & García-Castilla, F. J. (2019). Ocio cultural juvenil, indicador subjetivo del desarrollo humano youth's cultural leisure, a subjective indicator of human development. *Cauriensia*. 14, 491-511. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.14.491>
- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 189-204. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10547>
- Aristizábal, A., & García, A. (2017). Fortalecimiento de la identidad profesional docente a través del trabajo en comunidades de desarrollo profesional que trabajan con la

- historia de las ciencias. Enseñanza de las ciencias, (Extra), 3599-3604.  
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337118>
- Arnold, J., Artful (2019) praxis: experience, inquiry and consciousness. *Qualitative Research Journal*, 19(4), 438-448 <http://doi.org/10.1108/QRJ-05-2019-0041>
- Beijaard, D., (2019) Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics, Teachers and Teaching. *Theory and Practice*, 25(1), 1-6  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Belbin, M. (2011), "Management Teams: Why They Succeed or Fail (3rd ed.)", *Human Resource Management International Digest*, 19(3).  
<https://doi.org/10.1108/hrmid.2011.04419cae.002>
- Belbin, R.M. (1993). Team roles at Work. Elsevier
- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2012). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J., & Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.  
<https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Bovill, C. and Bulley, C.J. (2011) A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. In: Rust, C. (ed.) Improving Student Learning (ISL) 18: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations. Series: Improving Student Learning (18). Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff and Learning Development: Oxford, pp. 176-188.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su 21 formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.  
<https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cantón, I. y Tardiff, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea. 229 pp.
- Castro Torres, M. E., Vargas-Piérola, P. M., Pinto, C. F., & Alvarado, R. (2022). Serial Mediation Model of Social Capital Effects over Academic Stress in University Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(11), 1644-1656. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12110115>
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From preservice to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219-233
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective practice*, 14(1), 104-117.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. Editorial, UNESCO.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (2008). The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, Vol. 2. Personality measurement and testing (pp. 179–198). Sage Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781849200479.n9>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., & González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Cuenca Cabeza, M., y Cuenca Amigo, M. (2018). Sobre la función del ocio en la familia. Cuadernos de pedagogía.
- Cuenca Cabeza, M. (2014). Ocio Valioso. Documentos de Estudio de Ocio, 52. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2004). El ocio como experiencia humana. *Adoz: revista de estudios de ocio*, (28), 15-18.
- Cuenca, M. (2000). Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Cruz, D. S., Echevarría, A. M., & Gutiérrez, R. P. (2019). Fortalecimiento de la identidad cultural a través del rescate de tradiciones en la niñez/Strengthening cultural identity through the rescue of traditions in childhood. *Islas*, 61(192), 177-190.
- de Vries, S., Van de Grift, W. y Jansen, E (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521>
- Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 33, 100391. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>
- Deng, Q., Zheng, B., & Chen, J. (2020). The Relationship Between Personality Traits, Resilience, School Support, and Creative Teaching in Higher School Physical Education Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11.  
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2020.568906>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Chicago: Henry Regnery. Original work published 1933.
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O. y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(3), 244- 258 <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>

- Esteban Bara, F., y Mellén Vinagre, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 2016, 68 (2), p. 185-198. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212>
- Falcón Linares C. y Arraiz Pérez A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?. *Studies in higher education*, 31(03), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03075070600680521>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, individuo y sociedad*, 24(1), 21-37.
- González Alfaya, E., Muñoz Moya, M., Cruz Pérez, A., & Olivares García, M. de los Ángeles. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista De Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27354>
- Gravett, S., De Beer, J., Odendaal-Kroon, R. y Merseth, K.K., (2017). The affordances of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 363-390. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149224>
- Han, S.H., Yoon, S.W. and Chae, C. (2020), "Building social capital and learning relationships through knowledge sharing: a social network approach of management students' cases". *Journal of Knowledge Management*, Vol. 24 No. 4, pp. 921-939. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2019-0641>
- Hughes, N. (2023). Student engagement, pedagogical imaginaries and the future of arts and humanities teaching and learning in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(1), 81-99. <https://doi.org/10.1177/14740222221125623>
- Iqbal, M. Z., Könings, K. D., Al-Eraky, M. M., & van Merriënboer, J. J. (2022). It's about time to involve all stakeholders in co-creating faculty development programmes-Exploring the perceptions of students and teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2030781>
- Jarauta, B., & Pérez, M. J. (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 Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103- 122.

- Kilpatrick, S. I., Johns, S. M., & Mulford, W. R. (2010). Social capital, education institutions and leadership. In P., Baker, E. and McGaw, B., *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Peterson, Oxford, pp. 113-119.
- Köksal, N., & Demirel, O. (2008). The contributions of reflective thinking to pre-service teachers' teaching practice. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, (34).  
[http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale\\_goster.php?id=523](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=523)
- Loughran, J. y Hamilton, M.L. (2016). *International handbook of teacher education* (Vol. 1). Gateway East, Singapore: Springer.
- Manso, J. (2019). La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación. CNIIE-MEFP.
- Messina, C. y Rodríguez Marcos, A. (2006) Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339(21), 493-516
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational Research Review*, 29, 100307.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.  
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Oliver Vera, C. (2009) El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 12(1), 63-75  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332005>
- Pajares, F. y Barich, J. (2020) Assessing mathematics self-efficacy: Are skills-specific measures better than domain-specific measures? *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(3), 334-348,  
[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23974](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23974)
- Pajares, F. y Valiante, G. (1997) Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360,  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pillen, M., Beijgaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European journal of teacher education*, 36(3), 240-260.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>

- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97
- Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D., Zapfe, L., & Then, D. (2021). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education*, 1-17.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494>
- Rodrigo-Moriche, M.P., y Soler-Masó, P. (2019). La formación del monitor de ocio y tiempo libre como una oportunidad para la adquisición de competencias sociales en las personas jóvenes. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. 15 (3), 97-107.
- Rodrigo Moriche, M.P. (2020). Los cursos de monitor de ocio y tiempo libre como una formación participativa, identitaria y emancipadora. *RES, Revista de Educación Social*. 30, 83-93.
- Rodrigo-Moriche, M. P. (2021). Tarea trayectoria personal y profesional: aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida. En Sáenz de Jubera Ocón, M., y Alonso Ruiz, R. (Coords). Ocio y educación. Experiencias, innovación y transferencia. La Rioja: Editorial Universidad de la Rioja, Servicio de publicaciones.
- Rodrigo-Moriche, M. P. y Cano, V.A. (2022). *Inclusión de máximos para una ciudadanía activa: el ocio saludable como elemento imprescindible para el incremento del capital social*. En Madariaga, A. y Rodrigo-Moriche, M. P. (dirs.) Ocio saludable y construcción de ciudadanía. (Pp. 109-125). Editorial Aranzadi.
- Rodrigo-Moriche, M.P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D. & Pericacho-Gomez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Sanyal, A. S. (2014). Discourses of experience: The disciplining of identities and practices in student teaching. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(3), 153–164. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.499243015526818>
- Ruggieri, R. A., Iervolino, A., Mossi, P., Santoro, E., & Boccia, G. (2020). Instability of Personality Traits of Teachers in Risk Conditions due to Work-Related Stress. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 10(5), E91.  
<https://doi.org/10.3390/bs10050091>
- Schaefer-McDaniel, N. (2004). Conceptualizing social capital among young people: Towards a new theory. *Children youth and environments*, 14(1), 153-172.  
<https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.1.0153>
- Schrand, T., Jones, K. y Hanson, V. (2018). “Reflecting on Reflections”: Curating ePortfolios for Integrative Learning and Identity Development in a General Education Senior Capstone. *International Journal of ePortfolio*, 8(1), 1-12.

- Soler Masó, P., Trull Oliva, C., Rodrigo-Moriche, M. P., y Corbella Molina, L. (2019). *El reto educativo del empoderamiento juvenil*. En Sáez, I., y Artetxe Sánchez, K. (Coords). Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro. (Pp. 129-142). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sotos Serrano, M. (2021). Influencia del período práctico de formación en las creencias sobre la enseñanza, de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 379-399. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300379>
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction, *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Tezgiden, Y., A critical review of teacher education models. *International Journal of Educational Policies*, 10(2), 121-140 (2016), <https://hdl.handle.net/11511/85364>
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher Education*, 27(4), 762-769. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>
- Tonkaboni, F., Yousefy, A., & Keshtiaray, N. (2013). Description and Recognition of the Concept of Social Capital in Higher Education System. *International Education Studies*, 6(9), 40-50. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n9p40>
- Torrents, D. (2015) La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 78-93. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8405>
- Undurraga Mackenna, G., Astudillo Castro, E., & Miranda Jaña, C. (2002). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión. Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 31(2), 94-117. Recuperado a partir de <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/26455>
- Urchaga Litago, J. D., & Mewenge Ngoie, J. P. (2018). Satisfacción con la vida en estudiantes de Camerún, su relación con las emociones y con factores familiares y sociales. *Cauriensa*, 13, 223-241. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.223>
- Urkidi Elorrieta P., Losada Iglesias D., López Ramos V. y Yuste Tosina R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. <https://doi.org/10.5209/rced.63476>
- Valdivia, P., & Carbonero, L. (2016). La formación inicial del educador/a social y la educación en el tiempo libre con el colectivo de jóvenes. Ámbitos de intervención.

- En Pere Soler (Eds.) *Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales*. (pp. 509-517). Universidad de Girona.
- Valdivia Vizarreta, P. (2018). El capital social como fundamento para la evaluación de la sostenibilidad para los telecentros de Cataluña: la construcción del referente de buena práctica. <https://ddd.uab.cat/record/189654>
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21508>
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.  
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- van der Wal, M., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., y 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>
- Vela, G. & Cáceres T. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 371-383.  
<https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29628>
- Villaverde, D., Unda, S., Escotto, E. A., & Flores, R. (2019). Rasgos de personalidad predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesores mexicanos. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 41-56.  
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.346>
- Warner, C. K. (2016). Constructions of excellent teaching: Identity tensions in preservice English teachers. *National teacher education journal*, 9(1), 5-15.
- Yazan, B., & Peercy, M. (2018). “Pedagogically speaking, I’m doing the right things”: Three preservice ESOL teachers’ identity formation. *Teacher Learning and Professional Development*, 3(1), 1-18
- Zhu, G. (2017). Chinese student teachers’ perspectives on becoming a teacher in the practicum: emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 491-495.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1341162>

M<sup>a</sup> Pilar Rodrigo Moriche

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

C. Francisco Tomás y Valiente, 3, Fuencarral-El Pardo

28049 Madrid (España)

<https://orcid.org/0000-0002-6513-0899>

Paloma Valdivia-Vizarreta

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Barcelona,

Pg. de la Vall d'Hebron, 171

08035 Barcelona (España)

<https://orcid.org/0000-0003-1499-5478>

Tamara Benito Ambrona

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

C. Francisco Tomás y Valiente, 3, Fuencarral-El Pardo

28049 Madrid (España)

<https://orcid.org/0000-0003-1940-7639>

Claudia Messina Albarenque

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

C. Francisco Tomás y Valiente, 3, Fuencarral-El Pardo

28049 Madrid (España)

<https://orcid.org/0000-0002-0212-5320>