
Prácticas preprofesionales e identidad docente: impacto en futuros maestros de Educación Básica

Práticas pré-profissionais e identidade docente: impacto nos futuros professores da Educação Básica

Pre-professional practices and teacher identity: impact on future teachers of Primary Education

Recibido: 25/06/2025

Aprobado: 24/11/2025

Publicado: 25/11/2025

Este artículo ha sido aprobado por la editora, Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Diana Caridad Ruiz Onofre¹

Resumen

La vocación por la docencia suele ser inherente o resultado del proceso formativo. Sin embargo, en Ecuador, la asignación de cupos para la primera, segunda o tercera carrera de interés del postulante, en función de un puntaje, provoca la deserción de uno de cada tres jóvenes “por falta de interés vocacional” (Redacción La Hora, 2024, párr. 5). En este contexto, las prácticas preprofesionales se erigen como una alternativa para que el alumnado evalúe críticamente sus aptitudes y actitudes en torno a esta profesión. Por ello, el presente estudio se propuso analizar, desde la perspectiva de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), cómo y en qué medida las prácticas preprofesionales han influido en la construcción de su identidad profesional docente. Esta investigación es mixta, descriptiva, fenomenológica, de campo y documental. Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario *ad hoc*, basado en instrumentos similares y aplicado a una población de 234 estudiantes de tercer a sexto nivel. Los resultados evidenciaron un alto grado de vocación y compromiso entre los participantes. La mayoría percibe la docencia como una misión personal y una pasión, y manifiesta un claro deseo de permanencia a largo plazo en la profesión. Asimismo, destacan el acompañamiento recibido durante sus prácticas, en los centros escolares, la universidad y su círculo social. Finalmente, la exposición a experiencias

¹ Máster Universitario en Didáctica de la Lengua y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato; Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Facultad de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación, Carrera de Educación Básica, Tulcán, Ecuador; caridad.ruiz@upec.edu.ec; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7121-1548>

atípicas y variadas han promovido una comprensión más amplia y contextualizada del rol docente y los desafíos reales de la profesión.

Palabras clave: educación general básica, formación docente, identidad docente, prácticas preprofesionales.

Abstract

A vocation for teaching is often inherent or a result of the educational process. However, in Ecuador, the allocation of places for the applicant's first, second, or third degree program, based on a score, leads to the dropout rate of one in three young people "due to a lack of vocational interest" (La Hora Newsroom, 2024, para. 5). In this context, pre-professional internships emerge as an alternative for students to critically evaluate their skills and attitudes toward this profession. Therefore, this study aimed to analyze, from the perspective of students in the Elementary Education program at the State Polytechnic University of Carchi (UPEC), how and to what extent pre-professional internships have influenced the construction of their professional teaching identity. This research is mixed, descriptive, phenomenological, field-based, and documentary. For data collection, an ad hoc questionnaire was designed, based on similar instruments, and administered to a population of 234 students from the third to sixth semesters. The results demonstrated a high degree of vocation and commitment among the participants. The majority perceive teaching as a personal mission and a passion, and express a clear desire to remain in the profession long-term. They also highlighted the support they received during their practicums, in schools, at the university, and within their social circles. Finally, exposure to atypical and varied experiences has fostered a broader and more contextualized understanding of the teaching role and the real challenges of the profession.

Keywords: pre-professional practices, elementary education, teacher training, teacher identity

Resumo

A vocação para o ensino é frequentemente inata ou resulta do processo educativo. No entanto, no Equador, a alocação de vagas para a primeira, segunda ou terceira carreira de interesse do candidato, com base em uma nota, leva à evasão de um em cada três jovens "devido à falta de interesse vocacional" (La Hora Newsroom, 2024, para. 5). Nesse contexto, as práticas pré-profissionais surgem como uma alternativa para que os estudantes avaliem criticamente suas habilidades e atitudes em relação à profissão. Portanto, este estudo teve como objetivo analisar, na perspectiva de estudantes do curso de Educação Básica da Universidade Politécnica Estadual de Carchi (UPEC), como e em que medida as práticas pré-profissionais influenciaram a construção de sua identidade profissional docente. Esta pesquisa é mista, descritiva,

fenomenológica, de campo e documental. Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário específico, baseado em instrumentos similares, e aplicado a uma população de 234 estudantes do terceiro ao sexto semestre. Os resultados demonstraram um alto grau de vocação e comprometimento entre os participantes. A maioria percebe o ensino como uma missão pessoal e uma paixão, e expressa um claro desejo de permanecer na profissão a longo prazo. Também destacaram o apoio recebido durante as práticas, nas escolas, na universidade e em seus círculos sociais. Por fim, a exposição a experiências atípicas e variadas proporcionou uma compreensão mais ampla e contextualizada do papel docente e dos desafios reais da profissão.

Palavras-chave: educação básica, formação de professores, identidade docente, práticas pré-profissionais

Introducción

Las prácticas preprofesionales son importantes en la formación de los futuros docentes, puesto que fortalecen la identidad de los alumnos, de manera particular en su dimensión profesional, permitiendo que esta se construya de acuerdo con sus vivencias personales, los conocimientos adquiridos en clase, la realidad experimentada y las soluciones que los jóvenes planteen ante las problemáticas detectadas en dicho entorno, a nivel personal, laboral y escolar.

Precisamente, la inserción en el contexto áulico constituye, de acuerdo con Leiva Arcos et al. (2025), el principal factor de influencia sobre el proceso de construcción de la identidad docente de los jóvenes estudiantes de las carreras relacionadas con la pedagogía. Allí, las experiencias cotidianas “pone[n] a prueba sus competencias, vocación, creencias y expectativas acerca de la profesión” (p. 8), pero también les permiten acercarse a las percepciones de los demás actores del sistema educativo (autoridades, docentes, estudiantes, padres y madres de familia) respecto al rol que se espera que cumpla. Los resultados serán efectivos, acotan los autores, si las prácticas preprofesionales se efectúan en etapas tempranas de su formación universitaria e incluyen el acompañamiento permanente por parte de sus referentes en la educación superior y en los centros de prácticas, así como una valoración crítica por parte de los alumnos, respecto de su desempeño actual y las expectativas en torno a su función como docente.

La carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (Ecuador) contempla, dentro de su plan de estudios, un total de 340 horas de prácticas preprofesionales, distribuidas desde tercero hasta séptimo nivel, que contemplan todos estos principios. La implementación de este proceso empezó en el período académico 2023 B (septiembre de 2023-febrero de 2024), cuando la primera cohorte del programa llegó a tercer semestre y, durante el período académico 2025 A (enero-julio de 2025), las prácticas son ejecutadas también por los integrantes de la segunda (quinto nivel), tercera (cuarto nivel) y cuarta (tercer nivel) cohorte, en instituciones educativas fiscales, fiscomisionales y particulares de toda la provincia de Carchi, gracias a un convenio con el Ministerio de Educación de Ecuador.

Sin embargo, la predisposición de los planteles, una adecuada organización de los procesos por parte de la comisión de prácticas de la carrera y la disponibilidad de los alumnos han permitido que, ya en el inicio del período académico 2025 A, el estudiantado de la primera cohorte acredite todas sus horas de prácticas.

Las prácticas preprofesionales implican diversas actividades que se ejecutan de acuerdo con las competencias con que cuentan los estudiantes. Así, por ejemplo, la primera fase de prácticas implica la observación y la familiarización con el contexto de aula, pero desde la segunda ya se admite la intervención del alumnado de la carrera en las actividades de docencia que su tutor de grado o curso le asigne. Asimismo, cabe destacar que, para la cuarta y última etapa, estas actividades formativas se llevan a cabo en instituciones de contextos rurales.

En este sentido, el presente artículo científico propone un análisis científico sobre cómo y en qué medida las prácticas preprofesionales han influido sobre la formación de su identidad profesional como docentes, promoviendo una reflexión crítica sobre la formación inicial del profesorado, desde la voz de los estudiantes. Además, ayuda a consolidar un conocimiento interdisciplinario que integra elementos de la psicología educativa, la sociología, la pedagogía y la didáctica, lo que favorece un abordaje transdisciplinario que responda a las demandas actuales del sistema educativo. Finalmente, se espera que sus resultados contribuyan a la toma de decisiones en la gestión académica y curricular, no sólo del programa académico analizado sino también de otros similares de la región y el país, con miras a la implementación de mecanismos que optimicen el desarrollo de las prácticas preprofesionales; al tiempo que se promueve el avance del conocimiento en el campo de la educación y la formación del profesorado y la consolidación de estrategias institucionales que garanticen una formación docente integral, pertinente y contextualizada.

Marco teórico

La identidad docente se constituye como un elemento central en la comprensión del desarrollo profesional y la práctica pedagógica de los educadores. Este marco teórico, por tanto, propone una revisión de las diversas conceptualizaciones de la identidad docente, su naturaleza dinámica y multidisciplinaria, el proceso de su construcción a lo largo de la formación y la experiencia, su intrínseca relación con la práctica educativa, los obstáculos que pueden influir en su desarrollo, y el papel fundamental de la formación docente en este proceso.

Conceptualización de la identidad docente

La identidad docente se concibe actualmente como una construcción social compleja, que articula dimensiones personales, profesionales e institucionales, alejándose de visiones estáticas que reducían al docente a un transmisor de conocimiento. Según Rushton et al. (2025), esta identidad se configura a partir de la interacción entre biografía, práctica profesional y expectativas del sistema, actuando

como un lente interpretativo del quehacer docente. De igual forma, Yan (2024) encontró, mediante el análisis de más de 4000 artículos revisados, que el reconocimiento social juega un rol importante en la construcción de identidad.

Adicionalmente, Andrews y Wright (2024) señalan que la identidad docente se comprende como un proceso de desarrollo vinculado a la trayectoria profesional y determina en gran medida la resiliencia y el compromiso con la enseñanza. Esta perspectiva coincide con la actualización teórica de Piñero Charlo y Canto López (2025), quienes enfatizan que la identidad es resultado de la interacción entre el conocimiento profesional, las creencias y las emociones del docente. En este sentido, la identidad no se limita a una autopercepción, sino que representa una construcción narrativa y situada que influye directamente en las decisiones pedagógicas.

De hecho, para autores como Rivas Albuquerque (2023) y Leiva Arcos et al. (2025), el proceso de configuración de la identidad docente se caracteriza por ser continuo, dinámico, complejo y polisémico, por lo que, desde una perspectiva constructivista, se asume que la trayectoria personal y familiar, el currículum oficial, las prácticas instituidas, la interacción con alumnos y colegas, las expectativas personales y la participación en la producción de saberes profesionales transforman permanentemente la identidad de cada docente (Sandoval Gutiérrez, 2021). Por ello, Jataco Pérez (2024) explica que este fenómeno va más allá de la obtención de un título profesional y se asocia al despliegue de la trayectoria propia del profesor, vinculando la acción individual con la colectiva en sus realidades laborales.

Como reseña Escamilla Rivalday (2023), disciplinas como la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología y la pedagogía han investigado el desarrollo de la identidad docente, aportando diferentes visiones y enfoques teóricos. Sin embargo, no existe un consenso único sobre su definición, lo que enriquece su comprensión desde múltiples perspectivas y permite entender el desarrollo de los docentes más allá de las habilidades y conocimientos.

De igual manera, se considera que la identidad docente se construye en relación con la actividad profesional, incluyendo tanto la formación inicial como la trayectoria laboral (Rivas Albuquerque, 2023). En el proceso de construcción identitaria intervienen componentes clave como las relaciones sociales, las emociones, las prácticas discursivas y la experiencia (Escamilla Rivalday, 2023). Para los docentes en formación, todo proceso educativo y social tiene un impacto significativo en la construcción de su identidad que se fortalece, conforme avanzan sus estudios universitarios. Las experiencias académicas previas también inciden en su identidad docente, ya que les permite reflexionar sobre el tipo de docentes que desean ser (Rivas Albuquerque, 2023).

Naturaleza multidimensional y dinámica de la identidad docente

La identidad docente no es una entidad estable, unitaria o fija, sino el resultado de un equilibrio complejo y dinámico (Mena et al., 2017). Se construye a partir de aspectos internos y externos del educador (Jataco Pérez, 2024). En este sentido, tanto Sandoval Gutiérrez (2021) como Alsina Tarrés y Masardo (2021) coinciden en su dimensión multifacética y su naturaleza claramente dinámica.

Por ejemplo, Zhai et al. (2024) evidencian que los docentes articulan una identidad que comprende sus creencias, emociones, conocimientos y prácticas, moduladas por reformas curriculares y demandas sociales. Del mismo modo, un estudio sobre construcción identitaria, realizado por Chávez Rojas et al. (2023), revela que cualquier cambio que se produzca en alguna de estas dimensiones repercute directamente sobre las demás, lo que confirma su carácter sistémico.

Asimismo, Xu (2025) subraya que la identidad docente se entreteje con otras identidades simultáneas, como la del investigador, estudiante o hablante de una lengua, especialmente en el caso de los docentes de idiomas. Esta mirada se complementa con el análisis de Eren (2025), quien considera la identidad como un sistema dinámico de posicionamientos, negociado constantemente con el clima escolar y los actores institucionales. Dicho dinamismo implica que la identidad evoluciona conforme el docente se enfrenta a nuevos desafíos, experiencias y expectativas sociales.

Influencia de la práctica en la identidad docente

Las prácticas escolares, en la formación inicial del maestro, suponen un contexto fundamental para el desarrollo identitario del estudiante (Alsina Tarrés y Masardo, 2021). La identidad profesional se reconstruye y desarrolla sustancialmente durante los periodos de prácticas docentes externas. Así, de acuerdo con Ardi et al. (2025), en el caso de futuros docentes de inglés, la mentoría reflexiva durante las prácticas educativas genera un proceso de autoconstrucción identitaria que permite consolidar una imagen profesional más consciente y ajustada a la realidad del aula. Asimismo, Lestari (2024) señala que los espacios de práctica son puntos críticos donde los docentes en formación confrontan sus expectativas idealizadas con situaciones reales. En definitiva, como señala Mendoza Moreira (2020), estas prácticas representan el engranaje de la teoría y la práctica profesional, orientadas al proceso de identidad sujeto-profesión, mediante la contextualización de la acción estratégica.

De acuerdo con Mendoza Moreira (2020), la práctica preprofesional se configura como un escenario de aprendizaje donde los estudiantes experimentan la teoría y reflexionan sobre su quehacer. Este espacio permite la articulación entre la universidad y las necesidades del sistema, al punto de que la identidad docente constituye un ente mediador entre la cultura colaborativa y la mejora de las prácticas educativas (Zhang et al., 2024). En este sentido, la reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios que contribuye a la construcción de la identidad docente. Escamilla Rivalday (2023) enfatiza que la transición de los docentes noveles de sus centros de formación a sus puestos de trabajo es un insumo elemental en la construcción identitaria, ya que los primeros años forjan cimientos en el núcleo de su identidad profesional. De igual manera,

En un contexto de práctica profesional, los futuros maestros reconstruyen sus saberes, capacidades y la comprensión de lo que significa ser profesor. Por tanto, este proceso implica, necesariamente, una autoevaluación y reflexión permanente sobre su identidad profesional (Leiva Arcos et al., 2025), así como un medio para

fortalecer su autonomía personal y laboral, a partir de las decisiones que adopte para hacer frente a las actividades asignadas (Groenewald y Arnold, 2025)

Obstáculos y desafíos en la construcción de la identidad docente

Así como dinámica, la construcción de la identidad profesional puede ser abstracta y compleja (Alsina Tarrés y Masardo, 2021). Los docentes pueden enfrentar obstáculos vinculados a condiciones institucionales, laborales y emocionales, como el clima escolar, la gestión de los equipos directivos, la baja colaboración y las propias creencias arraigadas. La insatisfacción personal en las labores profesionales también impacta la identidad docente y lo hace de forma negativa. Muestra de ello son los resultados obtenidos por Lawrent (2024) y Eren (2025), que advierten no sólo del debilitamiento de la identidad profesional, sino incluso de la generación de comportamientos desalineados con la ética educativa, como respuesta a las dificultades experimentadas.

Otra fuente relevante de problemas durante las prácticas, a decir de Zhai et al. (2024), es la tensión entre las reformas curriculares y las posibilidades reales de implementación, así como la presión por el rendimiento académico (ya sea para mantenerlo en sus clases o al enfrentarse a pruebas estandarizadas de acreditación profesional). De igual manera, Sapir y Mizrahi-Shtelman (2025) muestran que las fragmentaciones espacio-temporales de la jornada docente dificultan la construcción de una identidad coherente. En casos como los descritos, la brecha entre la identidad ideal y la vivida se agudiza en contextos de desigualdad, ya que impide alcanzar un equilibrio dinámico entre la imagen propia del profesional y los diversos roles que los profesores sienten que deben desempeñar (Mena et al., 2017).

Rol de la formación docente en la identidad

La formación docente constituye un eje fundamental para el desarrollo de la identidad profesional. Herrera-Espinoza et al. (2024) destacan que los programas de formación inicial, junto con las condiciones de trabajo y las características personales, influyen significativamente en la consolidación identitaria. En este sentido, Garza Rodríguez (2024) observa que los espacios formales de preparación funcionan como escenarios de negociación identitaria, donde los futuros docentes redefinen el ideal de lo que se entiende como un buen docente.

Los nuevos procesos de formación docente deben estar inspirados en puntos de partida eminentemente humanistas, que reconozcan el carácter esencialmente interaccional de la práctica docente y que renuncien al empleo de esta actividad como recurso coercitivo o adoctrinador. La formación básica del profesorado requiere de una sucesión organizada y continua con base en un programa académico, prácticas preprofesionales e indagación (Cantuña et al., 2022).

Los currículos formativos actuales consideran dentro de sus ejes de estudio los procesos de construcción de la identidad docente, buscando resignificar esta profesión (Escamilla Rivalday, 2023). Botello Torres (2024) señala que es fundamental que los programas de formación docente incluyan espacios colaborativos que permitan a los maestros cuestionar sus creencias, compartir experiencias y construir colectivamente un sentido de pertenencia. La vinculación

adecuada entre la universidad, la sociedad y los centros de práctica es otro factor relevante en la formación de la identidad profesional.

También, la efectividad de la formación docente depende de su capacidad para vincularse con la práctica y la investigación colaborativa. Al respecto, tanto Andrews y Wright (2024) como Zhai et al. (2024) sostienen que los programas que articulan comunidades de práctica, investigación-acción y acompañamiento longitudinal son los más eficaces para construir identidades profesionales sólidas y resilientes. Por tanto, la formación debe concebirse no como una transmisión de contenidos, sino como un proceso de construcción identitaria.

Formación del profesorado en Ecuador: la carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi

Los nuevos procesos de formación docente deben estar inspirados en puntos de partida eminentemente humanistas, que reconozcan el carácter esencialmente interaccional de la práctica docente y que renuncien al empleo de esta actividad como recurso coercitivo, para asumirlo como una acción de servicio, destinada a compartir y construir el conocimiento y a mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

Precisamente, con esta visión, la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, una institución de educación superior de sostenimiento fiscal, ubicada en la ciudad de Tulcán, provincia de Carchi (Ecuador), presentó el proyecto de creación de la carrera de Educación Básica. Esta propuesta fue aprobada mediante resolución RPC-SO-33-NO.751-2021, de 1 de diciembre de 2021, por parte del Consejo de Educación Superior (CES).

Este programa académico conduce a la obtención del título de Licenciado/a en Educación Básica, dura ocho períodos académicos, es decir, cuatro años, y se desarrolla en modalidad semipresencial. De acuerdo con el proyecto de creación, su objetivo es

Formar profesionales cualificados para el ejercicio de la docencia en la educación general básica, con alto dominio de competencias que aseguren el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos psicopedagógicos-didácticos de la enseñanza y del aprendizaje multidisciplinares, enfocado en el desarrollo integral de los/las estudiantes acordes a las etapas etarias correspondiente a este nivel de formación (Consejo de Educación Superior, 2021, p. 3).

La carrera de Educación Básica de la UPEC contempla, dentro de su plan de estudios, un total de 340 horas de prácticas preprofesionales, distribuidas desde tercero hasta séptimo nivel. La implementación de este proceso empezó en el período académico 2023 B, cuando la primera cohorte del programa llegó a tercer semestre y, durante el período académico 2025 A, las prácticas son ejecutadas también por los integrantes de la segunda (quinto nivel), tercera (cuarto nivel) y cuarta (tercer nivel) cohorte, en instituciones educativas fiscales, fisco-misionales y particulares de toda la provincia.

Las prácticas preprofesionales implican diversas actividades que se ejecutan de acuerdo con las competencias con que cuentan los estudiantes. Así, por ejemplo,

la primera fase de prácticas implica la observación y la familiarización con el contexto de aula, pero desde la segunda ya se admite la intervención del alumnado de la carrera en las actividades de docencia que su tutor de grado o curso le asigne, mientras que las etapas subsiguientes ya elaboran y ejecutan sus propias planificaciones didácticas y asumen la conducción de la clase, bajo supervisión de los docentes. Cabe destacar también que, cuando el alumnado llega a sexto nivel, las prácticas adquieren un nuevo matiz, puesto que se realizan en contextos rurales, lo que implica, generalmente, que los jóvenes instalen temporalmente su residencia en la zona donde se le ha asignado.

Materiales y métodos

El diseño de la presente investigación corresponde a una metodología mixta, desde un enfoque de amplitud y explicación (Hernández Sampieri et al., 2014), debido a la naturaleza dinámica y extensa del objeto de estudio, que hace necesario comprenderlo desde tantas aristas como sea posible, para obtener una perspectiva panorámica y holística, con miras a la toma de decisiones por parte del equipo humano encargado de gestionar las prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Básica de la UPEC. En este sentido, la información que se esperaba recolectar reflejaba el mencionado carácter dual, ya que se obtendría a partir de interrogantes abiertas —es decir, interpretables— y también cerradas, capaces de arrojar porcentajes para analizar la situación investigada.

Se trata, además, de un estudio de tipo descriptivo, pues está destinado a caracterizar la identidad profesional de los futuros docentes, una vez que han conocido el ambiente de trabajo gracias a las prácticas preprofesionales; no experimental, ya que no implica la manipulación de variables; fenomenológico, porque sus resultados nacen directamente de la experiencia individual de los estudiantes consultados; de campo y documental, debido a que, además de recopilar los datos a partir de las fuentes originales, se apoyará en la literatura existente para contextualizar y discutir los hallazgos actuales.

Para llevarlo a cabo, se recurrió a la técnica de la encuesta, y se diseñó un instrumento *ad hoc* para la recogida de la información. A partir de una revisión inicial de artículos científicos de impacto regional y mundial, se determinó que, aunque ya se han ejecutado investigaciones relativas a la identidad profesional de los docentes en formación, los instrumentos utilizados cubrían parcialmente la necesidad de análisis del fenómeno, especialmente, considerando las particularidades del contexto en el que se desarrolló la indagación. Por eso, se decidió confeccionar un instrumento propio, basado en las variables de interés que los ya existentes ofrecían, pero adaptado a la realidad próxima.

Como resultado de este proceso, se elaboró el *Cuestionario de identidad profesional para estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi* (ver Anexo 1), a partir de los aportes de Díaz-Martín et al. (2022), García Vargas et al. (2016), Pereira-Bravo et al. (2022) y Torres-Hernández (2022). Este instrumento está compuesto por 20 preguntas,

divididas en siete bloques: datos personales, datos generales de las prácticas, aprendizaje y ejercicio del rol docente, apoyo social percibido, clima escolar, identidad profesional durante las prácticas e identidad profesional tras las prácticas. Dichos ítems incluyeron preguntas abiertas y cerradas, estas últimas, de opción única, opción múltiple y escala de Likert.

El cuestionario fue aplicado, de manera digital, a un total de 234 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la UPEC, que representa el 83 % de la población, es decir, 282 alumnos, quienes, al período académico 2025 A (febrero-junio de 2025), cursaban tercero, cuarto, quinto y sexto nivel y, por tanto, ya han participado de los procesos de prácticas preprofesionales. A fin de maximizar el alcance y la efectividad del instrumento, este fue socializado, explicado y difundido ante los sujetos de estudio; además, se les solicitó sus respuestas con el apoyo de la Comisión de Prácticas Preprofesionales, a través de sus medios de comunicación internos y también, en consideración de sus limitados tiempos libres, el formulario de OneDrive estuvo disponible durante diez días para su resolución.

El grupo de estudiantes es diverso. Debido a la naturaleza semipresencial de la carrera aquí analizada, es posible encontrar personas de un amplio rango de edades, que va desde los 18 hasta los 55 años. Esto implica que el alumnado de la carrera de Educación Básica de la UPEC está conformado por jóvenes recién graduados de la secundaria, pero también por adultos que han retomado sus estudios y que, en algunos casos, combinan sus responsabilidades académicas con compromisos laborales y roles familiares. Asimismo, se destaca la presencia mayoritaria de estudiantes mujeres, que alcanza un 75,2 %, frente al 24,4 % de alumnado masculino, y el 0,4 % que declaró identificarse dentro de las diversidades sexogenéricas, categorizadas en la opción denominada Otro. Finalmente, cabe resaltar el sincretismo cultural de la población, que incluye la existencia de una mayoría (94,4 %) de población mestiza, pero también de 10 casos (4,3 %) de estudiantes autodefinidos como indígenas, y 3 (1,3 %) como afrodescendientes, entre la población participante del presente estudio.

Resultados

A partir de la aplicación del *Cuestionario de identidad profesional para estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi*, se obtuvo un conjunto de datos que revelan cuestiones importantes respecto del avance de los alumnos en su proceso de prácticas preprofesionales, pero, sobre todo, en torno a la construcción de su identidad docente, durante y después de ejecutar sus actividades de aproximación al contexto escolar. Estos hallazgos se describen y discuten a continuación, organizados de acuerdo con los bloques temáticos definidos en el instrumento.

Datos generales de las prácticas

Cantidad de horas de prácticas preprofesionales

En este ámbito, se evidencia una significativa variabilidad. El grupo con una dedicación de 41 a 80 horas el más representativo, con un 46 %, seguido por quienes

han dedicado entre 0 y 40 horas (35 %). Por otra parte, un 12 % ha reportado una dedicación de 301 horas o más, mientras que el grupo con dedicación entre 81 y 160 horas representa un 5 %, y sólo un 2 % ha completado entre 241 y 300 horas. Estos resultados revelan, en general, una falta de continuidad o consolidación de procesos formativos largos, que suelen ser necesarios para el desarrollo de competencias profesionales robustas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015).

Las prácticas preprofesionales son el principal espacio para articular teoría y práctica, pero cuando las horas son escasas o muy concentradas al final de la carrera, su impacto se reduce. En este sentido, la efectividad de las prácticas depende de que el estudiante disponga de tiempo suficiente para asumir responsabilidades reales en el aula y recibir retroalimentación sistemática. Además, una distribución progresiva favorece la apropiación paulatina del rol docente y la integración entre teoría y práctica. De manera similar, Mendoza Moreira (2020) plantea que un itinerario de campo bien estructurado, con presencia recurrente en las instituciones educativas, fortalece la identidad profesional y las competencias didácticas. Sin embargo, también se debe reconocer la existencia de brechas entre la carga horaria prevista en los modelos de práctica y lo que realmente se cumple: Guevara-Albán (2023), por ejemplo, encuentra que, aunque los programas declaran un número de horas suficiente, no siempre se alcanzan las metas por factores institucionales, logísticos o incluso personales.

Zonas en las que se han realizado las prácticas

El 72 % de los estudiantes de Educación Básica realizaron sus prácticas preprofesionales exclusivamente en centros educativos urbanos, mientras que sólo un 9 % lo hizo en centros rurales y un 18 % en ambos contextos. Esta distribución revela una concentración significativa de experiencias en zonas urbanas, lo cual puede generar una visión sesgada del sistema educativo, limitando la preparación integral de los futuros docentes frente a la diversidad territorial y sociocultural del país. Según la Unesco (2015), es esencial que la formación docente contemple escenarios rurales, ya que estos presentan desafíos pedagógicos específicos como la multigradualidad, la dispersión geográfica y la escasez de recursos.

De acuerdo con Saldaña Gómez et al. (2025), cifras como las descritas representan una falencia por parte de las instituciones de educación superior, puesto que evidencian que estas destinan menos docentes practicantes a estas zonas, manteniendo una lógica urbanocentrada. Por tanto, el hecho de que los centros educativos rurales sean la excepción entre los escenarios que acogen a los maestros en formación impide que ellos experimenten condiciones menos favorables que les conduzcan a desplegar estrategias diferenciadas de planificación, creación de material didáctico, gestión de aula y abordaje de grupos multigrado que, a pesar de ser escenarios de alta complejidad, también guardan un gran potencial formativo y son los lugares donde la presencia del maestro es aún más necesaria (Lligui Minchala y Lozado Sumba, 2025).

Centros educativos donde se han realizado las prácticas preprofesionales

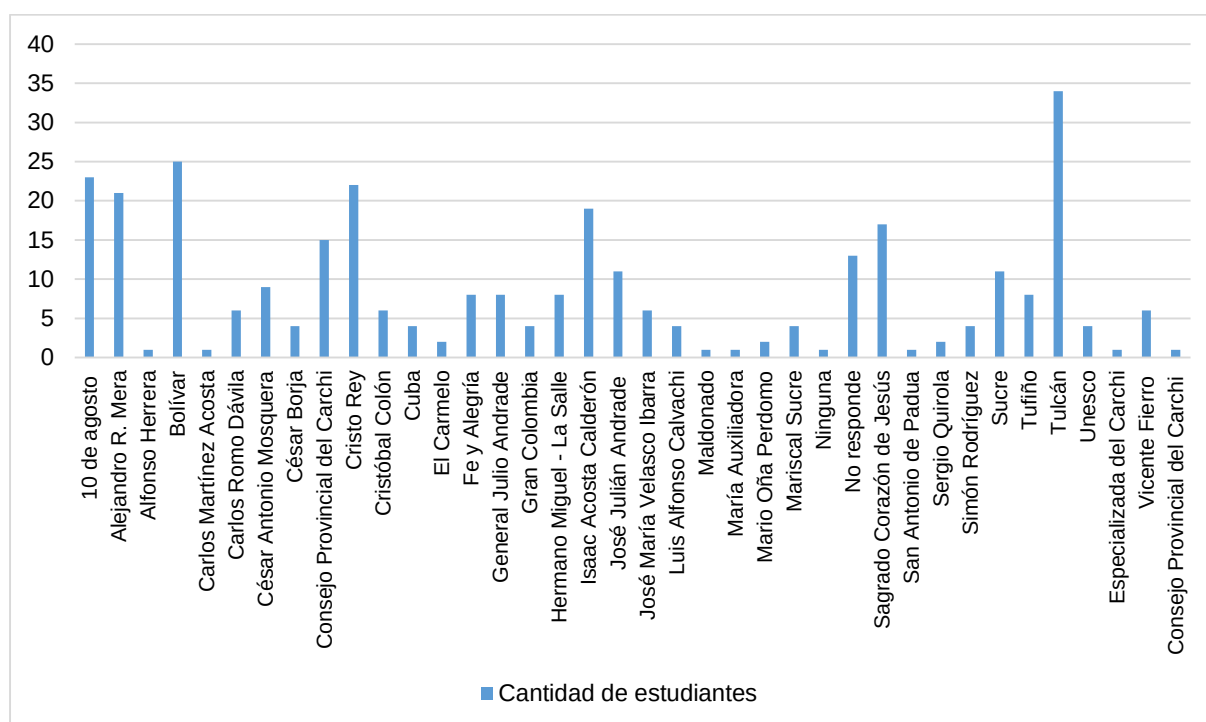


Figura 1 – Centros educativos donde los estudiantes han realizado sus prácticas

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1, se evidencia el detalle de las instituciones educativas que, gracias a un convenio interinstitucional entre el Ministerio de Educación y la UPEC, han permitido la ejecución de prácticas preprofesionales en sus instalaciones. La mayoría de casos se concentran en la Unidad Educativa Tulcán, la Unidad Educativa Bolívar, la Unidad Educativa 10 de agosto, la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, la Unidad Educativa Isaac Acosta Calderón (todas urbanas y fiscales), la Escuela Fiscomisional de Educación Básica Cristo Rey y la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón de Jesús (urbanas y cofinanciadas); la mayoría cuentan con oferta académica desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato.

Sin embargo, también, se destaca la participación de planteles educativos rurales, de naturaleza multigrado (unidocente), como las escuelas Cuba, Unesco, Sergio Quirola, El Carmelo, César Borja y Maldonado, ubicadas en parroquias del interior de la provincia de Carchi. En estos centros, han sido los estudiantes de sexto nivel los protagonistas de las prácticas preprofesionales. En definitiva, la poca rotación por otros tipos de centros, sobre todo en cuanto a sostenimiento y ubicación se refiere, limita la amplitud de experiencias formativas.

Grados y cursos en los que se han realizado las prácticas

Las prácticas preprofesionales se concentran en los primeros años de la Educación General Básica (EGB). Los grados 3.º EGB (19,5 %), 4.º EGB (19 %) y 2.º EGB (18,8 %) agrupan la mayor proporción de experiencias, sumando casi el 60 % del total. Esta tendencia sugiere una priorización de la formación docente en las etapas iniciales de la primaria, donde se consolidan habilidades fundamentales como

la lectoescritura y el cálculo. Aunque esto es congruente con los currículos que enfatizan estas bases, podría generar una preparación desequilibrada, dejando a los futuros educadores con menos experiencia en otros niveles del desarrollo estudiantil. De acuerdo con el Código de Ética del Ministerio de Educación de Ecuador, expedido mediante acuerdo en 2018, la preparación integral en todos los niveles es vital para enfrentar los desafíos educativos. Asimismo, para Mendoza Moreira (2020), la diversidad de grados atendidos durante las prácticas preprofesionales favorece una comprensión holística del ciclo escolar.

En contraste, la participación en los grados superiores de la EGB es significativamente menor, con el 8.º EGB (1,8 %), 9.º EGB (1,3 %) y 10.º EGB (2,3 %) registrando los porcentajes más bajos. Esta escasez de práctica en los últimos años de la EGB limita la capacidad de los futuros docentes para abordar las complejidades pedagógicas de la adolescencia temprana. De igual manera, se nota una discordancia al reportarse que los estudiantes de la carrera de Educación Básica han sido requeridos para hacer prácticas en la Educación Inicial, anterior a este nivel formativo, lo cual implica un desafío para los estudiantes, ya que no cuentan con la preparación específica para atender el proceso educativo de la primera infancia.

Exposición a casos de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE)

Un 56,9 % de los estudiantes reportó no haber experimentado ningún caso de este tipo, lo que podría indicar una diversidad en las experiencias de práctica o la naturaleza específica de los contextos escolares asignados. Un 17,1% enfrentó un caso, y el porcentaje disminuye drásticamente a medida que aumenta el número de situaciones atípicas (10,3 % para dos casos, 8,1 % para tres). En este contexto, el contacto directo con estudiantes con NEE permite a los futuros docentes comprender la complejidad de la inclusión y aplicar estrategias de apoyo, pero advierte que no todos los practicantes acceden a este tipo de centros; mientras que Briones Peña y Zambonino Torres (2024) ha demostrado que la participación en prácticas donde hay presencia de NEE se asocia con mayor sensibilidad hacia la diversidad y con el uso de estrategias diferenciadas de enseñanza.

Prácticas preprofesionales en centros de educación intercultural bilingüe

En esta pregunta, se revela un dato contundente y preocupante: el 99 % de los estudiantes de Educación Básica no ha tenido la oportunidad de realizar sus prácticas preprofesionales en centros de enseñanza intercultural bilingüe (EIB). El 1 % sí lo hizo en uno, y en ningún caso se han vinculado a más de uno. Esta falta de exposición a la EIB representa una brecha significativa en la formación de los futuros docentes, especialmente en un país como Ecuador, con una rica diversidad cultural y lingüística y una considerable población indígena que se atiende bajo este modelo educativo. La Constitución ecuatoriana, vigente desde 2008, reconoce la educación intercultural bilingüe como un derecho. En concordancia con ello, Flores Chuquimarca (2023) resalta que los talleres y prácticas en instituciones interculturales son fundamentales para fortalecer competencias lingüísticas, didácticas e interculturales de los futuros maestros.

Aprendizaje y ejercicio del rol docente

Utilidad de teorías educativas, metodologías, técnicas y recursos didácticos enseñados por los docentes

Los resultados evidencian una valoración mayoritariamente positiva sobre la utilidad de las teorías educativas, metodologías, técnicas y recursos didácticos enseñados por los docentes. Un significativo 59 % de los estudiantes considera que les sirvieron mucho, y un 33 % indica que les sirvieron bastante. Esto suma un impresionante 92 % de percepciones positivas, lo que sugiere una alta efectividad en la transferencia de conocimientos teóricos y prácticos por parte del profesorado universitario. Sólo un 7 % considera regular su utilidad, y porcentajes mínimos reportaron poco (0,9 %) o nada (0,4 %).

Cabezas (2024) señala, en este contexto, que los futuros docentes valoran positivamente los enfoques constructivistas y las metodologías activas cuando perciben una coherencia entre las asignaturas teóricas, los recursos didácticos utilizados y las demandas del currículo nacional. Por otra parte, desde una perspectiva más amplia, Pascual Arias (2021) documenta que el tránsito de la formación inicial a la práctica como docente es más fluido cuando las teorías y modelos pedagógicos se trabajan mediante experiencias auténticas (microenseñanza, análisis de casos, proyectos de aula, evaluación formativa) y no sólo a través de clases expositivas. En la misma línea, Barros (2020) subraya que el conocimiento profesional docente se construye en el diálogo entre teoría y práctica, y que las teorías educativas se vuelven realmente útiles cuando ayudan al futuro maestro a interpretar y resignificar lo que vive en el aula.

Problemas al aplicar las teorías, metodologías, técnicas y los recursos aprendidos

Una proporción significativa de estudiantes encontró desafíos al aplicar las teorías y metodologías aprendidas durante sus prácticas. Un 50 % afirmó tener problemas rara vez, y un 35 %, ocasionalmente. Si bien el 3,8 % y 4,3 % reportaron enfrentarlos muy frecuentemente y frecuentemente respectivamente, la alta suma de rara vez y ocasionalmente (85 %) sugiere que la mayoría experimentó algún tipo de dificultad, aunque no de forma constante. Este hallazgo es común en el ámbito escolar, pues, como menciona Frutos (2023), la implementación de innovaciones pedagógicas en las aulas escolares se ve limitada por la carga de contenidos, la escasez de tiempo y la falta de formación específica del profesorado en servicio, lo que repercute directamente en el estudiantado en prácticas, que debe adaptarse a rutinas tradicionales. El hecho de que existan estudiantes que nunca (4,3 %) hayan tenido este tipo de dificultades resulta del acompañamiento y la propia reflexión sobre la práctica, de modo que los estudiantes son capaces de prever o evitar estas situaciones.

Aporte de las actividades de aprendizaje práctico-experimental en las prácticas

La gran mayoría de los estudiantes considera que las actividades de aprendizaje práctico-experimental fueron fundamentales para aplicar la teoría antes de sus prácticas. Un 51,7 % se encuentra totalmente de acuerdo con esta afirmación, y un 38,9 % está de acuerdo, lo que suma un 90,6 % de opiniones positivas. Apenas el 6,8 % se sitúa en una posición neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo), mientras

que porcentajes mínimos (en desacuerdo, 1,7 %, y totalmente en desacuerdo, 0,9 %) expresan una visión negativa. Desde una perspectiva general, Müller (2024) propone identificar un conjunto de prácticas nucleares que todo docente novel debería dominar al final de su formación (explicar contenidos complejos, gestionar la participación, diseñar actividades de indagación, usar evidencias de aprendizaje, etc.) y sugiere que estas se desarrollen mediante actividades práctico-experimentales estructuradas en la formación inicial: simulaciones, microenseñanza, residencias prolongadas y proyectos de intervención en centros escolares. En la misma línea, Gaitán (2024) muestra que el aprendizaje-servicio, como metodología práctica en la formación inicial, favorece la aplicación de teorías pedagógicas en contextos reales y fortalece la identidad profesional y el compromiso ético del futuro maestro.

Apoyo social percibido

Tabla 1. Ítems sobre apoyo social percibido

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Me sentí apoyado/a por los/as profesores/as tutores/as con quienes realicé las prácticas?	57,7 %	28,2 %	12,4 %	1,3 %	0,4 %
¿Recibí el apoyo de otros/as docentes de las unidades educativas donde desarrollé las prácticas?	38,6 %	38,2 %	16,7 %	5,6 %	0,9 %
¿Me sentí apoyado/a por los/as docentes tutores/as de la universidad que supervisaban las prácticas?	45,5 %	35,6 %	12 %	4,3 %	2,6 %
¿Mi familia confía en que lograré convertirme en profesor/a?	84,5 %	12,4 %	2,6 %	0,4 %	0 %
¿Mis compañeros y amigos confían en que lograré convertirme en profesor/a?	65,1 %	26,3 %	7,8 %	0,9 %	0 %

Fuente: elaboración propia

De los resultados expuestos en la Tabla 1, se destacan y discuten, particularmente, las siguientes cifras, que se consideran significativas para el estudio. Por una parte, el 57,7 % de los estudiantes manifestó sentirse apoyado por los docentes tutores de aula, lo que refleja una relación positiva con los profesionales que

acompañaron su inserción escolar. Este dato coincide con investigaciones que resaltan el papel clave del tutor escolar como mediador entre la formación universitaria y la práctica real, promoviendo confianza, reflexión y retroalimentación constructiva (Marcelo y Vaillant, 2022). Sin embargo, de acuerdo con los autores, este apoyo puede variar según el compromiso del tutor, el clima institucional y la disposición para asumir un rol formativo guiado por la colaboración. Esto sugiere que, aunque hay una mayoría que percibe apoyo, todavía existe un margen considerable de estudiantes que experimentan acompañamiento limitado.

Luego, se halla que sólo el 38,6 % de los participantes declaró haber recibido apoyo de docentes distintos al tutor. Este porcentaje indica que el acompañamiento escolar puede estar concentrado en una persona y no en una comunidad colegiada. Esto guarda relación con el hecho de que las culturas escolares tradicionales tienden a asignar al tutor toda la responsabilidad de acompañamiento, mientras que en las comunidades de práctica docentes el apoyo se distribuye entre varios profesionales. Esta insuficiente colaboración institucional puede limitar el aprendizaje situado, la observación de diversos estilos pedagógicos y la inserción real del practicante en equipos docentes.

Mientras tanto, el 45,5 % reportó apoyo de los tutores universitarios, lo que indica una percepción moderada de acompañamiento académico. La figura del tutor universitario tiene la responsabilidad de orientar, acompañar y ayudar a interpretar críticamente las experiencias de aula vividas por los practicantes. No obstante, cuando la supervisión se centra en aspectos administrativos (informes, rúbricas, cumplimiento horario), los estudiantes perciben menor apoyo formativo y pedagógico. De ahí que estos resultados establezcan diferencias entre tutores universitarios que ejercen un rol pedagógico reflexivo y aquellos que realizan seguimiento técnico.

Por su parte, el respaldo familiar obtuvo el valor más alto (84,5 %) en el cuestionario, lo cual revela que la motivación vocacional y emocional del futuro docente está fuertemente sostenida por su entorno afectivo. En realidad, la familia constituye un importante factor protector frente al estrés académico, el temor al fracaso y la incertidumbre laboral durante la formación inicial. Asimismo, el apoyo emocional y social del núcleo familiar contribuye al fortalecimiento de la identidad docente, la persistencia en la carrera y el compromiso vocacional. Este hallazgo permite interpretar que el entorno familiar sí cumple un papel relevante en la construcción del futuro docente.

Finalmente, el 65,1 % percibió apoyo de amistades y compañeros, cifra significativa que confirma el rol del apoyo entre pares como factor de contención emocional, colaboración académica y reflexión pedagógica. En este contexto, los compañeros de formación funcionan como co-constructores del aprendizaje y como fuentes de apoyo emocional, especialmente durante la práctica preprofesional. Además, los grupos de estudio y las redes entre pares favorecen la resiliencia, la autoeficacia y el aprendizaje colaborativo, elementos vinculados al desarrollo de la identidad profesional docente (Zamora y Peralta, 2021). Por tanto, este resultado resalta el valor de promover estrategias colaborativas y comunidades formativas entre los futuros docentes.

Clima escolar

Tabla 2. Ítems sobre la identidad profesional construida durante las prácticas

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
¿Percibí como positivo el clima escolar de las instituciones educativas en las que realicé las prácticas?	37,2 %	48,7 %	12,8 %	1,3 %	0 %
¿Percibí como positivo el clima de aprendizaje en los grupos de estudiantes con los que desarrollé las prácticas?	44,9 %	47 %	6,4 %	1,7 %	0 %
¿Siento que logré construir vínculos positivos en las unidades educativas donde ejecuté las prácticas?	53,8 %	40,6 %	5,6 %	0 %	0 %

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian que solo el 37,2 % de los estudiantes percibió como positivo el clima escolar de las instituciones donde realizaron sus prácticas, lo cual puede reflejar ambientes institucionales tensos, poco colaborativos o con limitaciones en convivencia. El clima escolar influye directamente en la satisfacción y el aprendizaje del futuro docente, así como en su capacidad de adaptación al entorno laboral. Cuando el centro educativo carece de cohesión institucional o existe una cultura pedagógica rígida, los estudiantes en práctica experimentan mayores dificultades para integrarse, lo cual podría explicar los valores relativamente bajos observados.

Asimismo, la percepción positiva del clima de aprendizaje dentro del aula (44,9 %) indica una mejor valoración del entorno generado con los estudiantes, aunque aún insuficiente. La literatura señala que la construcción de ambientes motivadores y participativos depende tanto de las estrategias didácticas como del acompañamiento docente y la apertura de los estudiantes hacia el practicante (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En este sentido, el 53,8 % que afirma haber logrado construir vínculos positivos con los estudiantes confirma que la conexión relacional es uno de los elementos más fuertes de la experiencia práctica, en concordancia con el papel del vínculo socioafectivo como base para el aprendizaje significativo y la gestión emocional del futuro docente.

Por último, se enfatiza que la capacidad de generar climas constructivos durante las prácticas se relaciona con el estilo de liderazgo pedagógico de los docentes titulares, la cultura colaborativa de la institución y la apertura a la innovación

metodológica. En instituciones con prácticas más inclusivas y modelos pedagógicos flexibles, los practicantes son más propensos a experimentar climas de apoyo y confianza (Marcelo y Vaillant, 2022), lo que invita a fortalecer la articulación entre universidad y escuela para favorecer experiencias formativas coherentes, emocionalmente seguras y pedagógicamente significativas.

Identidad profesional durante las prácticas

Tabla 3. Ítems sobre la identidad profesional construida durante las prácticas

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Empleé el tiempo y los recursos necesarios para planear y ejecutar bien mi trabajo.	56 %	39,3 %	4,3 %	0,4 %	0 %
Busqué formas diferentes de acercar el conocimiento a mis estudiantes.	57,3 %	39,7 %	2,6 %	0,4 %	0 %
Me sentía satisfecho/a cuando mis estudiantes comprendían un nuevo tema.	71,2 %	27,9 %	0,9 %	0 %	0 %
Me sentía satisfecho/a en el ambiente laboral en que debía desempeñarme.	53,8 %	40,6 %	3,8 %	1,7 %	0 %
Me entusiasmaba enseñar o ayudar a mis alumnos a aprender cosas nuevas.	73,9 %	24,8 %	1,3 %	0 %	0 %
Siento que cumplí de manera satisfactoria con las exigencias de mi trabajo.	53 %	43,6 %	3,4 %	0 %	0 %
Aprendí cuál es el rol del docente.	65 %	32,1 %	3 %	0 %	0 %

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría de los practicantes manifestó actitudes y emociones positivas vinculadas con su desempeño docente, destacando especialmente el entusiasmo por enseñar (73,9 %) y la satisfacción cuando los estudiantes comprendían nuevos temas (71,2 %). Estos datos indican que las emociones positivas y la motivación intrínseca son componentes fundamentales en la construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial. Asimismo, experimentar éxito en la interacción con los estudiantes refuerza la autopercepción de competencia pedagógica y favorece la consolidación del rol docente desde etapas tempranas de práctica. El hecho de que el 65 % indique haber

comprendido el rol del docente confirma que la identidad profesional se va configurando a partir de vivencias reales en la escuela.

En cuanto a la planificación y ejecución de las actividades pedagógicas, un 56 % señaló haber empleado adecuadamente el tiempo y los recursos, mientras que un 57,3 % buscó formas alternativas de acercar el conocimiento a sus estudiantes. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Xu (2025), quien destaca que la identidad docente se fortalece cuando el futuro profesor asume responsabilidad sobre sus decisiones didácticas y adapta su intervención a las características del grupo. Además, Eren (2025) afirma que la identidad profesional se manifiesta en acciones de agenciamiento, especialmente cuando se busca transformar la enseñanza mediante estrategias diversificadas y no limitadas a los métodos tradicionales. No obstante, el 53 % que afirma haber cumplido plenamente con las exigencias del trabajo sugiere que aún existe un segmento de estudiantes que enfrenta inseguridades o dificultades de ajuste, aspecto también reportado por Zhou et al. (2025) entre docentes noveles.

Finalmente, el 53,8 % que se sintió satisfecho en el ambiente laboral, aunque moderadamente positivo, refleja que la construcción de la identidad profesional también depende de factores contextuales, como el clima institucional y las relaciones con colegas, tal como señalan Lawrent (2024) y Zhai et al. (2024). En este sentido, la práctica preprofesional representa un escenario clave para experimentar la identidad docente, pero su consolidación plena requiere condiciones de acompañamiento, reflexión crítica y coherencia entre el discurso universitario y la cultura escolar (Andrews y Wright, 2024). Los resultados muestran que el componente emocional y vocacional emerge con fuerza, mientras que los aspectos técnicos y contextuales continúan siendo áreas de desarrollo necesarias para robustecer la identidad profesional durante la formación inicial.

Identidad profesional tras las prácticas

Tabla 4. Ítems sobre la identidad profesional construida tras las prácticas

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Me gustaría trabajar en la docencia durante mucho tiempo.	64,1 %	32,5 %	3,4 %	0,0 %	0,0 %
Considero que estoy en la docencia para cumplir una misión específica.	53,8 %	38,5 %	7,7 %	0,0 %	0,0 %
Creo que la docencia es, ante todo, una vocación.	71,8 %	21,8 %	5,6 %	0,0 %	0,9 %
Reconozco que poseo las características propias de un/a docente.	39,7 %	48,7 %	11,5 %	0,0 %	0,9 %

Prácticas preprofesionales e identidad docente: impacto en futuros maestros de Educación Básica

Me siento preparado/a para ser docente.	34,2 %	47,4 %	17,5 %	0,4 %	0,4 %
Conozco diferentes estrategias, recursos, procedimientos, materiales y herramientas para enseñar.	30,8 %	57,3 %	11,5 %	0,4 %	0,4 %
Soy un/a docente que procura ser congruente con sus valores y convicciones.	53,0 %	43,6 %	3,0 %	0,0 %	0,0 %
Me identifico con los valores de honestidad, justicia, respeto, paz, solidaridad, responsabilidad y pluralismo, del Código de Ética del Ministerio de Educación.	65,0 %	32,1 %	3,0 %	0,0 %	0,0 %
En el mundo actual, es muy importante comportarse de manera ética y con responsabilidad.	72,2 %	25,6 %	2,1 %	0,0 %	0,0 %
Siento orgullo de ser profesor/a.	71 %	25,6 %	3,5 %	0,0 %	0,0 %
La mayor parte de mi trabajo fue apasionante.	53,4 %	42,3 %	4,3 %	0,0 %	0,0 %
Estoy capacitado/a para atender necesidades educativas específicas.	21,4 %	38,9 %	30,3 %	7,3 %	2,1 %
Estoy capacitado/a para desenvolverme en un contexto educativo inter y multicultural	22,2 %	43,2 %	29,1 %	4,3 %	1,3 %
Siento que no tengo vocación para ser maestro/a.	11,5 %	14,1 %	9,8 %	28,2 %	36,3 %
La docencia es una profesión que debe ejercerse con un alto compromiso.	70,5 %	26,5 %	2,6 %	0,4 %	0,0 %
Me han dicho que soy un/a profesor/a poco comprometido/a.	10,7 %	14,1 %	14,1 %	23,5 %	37,6 %
Mi labor exige prepararme constantemente para	71,4 %	26,9 %	1,7 %	0,0 %	0,0 %

mejorar como profesional.					
Experimento gusto y pasión al ejercer la enseñanza.	65,4 %	31,6 %	3,0 %	0,0 %	0,0 %
Reflexionaba sobre mi práctica docente.	57,7 %	38,0 %	2,6 %	0,9 %	0,9 %
Me siento insatisfecho/a con mi quehacer como docente.	11,5 %	19,2 %	11,5 %	25,2 %	32,5 %
Compartí mis preocupaciones sobre la práctica docente con mis colegas (institución y compañeros)	41,5 %	38,5 %	13,2 %	3,0 %	3,4 %
Mi familia o seres más cercanos se muestran orgullosos de mi profesión.	67,5 %	27,4 %	4,7 %	0,4 %	0,0 %
Me sentí y me siento parte de una comunidad de enseñanza y aprendizaje.	62,0 %	34,2 %	3,0 %	0,9 %	0,0 %

Fuente: elaboración propia

Tras las prácticas, los resultados evidencian una consolidación positiva de la identidad profesional tras las prácticas, especialmente en lo referente a la vocación docente (71,8 %), el orgullo por la profesión (71 %) y la importancia atribuida al comportamiento ético y responsable (72,2 %). Estos hallazgos muestran que la práctica profesional favorece la construcción identitaria al permitir vivencias que validan la decisión vocacional y refuerzan los valores asociados a la enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2022). En tanto, la identidad docente se configura cuando los futuros profesores se reconocen como agentes morales y sociales capaces de influir positivamente en la vida de sus estudiantes, lo que se refleja en el 65 % que declara identificarse con los valores éticos establecidos por el Ministerio de Educación. Asimismo, Uras Eren y Atay (2025) sostiene que la escuela puede actuar como espacio de afirmación profesional cuando el docente se percibe congruente con sus convicciones y siente que su labor contribuye al bien común.

El entusiasmo (73,9 %) y la pasión por enseñar (65,4 %) constituyen indicadores claros de compromiso vocacional. Según Zhai et al. (2024), las emociones positivas vinculadas a la enseñanza refuerzan la autoconfianza y la persistencia profesional, facilitando el tránsito desde la condición de estudiante hacia la de docente en ejercicio. Este aspecto se complementa con los datos que reflejan que el 71,4 % reconoce la necesidad de una preparación constante como parte de su desarrollo profesional, lo cual coincide con estudios que destacan la vinculación entre identidad docente y formación continua (Andrews y Wright, 2024). Además, la

reflexión sobre la práctica (57,7 %) constituye un componente esencial para la evolución de la identidad, ya que permite reinterpretar la experiencia vivida y orientar mejoras pedagógicas futuras.

Si bien la valoración de la identidad profesional es predominantemente positiva, los datos también reflejan ciertos niveles de inseguridad o percepción de preparación parcial, puesto que sólo el 47,4 % indica sentirse preparado para ser docente y únicamente el 38,9 % se percibe capacitado para atender necesidades educativas específicas. Esto se vincula con investigaciones como las de Xu (2025) y Lawrent (2024), que destacan que la identidad profesional es un proceso dinámico, y que las mayores dificultades se presentan en dimensiones técnicas (planificación, atención a la diversidad, inclusión) más que en aspectos vocacionales o éticos. En esta línea, Zhou et al. (2025) afirman que los docentes debutantes suelen sentirse emocionalmente preparados, pero requieren mayor acompañamiento para consolidar competencias profesionales complejas.

En cuanto al sentido de pertenencia, el 62 % indica haberse sentido parte de una comunidad de enseñanza y aprendizaje, y el 67,5 % percibe orgullo familiar por su profesión. Al respecto, se puede afirmar que la validación social y el reconocimiento por parte de pares y familiares incrementan la proyección profesional y promueven la permanencia en la docencia. Adicionalmente, la integración en comunidades de práctica constituye un elemento clave para la maduración profesional, ya que permite compartir experiencias, resolver preocupaciones y consolidar saberes mediante la colaboración.

Para finalizar, cabe resaltar el hecho de que más del 36 % rechace la afirmación de no tener vocación y el 37,6 % se manifieste en desacuerdo con comentarios sobre bajo compromiso indica una percepción positiva de sí mismos como futuros docentes. Esta postura refuerza la teoría de que la identidad profesional se fortalece especialmente cuando se conjugan compromiso personal, experiencias exitosas y acompañamiento pedagógico. Sin embargo, la presencia de un 32,5 % que manifiesta insatisfacción con su quehacer docente sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos de reflexión crítica y ajuste metodológico durante las prácticas, como recomiendan Marcelo y Vaillant (2022), con el fin de consolidar una identidad profesional plena y sostenible en el tiempo.

Consideraciones finales

Los resultados de la encuesta revelan una fuerte vocación y un alto grado de compromiso entre los futuros docentes de Educación Básica, que actualmente se forman en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi. La abrumadora mayoría no sólo percibe la docencia como una misión y una pasión, sino que también expresa un deseo claro de permanencia a largo plazo en la profesión. Esta convicción intrínseca es un pilar fundamental para la resiliencia y la dedicación que demanda la labor educativa, sugiriendo que las instituciones formadoras están atrayendo y cultivando perfiles con un profundo sentido de propósito y orgullo por su futura carrera. La autoeficacia y la percepción de preparación son elevadas en aspectos generales de

la enseñanza, como el conocimiento de estrategias didácticas y la identificación con las características propias de un docente. Sin embargo, surge una brecha importante en la preparación para atender la diversidad del aula, específicamente en necesidades educativas específicas y contextos interculturales. Esto indica un área crítica donde la formación inicial debe fortalecerse para asegurar que los egresados estén plenamente equipados para una realidad educativa cada vez más inclusiva y diversa.

El apoyo percibido, tanto de tutores y colegas como de familiares y amigos, juega un papel crucial en la experiencia formativa de los estudiantes. Este soporte multidimensional contribuye significativamente a la confianza y la satisfacción durante las prácticas, elementos que, a su vez, refuerzan la elección vocacional. La existencia de redes de apoyo sólidas es un factor protector que facilita la adaptación y el bienestar de los futuros profesionales, mitigando las posibles incertidumbres y desafíos de la etapa de formación. A pesar de la satisfacción general y el entusiasmo, una minoría de estudiantes expresa cierto grado de insatisfacción o duda sobre su vocación. Si bien la proporción es menor, este grupo merece atención para comprender las causas subyacentes de su descontento o incertidumbre. Identificar y abordar estas preocupaciones es vital para garantizar una transición exitosa a la vida profesional y para mantener altos niveles de bienestar y compromiso en el conjunto del profesorado.

Con miras hacia el futuro de la formación docente en Educación Básica, es imperativo capitalizar la sólida base de vocación, pasión y compromiso que ya poseen la gran mayoría de los estudiantes, evidenciada por el alto porcentaje que experimenta gusto y orgullo al ejercer la enseñanza. Esta intrínseca motivación es un activo invaluable que debe nutrirse y reforzarse a lo largo de todo el proceso formativo y en los primeros años de la carrera profesional. Sin embargo, la investigación futura debe centrarse en abordar las áreas donde los futuros docentes perciben una menor preparación, particularmente en lo que respecta a las necesidades educativas específicas y el desenvolvimiento en contextos interculturales. Esto implica el desarrollo de currículos innovadores y prácticas pedagógicas que enfatizen la inclusión, la diversidad y la equidad, asegurando que cada egresado esté plenamente capacitado para atender la complejidad de las aulas contemporáneas y los desafíos de un país multicultural como Ecuador.

Además, la identificación de un porcentaje de estudiantes que experimentan insatisfacción o dudas vocacionales, así como aquellos que han sido percibidos como poco comprometidos por otros, abre una importante línea de investigación y desarrollo de estrategias de apoyo. Es fundamental implementar programas de mentoría, redes de apoyo entre pares y acompañamiento psicológico que permitan identificar tempranamente estas inquietudes y ofrecer herramientas para superarlas, promoviendo así la resiliencia y la permanencia en la profesión. Profundizar en la relación entre el apoyo social, familiar y académico y la satisfacción docente será fundamental para diseñar entornos de formación y ejercicio profesional que fortalezcan el bienestar y el compromiso a largo plazo de los futuros educadores.

Desde la perspectiva de la docencia en aula, se recomienda fortalecer la implementación de metodologías activas y prácticas pedagógicas que incentiven el aprendizaje práctico-experimental, promoviendo actividades que integren la innovación y el espíritu de “enseñar a enseñar” (la consigna del equipo docente de la carrera aquí analizada). Es indispensable garantizar que las competencias docentes clave (como planificación didáctica, evaluación formativa, gestión del aula, inclusión y reflexión pedagógica) se trabajen de forma transversal en todas las asignaturas. Asimismo, se sugiere que los tutores universitarios prioricen el acompañamiento directo durante la práctica, aun cuando deban cumplir con exigencias administrativas, y que se promueva la creación de redes colaborativas entre docentes de unidades educativas, estudiantes practicantes y compañeros de clase como estrategia para compartir experiencias, resolver dificultades y reforzar la vocación.

A nivel de políticas educativas y currículo universitario, se recomienda organizar ciclos progresivos de prácticas que aseguren el cumplimiento de horas mínimas requeridas por las universidades, estableciendo mecanismos de control mediante convenios con instituciones educativas. Se propone establecer la obligatoriedad institucional o normativa de realizar prácticas en zonas rurales, así como garantizar la rotación por centros urbanos, rurales, fiscales y particulares, de modo que los futuros docentes adquieran una formación integral y contextualizada. De igual forma, es necesario asegurar que las prácticas cubran todos los niveles de la Educación General Básica (de 2.º a 10.º grado), así como incluir jornadas obligatorias de observación o práctica en centros especializados en necesidades educativas específicas. Finalmente, se sugiere promover la participación en talleres y prácticas en instituciones del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), incluyendo formación en lenguas originarias, con el fin de preparar adecuadamente a los futuros docentes para los desafíos de un país intercultural.

Referencias

- Alsina Tarrés, M. y Masardo, A. (2021). "Mirarse al espejo": Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35), 183-204.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.88915>
- Andrews, P. G., y Wright, A. L. (2024). Middle-level teacher development and identity: a review of the literature. *Education Sciences*, 14(11), 1-16.
<https://doi.org/10.3390/educsci14111207>
- Barros, M. S. F., Paschoal, J. D., Vicentini, D., Almeida, J. D. F., Ferreira, A. L., y Barros, P. C. S. (2020). A relação teoria e prática na formação docente, condição essencial para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 305-318.
<https://www.redalyc.org/journal/6198/619864611020/html/>
- Botello Torres, C. L. (2024). Identidad docente y representaciones sociales sobre las dimensiones personal e interpersonal de la práctica educativa en maestros de

- la UPNECH Unidad Parral. *QVADRATA. Estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 51-64. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v6i12.1716>
- Briones Peña, E. V., y Zambonino Torres, S. C. (2024). Percepciones y desarrollo de competencias inclusivas en estudiantes de educación a través de las prácticas preprofesionales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 506-520. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14673
- Cabezas, V. E. G. (2024). La formación inicial de los docentes ecuatorianos: una mirada crítica desde las políticas y la práctica. *Ciencia Latina*, 8(2), 1-20. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14814>
- Cantuña, A., Cañar, C., Esquivel, G., Arízaga, M. J. y Ávila, D. (2022). Formación docente, prácticas preprofesionales y vinculación con la sociedad en B. Garzón Vera y J. Cárdenas Tapia (Eds.), *Incidencia de los proyectos de vinculación con la sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana* (1ª. ed., (Vol. 2, pp. 149-166). Editorial Abya-Yala.
- Chávez Rojas, J., Faure Niñoles, J., y Barril Madrid, J. P. (2023). The construction of teachers' professional identity: an análisis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256-273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Consejo de Educación Superior. (2021). Informe del proyecto de carrera de Educación Básica presentado por la Universidad Politécnica Estatal del Carchi – UPEC [Archivo PDF]. https://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=248523
- Ecuador. Asamblea Constituyente. Constitución de la República del Ecuador. 20 de octubre de 2008. Registro Oficial N.º 449. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Ecuador. Asamblea Nacional del Ecuador. Ley Orgánica de Educación Intercultural. 31 de marzo de 2011. Segundo Suplemento del Registro Oficial N.º 417. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ecuador. Ministerio de Educación. Acuerdo Ministerial N.º 0455-12 (Código de Ética). 24 de octubre de 2012. Registro Oficial Nro. 134. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/10/Acuerdo-No-0455-12-CODIGO-DE-ETICA-ME_05-12-2017.pdf
- Escamilla Rivalday, M. (2023). Hacia una conceptualización de la identidad docente. *Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1868>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19 <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

- Flores Chuquimarca, D. K. (2023). Formación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe. Estudio de caso en la comunidad rural indígena (Saraguro-Ecuador). *Revista Vínculos*, 8(1), 61-71.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9155385>
- Frutos, A. E. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de Castilla y León. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 1-20.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9142340.pdf>
- Gaitán, A. R. L. (2024). *El impacto del aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado, desde la mirada del estudiantado: Un estudio de caso* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
<https://repositorio.uam.es/bitstreams/42a086aa-1909-49e2-babb-0e72e29b4c07/download>
- García Vargas, S. M., González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 245-259. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.18
- Garza Rodríguez, N. (2024). Teacher professional identity development through teacher preparation: Narratives of pre-service teachers. En A. G. Ruiz Delgado & M. E. Estrada Cortés, *Experiencias de investigación en la formación del docente de lenguas en México: hacia la construcción de saberes desde la praxis* (1a. ed., Vol. 1, pp. 101-137). Universidad Autónoma de Nayarit.
https://www.researchgate.net/publication/379815575_TEACHER_PROFESSIONAL_IDENTITY_DEVELOPMENT_THROUGH_TEACHER_PREPARATION_NARRATIVES_OF_PRE-SERVICE_TEACHERS
- Groenewald, E., y Arnold, L. (2024). Teacher professional identity: agentic actions of a novice teacher in a challenging school context. *Teachers and Teaching*, 31(3), 453–470. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308890>
- Guevara-Albán, G., Guevara-Albán, C., Hernández-Jara, P., y Álvarez-Gutiérrez, M. (2023). Prácticas preprofesionales: Diagnóstico del cumplimiento de las actividades planificadas periodo 2021-2022. *Orbis Cognita*, 7(2), 23-44.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/213/2134288002/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Herrera-Espinoza, K., Gonzales-Saavedra, F., Pantigoso-Leython, N., Valverde-Alva, W., Colina-Ysea, F., Chavez-Ojeda, M., Diaz-Cornejo, M., Cruz-Gonzales, R., Varas-Rivera, S., y Terrones-Rodríguez, E. (2024). Teachers' professional identity: a multifactorial study in basic education institutions in metropolitan Lima. *Frontiers in Education*, 9, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1456759>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.

- Jataco Pérez, L. J. (2024). Identidad docente y su rol en la práctica educativa desde un enfoque complejo. *Revista Iberoamericana de Complejidad y Ciencias Económicas*, 2(3), 27-34. <https://doi.org/10.48168/RICCE.v2n3p27>
- Lawrent, G. (2024). Education sector development and teacher identity construction: A reflective experience. *Frontiers in Education*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1407416>
- Leiva Arcos, Y., Pérez Orrego, V., Solas Ortiz, F., Cuadra Martínez, D., Castro Carrasco, P., Oyanadel, C., González Palta, I., Sandoval-Díaz, J., Galaz Ruiz, A. y Pérez Zapata, D. (2025). Identidad profesional y práctica profesional en los futuros maestros: estudio cualitativo. *Psicología Escolar e Educacional*, 29, 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-263033>
- Lligui Minchala, D. L., y Lozado Sumba, D. I. (2025). *Sistematización de experiencias: Incidencia de estrategias didácticas en las relaciones interpersonales en aulas multigrado* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6f7543c0-870e-4651-b82b-6cd55d0957c0/content>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. E. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1224-1249. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2022). *El acompañamiento como estrategia de formación docente en prácticas*. Narcea.
- Mena, E., Bravo, P. y Pérez, J. L. (2017). Obstáculos e identidad docente: La clave para construir sentido en los planes de formación. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 47-63. <https://doi.org/10.5027/reinnec.V1.I1.20>
- Mendoza Moreira, F. S. (2020). La práctica preprofesional como escenario de aprendizaje en la formación profesional docente para Educación Básica. *Revista Conrado*, 16(73), 143-148. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1285>
- Müller, M. (2024). Pedagogías de la práctica en acción para la formación inicial docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 50(2), 101-123. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092024000200101&script=sci_arttext
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje. [Archivo PDF]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- Pascual Arias, C. (2021). De la Formación Inicial del Profesorado a la práctica como docente. En C. Pascual Arias (Ed.), *Experiencias y estudios sobre evaluación formativa y compartida en docencia universitaria* (1a. ed., Vol. 1, pp. 197–214). Universidad de Valladolid.

https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/72179/experiencias_estudios_e_fyc.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Pereira-Bravo, C., Rojas-Fritis, M., Ubilla-Vargas, A., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., González-Palta, I., y Sandoval-Díaz, J. (2022). Identidad profesional en las prácticas tempranas: estudio cualitativo con estudiantes de pedagogía. *Liberabit*, 28(2), 1-17. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n2.583>

Piñero Charlo, J. C., y Canto López, M. C. (2025). Teacher knowledge and teacher identity in mathematics education: Revisiting a theoretical framework. *Open Research Europe*, 5, 1-24. https://open-research-europe.ec.europa.eu/articles/5-246?utm_source=chatgpt.com

Redacción La Hora. (4 de marzo de 2024). Uno de cada tres jóvenes deja la universidad por falta de vocación. *La Hora*. <https://www.lahora.com.ec/tungurahua/Uno-de-cada-tres-jovenes-deja-la-universidad-por-falta-de-vocacion-20240304-0041.html>

Rivas Albuquerque, E. M. (2023). Identidad docente del profesorado de educación primaria: estado del conocimiento en SciELO y DOAJ (2012-2022). *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(1820), 1-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1820

Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), 1-52. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>

Saldaña Gómez, D. P., Dávila Lara, G. E., y Jaramillo Jimbo, J. G. (2025). *PABS 1.0. La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana* [Adobe Acrobat PDF]. <https://doi.org/10.58594/SSMB6325>

Sandoval Gutiérrez, F. (2021). Competencias esperadas en el joven maestro mexicano. *Práctica docente e identidad. Biníriame*, 1(1), 29-41. <https://doi.org/10.20983/binirame.2021.1.4>

Sapir, A., & Mizrahi-Shtelman, R. (2024). Becoming a homeroom teacher: spatial and temporal dimensions of identity formation. *Research Papers in Education*, 40(3), 442-466. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2406195>

Torres-Hernández, E. F. (2022). Diseño y validación de una escala de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*, 24(1), 104-115. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.15751>

Uras Eren, E., y Atay, D. (2025). Constructing professional identities: The role of school climate. *Studies in Foreign Language Education*, 10(22), 1-19. <https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-025-00329-w>

Xu, J. (2025). Exploring language teacher identity development in a teacher preparation program. *Studies in Foreign Language Education*, 10(36), 1-21. <https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-025-00327-y>

- Yan, Y. (2024). Bibliometric review of teacher professional identity research. *Sage Open*, 14(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440241241173>
- Zhai, Y., Tripp, J., y Liu, X. (2024). Science teacher identity research: A scoping literature review. *International Journal of STEM Education*, 11(20), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00481-8>
- Zhang, J., Li, Y., Zeng, Y., y Lu, J. (2024). Exploring the mediating role of teacher identity between professional learning communities and teacher outcomes. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1290), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03800-0>
- Zhou, J., Li, C., y Cheng, Y. (2025). Transforming Pedagogical Practices and Teacher Identity Through Multimodal (Inter)action Analysis: A Case Study of Novice EFL Teachers in China. *Behavioral sciences*, 15(8), 1-26. <https://doi.org/10.3390/bs15081050>

Anexos

Anexo 1. Instrumento diseñado para el estudio

Cuestionario de identidad profesional para estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi disponible en <https://forms.office.com/r/dKYt1D9Cbz>