



## Construcción de la identidad docente en estudiantes de pedagogía en Educación Física: impacto del A+S en jardines infantiles

*Construction of teacher identity in Physical Education teacher education students: impact of A+S in early childhood education settings*

### Autores

Marcelo Pino Valenzuela <sup>1</sup>  
Ivonne González San Martín <sup>2</sup>  
Luis Benavides Roca <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Santo Tomás (Chile)

<sup>2</sup> Universidad San Sebastián (Chile)

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Chile

Autor de correspondencia:  
Ivonne González San Martín  
ivonne.gonzalez@uss.cl

Recibido: 07-11-25  
Aceptado: 14-04-26

### Cómo citar en APA

Valenzuela, M. P., González San Martín, I., & Benavides Roca, L. (2026). Construcción de la identidad docente en estudiantes de pedagogía en Educación Física: impacto del A+S en jardines infantiles. *Retos*, 80, 231-244.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v60.118055>

### Resumen

**Introducción:** La construcción de la identidad docente constituye un proceso central en la formación inicial del profesorado, especialmente en los primeros años. En este contexto, las experiencias que vinculan el aprendizaje académico con contextos educativos reales pueden contribuir a su desarrollo.

**Objetivo:** Evaluar el desarrollo de la identidad docente en estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Física a partir de su participación en un programa de Aprendizaje-Servicio (A+S) desarrollado en jardines infantiles.

**Metodología:** Estudio cuantitativo con diseño pretest–postest. Participaron estudiantes de plan regular y de prosecución de estudios. La identidad docente se evaluó mediante un cuestionario que aborda motivación hacia la enseñanza, autoimagen profesional, autoeficacia percibida y percepción de la tarea docente. Se aplicaron estadísticos descriptivos, ANOVA de medidas repetidas y correlaciones de Pearson.

**Resultados:** Se observaron incrementos significativos entre pretest y postest en todas las dimensiones, sin diferencias entre grupos. Además, se identificaron correlaciones negativas entre puntajes iniciales y cambios, indicando mayores mejoras en quienes presentaban niveles iniciales más bajos.

**Discusión:** Estos resultados son consistentes con investigaciones que destacan el impacto del Aprendizaje-Servicio en el fortalecimiento de la identidad docente, particularmente en dimensiones como la autoeficacia y motivación. Asimismo, la mejora observada coincide con estudios que evidencian que las experiencias prácticas tempranas favorecen procesos identitarios situados.

**Conclusiones:** La participación en experiencias de Aprendizaje-Servicio puede favorecer el desarrollo de la identidad docente durante las etapas iniciales de la formación universitaria en estudiantes de Pedagogía en Educación Física.

### Palabras clave

Identidad docente; aprendizaje-servicio; formación inicial docente; educación física; educación infantil.

### Abstract

**Introduction:** The construction of teacher identity is a central component of initial teacher education, particularly during the early years. In this context, experiences that connect academic learning with real educational settings can contribute significantly to its development.

**Objective:** To evaluate the development of teacher identity among first-year students enrolled in Physical Education teacher education programs through their participation in a Service-Learning (S-L) program implemented in early childhood education settings.

**Methodology:** A quantitative study with a pretest–posttest design was conducted. Participants included students from both regular and continuing education programs. Teacher identity was assessed using a questionnaire addressing motivation toward teaching, professional self-image, perceived self-efficacy, and perceptions of the teaching role. Descriptive statistics, repeated measures ANOVA, and Pearson correlations were applied.

**Results:** Significant increases were observed from pretest to posttest across all dimensions, with no differences between groups. Additionally, negative correlations were found between initial scores and observed changes, indicating greater improvements among students with lower initial levels.

**Discussion:** These findings are consistent with prior research highlighting the impact of Service-Learning on strengthening teacher identity, particularly in dimensions such as self-efficacy and motivation. Likewise, the observed improvement aligns with studies showing that early practical experiences foster situated identity development processes.

**Conclusions:** Participation in Service-Learning experiences can promote the development of teacher identity during the early stages of university education among students in Physical Education teacher education programs.

### Keywords

Teacher identity; service learning; initial teacher education; physical education; early childhood education.



## Introducción

La construcción de la identidad docente constituye un componente central en la formación inicial del profesorado, en tanto incide en la manera en que los futuros docentes se conciben profesionalmente y orientan su práctica pedagógica. La literatura ha mostrado que la identidad profesional docente no se configura únicamente a partir de la adquisición de conocimientos pedagógicos, sino que emerge de un proceso dinámico de construcción personal y social que integra la historia personal, los procesos de socialización profesional y las condiciones institucionales de formación y práctica (Richardson & Watt, 2018). Desde esta perspectiva, la identidad docente puede comprenderse como un constructo complejo y multidimensional que se desarrolla progresivamente a lo largo de la formación y de la trayectoria profesional, configurándose en la interacción entre dimensiones individuales, relacionales y contextuales.

Durante las últimas décadas, el estudio de la identidad docente ha adquirido una relevancia creciente en la investigación educativa, particularmente en el ámbito de la formación inicial. La evidencia empírica indica que las concepciones que los estudiantes desarrollan sobre la docencia influyen en su compromiso con la profesión, en sus expectativas respecto del rol pedagógico y en la manera en que enfrentan los desafíos del ejercicio profesional (Suarez & McGrath, 2022; Richardson & Watt, 2018). Asimismo, la investigación ha mostrado que los procesos de socialización profesional que tienen lugar durante la formación universitaria desempeñan un papel decisivo en el desarrollo de motivaciones profesionales, creencias pedagógicas y percepciones sobre el trabajo docente (Hanna et al., 2020; Izadinia, 2015). En consecuencia, comprender cómo se configura la identidad docente en los primeros años de formación constituye un aspecto clave para fortalecer los procesos formativos en las carreras de pedagogía

En coherencia con este marco conceptual, la investigación internacional ha abordado el fenómeno desde diversos enfoques teóricos complementarios. Por una parte, destacan aproximaciones de carácter psicológico que enfatizan el papel de variables motivacionales y de creencias profesionales, tales como la motivación hacia la enseñanza, la autoimagen profesional y la autoeficacia docente (Chen et al., 2020; Lazarides et al., 2020). Estas perspectivas se relacionan con modelos motivacionales ampliamente utilizados en la investigación educativa, como el modelo expectancy-value aplicado a la elección y persistencia en la carrera docente (Richardson & Watt, 2018). Por otra parte, enfoques dialógicos y socioculturales subrayan el carácter relacional y situado de la identidad profesional, destacando que esta se construye a través de los procesos de interacción y participación en comunidades de práctica y negociación de significados en contextos formativos e institucionales (Blackley et al., 2018; Rodrigues & Mojarro, 2019).

En términos empíricos, se ha propuesto analizar la identidad docente mediante dominios específicos que permiten observar su desarrollo durante la formación inicial. Entre los más utilizados se encuentran la motivación hacia la enseñanza, la autoimagen profesional, la autoeficacia percibida y la percepción de la tarea docente (Suarez & McGrath, 2022; Hanna et al., 2020). La evidencia disponible indica que la interacción entre motivación, autoimagen y creencias de eficacia personal contribuye a configurar la manera en que los futuros docentes interpretan su rol profesional y proyectan su desempeño pedagógico (Wong, 2024; Martínez-Angulo et al., 2023). En este sentido, dichos componentes permiten analizar el desarrollo identitario en etapas tempranas de la formación docente, particularmente durante el primer año universitario, periodo crítico para la consolidación de expectativas profesionales, creencias pedagógicas iniciales y niveles de confianza respecto del desempeño docente futuro (Pishghadam et al., 2022).

Asimismo, la literatura sugiere que las experiencias formativas tempranas que implican la interacción directa con contextos educativos reales adquieren un papel especialmente relevante en este proceso, ya que permiten articular conocimientos teóricos con prácticas pedagógicas situadas y promueven procesos de reflexión profesional. Ante este escenario, las instituciones formadoras de profesores enfrentan el desafío de diseñar experiencias formativas capaces de incidir significativamente en dichos procesos identitarios. Esto implica ofrecer oportunidades auténticas de aprendizaje que integren la reflexión crítica con la práctica educativa situada, favoreciendo la articulación entre el saber pedagógico y las necesidades reales de las comunidades educativas (Brady, 2020; Salinas-Espinosa et al., 2019).



En este marco, el Aprendizaje-Servicio (A+S) se posiciona como un enfoque pedagógico especialmente pertinente. Esta metodología integra el desarrollo académico con la participación de proyectos de servicio comunitario, promoviendo experiencias basadas en la reciprocidad, la responsabilidad social y la construcción colaborativa del conocimiento. Asimismo, incorpora procesos estructurados de reflexión crítica que fortalecen la integración entre teoría y práctica (Chiva-Bartoll et al., 2018; Queiruga-Dios et al., 2021; Maravé-Vivas et al., 2022). Desde una perspectiva formativa, el A+S permite vincular los objetivos curriculares con necesidades concretas de la comunidad, favoreciendo la participación activa de los estudiantes en contextos educativos reales y promoviendo procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica pedagógica.

En el ámbito de la formación del profesorado de Educación Física, la implementación de la metodología A+S ha mostrado resultados formativos significativos. La evidencia indica que la participación de estudiantes en proyectos de servicio favorece el desarrollo de competencias profesionales, el fortalecimiento de la autoeficacia y la sensibilización hacia la diversidad, así como el compromiso ético con el entorno (Pérez-Ordás et al., 2021; Ayllón-Salas, 2024). Asimismo, la reflexión estructurada sobre experiencias prácticas contribuye al desarrollo de la identidad profesional al propiciar el reconocimiento y análisis de creencias, tensiones y posicionamientos pedagógicos frente a la realidad educativa (Castro, & Olivari, 2025).

La implementación de experiencias de A+S en jardines infantiles constituye un espacio especialmente fértil para la formación identitaria del futuro docente de Educación Física, dada la centralidad del juego, el movimiento y la exploración como ejes fundamentales del desarrollo integral de niños y niñas de los niveles iniciales (Ministerio de Educación de Chile, 2018). En el sistema educativo chileno, los jardines infantiles corresponden a instituciones de educación inicial que atienden a niños desde los primeros meses de vida hasta aproximadamente los cuatro años, constituyendo el primer nivel del sistema educativo formal. La participación de estudiantes universitarios en estos contextos permite aproximarlos tempranamente a escenarios educativos auténticos y favorecer procesos de socialización profesional en etapas iniciales de la formación docente.

Paralelamente, en este proceso de construcción de la identidad docente se han identificado momentos críticos tales como las experiencias escolares previas, las percepciones sobre la docencia, la formación inicial universitaria y las primeras experiencias profesionales (Cisternas-Villalobos et al., 2023; Jarauta et al., 2017). En este contexto, la preocupación por fortalecer la calidad de la formación de profesores ha adquirido una relevancia creciente, especialmente en las etapas iniciales de la formación profesional. El primer año universitario se configura, así como un periodo particularmente decisivo, en el que se definen expectativas, se consolidan creencias y se activan mecanismos de autoeficacia profesional, condicionando tanto la permanencia estudiantil como la calidad de la futura práctica docente (Pishghadam et al., 2022).

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo evaluar el desarrollo de la identidad docente en estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Física, a partir de su participación en experiencias de Aprendizaje-Servicio (A+S) desarrolladas en jardines infantiles. El análisis se centra en comparar los cambios observados en la identidad docente entre dos grupos de estudiantes: quienes ingresan por la vía regular, iniciando su trayectoria universitaria directamente desde la enseñanza secundaria, y quienes acceden mediante programas de prosecución de estudios, modalidad dirigida a estudiantes que cuentan con un título técnico de preparador físico y que buscan obtener el título profesional de profesor.

Esta distinción permite explorar cómo los diferentes itinerarios formativos influyen en la manera en que los futuros docentes interpretan su rol profesional, se vinculan con las comunidades educativas y construyen sentido en torno a su quehacer pedagógico. De este modo, el estudio busca aportar evidencia empírica sobre el papel de las experiencias de Aprendizaje-Servicio (A+S) en el desarrollo de la identidad docente durante las etapas iniciales de la formación universitaria.

Para abordar este objetivo, se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo que analiza cuatro dominios de la identidad docente: motivación hacia la enseñanza, autoimagen profesional, autoeficacia percibida y percepción de la tarea docente en estudiantes participantes de experiencias de A+S durante el primer año de formación como profesor de Educación Física.

## Método

Este estudio se abordó desde un enfoque positivista y una metodología cuantitativa, orientada a analizar el efecto de una intervención basada en Aprendizaje-Servicio (A+S) sobre la identidad docente en estudiantes de Pedagogía en Educación Física con diferentes trayectorias de ingreso. Este enfoque permitió identificar relaciones entre las variables en estudios y examinar los cambios en las percepciones de los estudiantes participantes por medio de la recolección de información de datos cuantificables (Hernández et al., 2016)

Se empleó un diseño de investigación cuasi-experimental, utilizando la aplicación de pretest y un posttest en dos grupos no equivalentes: (a) estudiantes de primer año del plan regular y (b) estudiantes de primer año del plan de prosecución de estudios. Este diseño permitió comparar los puntajes iniciales (pretest) y finales (posttest) tras la intervención, así como analizar diferencias en la magnitud del cambio según la trayectoria académica.

### Participantes y contexto

#### Contexto del sistema formativo chileno

En Chile, la formación inicial docente se desarrolla en programas universitarios de cuatro a cinco años de duración, con distintas vías de acceso. En la carrera estudiada coexisten dos trayectorias formativas:

**Plan regular:** ingreso directo desde educación secundaria a través del sistema nacional de admisión universitaria (PAES). Estos estudiantes, no poseen formación profesional previa.

- Plan de prosecución de estudios: modalidad dirigida a personas que ya cuentan con un título técnico o profesional previo —frecuentemente en áreas vinculadas a la actividad física, entrenamiento o recreación— y que buscan obtener el título profesional de profesor/a.
- Esta diferenciación implica perfiles etarios, académicos y experienciales distintos, lo que justifica su comparación en términos de construcción de identidad docente.

#### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 105 estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Física, distribuidos según su trayectoria formativa en plan regular ( $n = 47$ ) y plan de prosecución de estudios ( $n = 58$ ).

Las características sociodemográficas de la muestra se presentan en la Tabla 1. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en la edad entre ambos grupos ( $p < .001$ ), coherentes con la naturaleza diferenciada de las trayectorias de ingreso.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra según plan de estudios

Variable	Plan regular ( $n = 47$ )	Prosecución ( $n = 58$ )	Total ( $N = 105$ )	p
Edad ( $M \pm DE$ )	$18,0 \pm 0,67$	$22,0 \pm 0,58$	$20,2 \pm 2,1$	$< .001$
Hombres, n (%)	30 (63,8%)	32 (55,2%)	62 (59,0%)	.39
Mujeres, n (%)	17 (36,2%)	26 (44,8%)	43 (41,0%)	—

Fuente: Elaboración propia. Nota. El valor p para edad corresponde a prueba t para muestras independientes. El valor p para género corresponde a prueba  $\chi^2$  de independencia.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, incluyendo a los estudiantes matriculados en la asignatura en la cual se implementó la experiencia de Aprendizaje-Servicio (A+S) durante el periodo académico correspondiente

#### Contexto de la intervención A+S

La investigación se desarrolló en el marco de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (A+S) implementado en jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución pública responsable de la educación inicial en Chile.

La metodología de Aprendizaje-Servicio (A+S) se concibe como una estrategia pedagógica que articula intencionalmente objetivos curriculares con la prestación de un servicio real orientado a necesidades

de una comunidad, incorporando instancias sistemáticas de reflexión crítica que permiten vincular teoría y práctica (Chiva-Bartoll et al., 2018; Santos-Pastor et al., 2021). En coherencia con este enfoque, el proyecto A+S tuvo como objetivo formativo integrar contenidos teóricos del área de motricidad y desarrollo psicomotor en contextos reales, mediante el diseño e implementación de intervenciones motrices ajustadas a las características evolutivas de niños y niñas entre 0 y 4 años. De manera transversal, se promovieron espacios estructurados de reflexión pedagógica orientados a favorecer procesos de construcción de identidad docente.

El proyecto tuvo una duración de 14 semanas (una sesión semanal), organizadas en cuatro fases:

1. Diagnóstico contextual: Observación del entorno educativo e identificación de necesidades formativas en conjunto con los equipos pedagógicos.
2. Diseño y planificación: Elaboración de intervenciones motrices fundamentadas en contenidos curriculares y teorías del desarrollo infantil.
3. Ejecución: Implementación de las actividades en terreno, enfrentando situaciones reales de enseñanza en educación inicial.
4. Evaluación y reflexión: Análisis crítico de la experiencia, articulando práctica, aprendizaje profesional y construcción de identidad docente.

## **Procedimiento**

### *Instrumento*

Para la medición de la identidad docente se utilizó la Escala de Medida de la Identidad Docente (EMID), adaptación al español de la Teacher Identity Measurement Scale (TIMS) desarrollada por Hanna, F. et al. (2020). El instrumento fue traducido y retrotraducido del inglés al castellano, incorporando los correspondientes ajustes idiomáticos, y posteriormente adaptado para contextos hispanoparlantes mediante un diseño instrumental por Valdenegro, B. et al. (2022), con el propósito de aplicarlo en estudiantes de formación docente.

En el estudio de validación chileno se confirmó la estructura factorial de cuatro dimensiones mediante análisis factorial confirmatorio, evidenciando adecuados índices de ajuste ( $CFI$  y  $TLI \geq .90$ ;  $RMSEA \leq .08$ ) y cargas factoriales significativas superiores a .40. Asimismo, se reportaron adecuados niveles de consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald superiores a .70 en todas las dimensiones, lo que respalda la validez de constructo y la fiabilidad del instrumento en población universitaria en formación docente.

La EMID evalúa la identidad docente como un constructo multidimensional compuesto por cuatro dominios interrelacionados: motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea. Consta de 46 ítems organizados en subescalas específicas y se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos (1 = nada importante/nada de acuerdo; 7 = extremadamente importante/muy de acuerdo). La aplicación del instrumento se realizó en dos momentos: un pretest, antes del inicio del proyecto de Aprendizaje-Servicio (A+S), y un postest, al finalizar la intervención, con el propósito de analizar posibles variaciones en la identidad docente tras la implementación del programa.

La Tabla 2 presenta la distribución de los ítems por dimensión y una síntesis de su contenido conceptual

Tabla 2. Dimensiones de la Escala de Medida de la Identidad Docente (EMID)

Dimensión	Nº de ítems	Descripción
Motivación	8	Razones que sustentan la elección y permanencia en la carrera docente, incluyendo el valor intrínseco de la enseñanza y la orientación hacia el trabajo con niños, niñas y adolescentes.
Autoimagen	8	Nivel de identificación con el rol profesional, sentido de pertenencia a la comunidad educativa y relevancia de la docencia en el proyecto vital.
Autoeficacia	16	Creencias sobre la propia capacidad para desempeñar competentemente tareas docentes, como la enseñanza, la gestión del aula, el compromiso estudiantil y el trabajo colaborativo.
Percepción de la tarea	18	Concepciones sobre la naturaleza, finalidad y responsabilidades formativas, sociales y normativas de la labor docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Escala de Medida de la Identidad Docente (EMID) de Hanna et al. (2020).

## **Análisis de datos**

El análisis estadístico se realizó utilizando el programa IBM SPSS Statistics para Windows, versión 22.0 (New York: IBM Corp.). Se calcularon estadísticos descriptivos de media y desviación estándar. Se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas de dos vías, en el cual se evaluaron los factores tiempo (pre vs. post), grupo (plan regular y plan de prosecución) y dimensiones (motivación, autoeficacia, autoimagen y percepción de la tarea). Se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser para ajustar el supuesto de esfericidad, considerando los resultados de la prueba de Mauchly, que resultó significativa para cada dimensión. Además, se realizó una correlación de Pearson entre los datos previos y los valores de cambio de cada dimensión (post – pre), lo cual permitió analizar el comportamiento de los participantes en relación con el programa de Aprendizaje-Servicio (A+S)

Para la interpretación del coeficiente de correlación se estableció que valores hasta 0.39 se consideraron como una correlación débil, entre 0.40 y 0.69 como correlación moderada, entre 0.70 y 0.89 como correlación fuerte, mientras que valores  $\geq 0.90$  se interpretaron como correlación muy fuerte. El nivel de significación estadística considerado para cada análisis fue de  $p \leq .05$ .

## **Consideraciones Éticas**

El estudio fue desarrollado respetando los principios éticos para la investigación con personas. La participación de los estudiantes fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad y anonimato de la información recolectada. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio antes de responder el cuestionario.

## **Resultados**

A continuación, se muestran los datos del presente estudio descritos según las diferencias entre los grupos y los cambios producidos tras la intervención.

La Tabla 3 presenta las medias y desviaciones estándar de las cuatro dimensiones de la identidad docente en los momentos pretest y posttest, tanto a nivel global como según plan de estudios.

En términos descriptivos, se observan incrementos en todas las dimensiones entre ambos momentos de medición. En el posttest, autoeficacia y percepción de la tarea alcanzaron los valores medios más elevados ( $6.3 \pm 0.6$  en ambos casos). A continuación, se situaron autoimagen ( $6.2 \pm 0.7$ ) y motivación ( $6.1 \pm 0.7$ ), que también evidenciaron aumentos respecto del pretest, aunque con valores ligeramente inferiores.

Tabla 3. Resultados generales del cuestionario escala de medida de la identidad docente

Dimensiones	Pretest	Posttest
Motivación	$5.6 \pm 0.9$	$6.1 \pm 0.7$
Autoeficacia	$5.6 \pm 0.7$	$6.3 \pm 0.6$
Autoimagen	$5.5 \pm 0.9$	$6.2 \pm 0.7$
Percepción de la tarea	$5.8 \pm 0.7$	$6.3 \pm 0.6$

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4 presenta los resultados del ANOVA de medidas repetidas realizado para examinar los efectos del tiempo (pretest y posttest), del grupo (plan regular y prosecución de estudios) y de su interacción sobre las cuatro dimensiones evaluadas. No se observaron efectos significativos en la interacción grupo  $\times$  tiempo ( $F_{3,78} = 1.0$ ;  $p = 0.30$ ), lo que indica que el patrón de cambio entre ambas mediciones fue similar en los dos grupos. En cambio, se identificó un efecto significativo del tiempo ( $F_{3,78} = 5.6$ ;  $p = 0.01$ ), evidenciando un aumento general de las puntuaciones tras la intervención.

En el pretest, la dimensión percepción de la tarea presentó puntajes significativamente superiores en comparación con motivación ( $p = 0.01$ ), autoeficacia ( $p = 0.01$ ) y autoimagen ( $p < .001$ ), mientras que autoeficacia mostró valores significativamente mayores que autoimagen ( $p = 0.02$ ). En el posttest, no se observaron diferencias significativas entre las dimensiones. El análisis del cambio pretest–posttest por dimensión, considerando el total de los participantes, evidenció diferencias significativas en todos los

casos ( $p < .001$ ). Aunque no se identificaron diferencias significativas entre los grupos, los tamaños del efecto fueron mayores en el plan regular en comparación con el plan de prosecución.

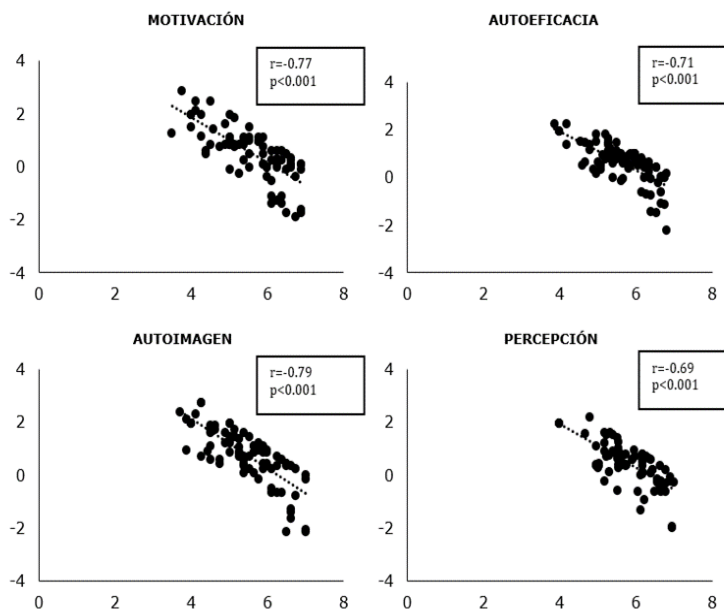
Tabla 4. Comparación de resultados del cuestionario según planes de estudio.

	Plan Regular			Plan Prosección			Dimensión grupo	Pre vs post dimensión p valor	Interacción
	PRE	POST	<i>d</i> (ES)	PRE	POST	<i>d</i> (ES)			
Dimensión motivación	5.6±0.8	6.4±0.5	0.8	5.6±0.9	5.9±0.7	0.3	0.43	<0.001	0.37
Dimensión autoeficacia	5.7±0.7	6.5±0.3	1.1	5.6±0.8	6.1±0.6	0.5			
Dimensión autoimagen	5.4±0.9	6.6±0.4	1.2	5.5±0.9	6.0±0.7	0.4			
Percepción de la tarea	5.8±0.7	6.5±0.4	1.8	5.8±0.7	6.2±0.6	0.4			

Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 ilustra la evolución de las puntuaciones medias de las dimensiones de identidad docente antes y después de la intervención, permitiendo observar la tendencia general de aumento en todas las dimensiones evaluadas, especialmente en percepción de la tarea, autoimagen y autoeficacia. Asimismo, la figura muestra las correlaciones entre los valores previos de cada dimensión y las diferencias registradas entre el cuestionario previo y posterior. Se observan relaciones negativas moderadas en motivación ( $r = -0.77$ ,  $p < .001$ ), autoeficacia ( $r = -0.71$ ,  $p < .001$ ), autoimagen ( $r = -0.79$ ,  $p < .001$ ) y percepción de la tarea ( $r = -0.69$ ,  $p < .001$ ). Estos resultados indican que, a menor puntaje inicial, mayor fue el cambio observado tras la intervención; es decir, los estudiantes que presentaban niveles iniciales más bajos tendieron a registrar incrementos más amplios en el postest.

Figura 1. Correlaciones entre los puntajes pretest y los valores de cambio (pretest–postest) en las dimensiones de identidad docente



Fuente: Elaboración propia

## Discusión



Los resultados de este estudio evidencian aumentos significativos en la identidad docente de los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Física, independiente del perfil de ingreso (plan regular y prosecución), luego de su participación en el programa de Aprendizaje-Servicio (A+S) con niños y niñas de jardines infantiles. Aunque no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos, el efecto fue más pronunciado en los estudiantes del plan regular y en aquellos que, previo a la intervención, presentaban niveles más bajos de identidad docente.

En conjunto, los resultados sugieren que la participación en un programa de Aprendizaje-Servicio (A+S) puede funcionar como un dispositivo formativo que activa procesos de reflexión, confrontación con la realidad educativa y resignificación del rol docente. Este efecto se observa especialmente en etapas tempranas de formación, donde la identidad profesional se encuentra en construcción y es más susceptible a experiencias pedagógicas significativas.

Estos hallazgos permiten sostener que la participación en el programa de A+S contribuye al desarrollo temprano de la identidad docente, con efectos positivos en todos los perfiles de ingreso y con una contribución más significativa en quienes tienen sus primeras experiencias formativas en educación superior y presentan una identidad inicial más débil.

Dichos resultados están en concordancia con investigaciones previas (Olsen et al., 2023; Maravé-Vivas et al., 2022; Carvajal et al., 2019; Chiva-Bartoll et al., 2018), ya que no solo confirman el impacto del Aprendizaje-Servicio (A+S) durante la formación inicial, sino que además aportan un matiz a las ideas planteadas por dichos autores al evidenciar que la respuesta a la intervención puede variar según la trayectoria formativa previa del estudiante, tal como se refleja en el menor impacto registrado en los estudiantes de prosecución.

Las diferencias observadas entre el plan regular y la prosecución de estudios podrían relacionarse con el grado de exposición previa a experiencias pedagógicas. Mientras los estudiantes de prosecución ya han transitado por trayectorias formativas y prácticas que contribuyen a estabilizar ciertos componentes de su identidad docente, los estudiantes del plan regular experimentan este proyecto como un primer acercamiento estructurado al contexto real de intervención educativa, generando un impacto más pronunciado en la configuración inicial de su identidad profesional.

Por otro lado, se reafirma que este tipo de experiencias formativas constituyen una oportunidad para fomentar aprendizajes significativos vinculados con la realidad social (Santos-Pastor et al., 2021). Asimismo, refuerzan la importancia de las experiencias prácticas tempranas como mecanismo fundamental para fortalecer la identidad docente (Lara-Subiabre et al., 2023; Giralt, 2020), así como su proyección en el futuro desempeño profesional (Hanna et al., 2020).

Respecto a las dimensiones evaluadas (motivación, autoeficacia, autoimagen y percepción de la tarea), los resultados evidencian mejoras significativas posterior a la intervención en cada una de ellas. Esta tendencia sugiere que la intervención por medio de A+S resultó efectiva para fortalecer de manera integral aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y valóricos vinculados con el desarrollo profesional docente, especialmente cuando se vincula la formación con experiencias significativas en contextos reales. Lo anterior, confirma la incidencia multidimensional de esta metodología (A+S) cuando se incorporada en el proceso formativo de estudiantes de Pedagogía Educación Física y disciplinas afines (Maravé-Vivas et al., 2022; Santos-Pastor., 2021; Chiva-Bartoll et al., 2020).

En relación con la dimensión Percepción de la tarea, presentó la mayor mejora, particularmente en los estudiantes del plan regular. Este resultado refleja un reconocimiento positivo del sentido y la valoración de la labor realizada durante el proyecto de A+S. Esta dimensión no solo alude a la actividad concreta, sino también al modo en que los futuros docentes comprenden y valoran su rol profesional, implicando una reflexión activa sobre su aporte en contextos educativos (Queiruga-Dios et al., 2021).

En este sentido, la magnitud del cambio podría explicarse por la naturaleza experiencial, significativa y socialmente comprometida del proyecto desde el enfoque de servicio (Maravé-Vivas et al., 2022), lo que permitió a los estudiantes visualizar de manera directa la utilidad y relevancia de su intervención pedagógica en contextos reales. Asimismo, para la mayoría de los participantes, esta actividad formativa constituyó su primera experiencia directa y concreta en entornos similares a aquellos que enfrentarán posteriormente en su desempeño profesional, favoreciendo con ello la construcción de significado profesional y el fortalecimiento de su identidad docente.

En cuanto a la dimensión Autoimagen, entendida como la percepción que los futuros docentes construyen respecto de sí mismos en su rol profesional y del tipo de profesor que aspiran a ser, los resultados evidencian una mejora significativa, lo que sugiere que la experiencia de A+S permitió a los estudiantes desarrollar una visión más positiva de su identidad como docentes en formación y del rol que pueden desempeñar en diferentes contextos educativos. Este resultado confirma el vínculo entre la identidad personal y el sentido vocacional que puede fortalecerse a partir de prácticas formativas con valor comunitario (Sanz Simón et al., 2024).

Este fortalecimiento puede interpretarse como consecuencia de la experiencia de desempeño en situaciones reales, ya que la interacción directa con la población infantil y la ejecución de actividades previamente planificadas constituyen experiencias de dominio que refuerzan la percepción de competencia profesional. En este sentido, resulta plausible que este efecto haya sido particularmente significativo para aquellos estudiantes que no habían tenido contacto previo con contextos educativos similares, dado que la experiencia representa una instancia inicial de confrontación entre las expectativas sobre la profesión y su ejercicio práctico.

Estos cambios implican que, desde el comienzo de su etapa de formación, los estudiantes desarrollen mayor confianza y motivación por aprender, así como una mayor disposición para enfrentar los desafíos propios del proceso formativo y del futuro desempeño profesional. De este modo, el desarrollo temprano de la identidad docente durante la formación inicial constituye una base relevante para la consolidación posterior de la identidad profesional que se desplegará en el ejercicio de la docencia (Zhang et al., 2016, como se citó en Hanna et al., 2020).

En relación con la dimensión Autoeficacia, entendida como la percepción de las propias capacidades para promover el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando estos presenten dificultades o se encuentren desmotivados (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), los resultados evidencian incrementos significativos en esta percepción luego de la participación en el proyecto, siendo mayor este cambio en los estudiantes del plan regular. Este hallazgo sugiere que la participación en experiencias pedagógicas situadas contribuye a fortalecer la percepción de capacidad profesional desde etapas tempranas de la formación docente (Rivas-Valenzuela et al., 2025).

Este efecto podría explicarse porque los estudiantes del plan regular, que recién comienzan su etapa de formación, tuvieron a través de este proyecto de A+S la posibilidad de enfrentar sus primeras experiencias pedagógicas, que los desafiaron a comprobar sus capacidades para desarrollar actividades en contextos reales, contrastando sus expectativas iniciales sobre la docencia con la experiencia concreta de enseñar, por lo tanto, un margen de avance más significativo en comparación con los estudiantes de prosecución de estudios, quienes ya habían fortalecido parcialmente su identidad profesional producto de sus trayectorias formativas previas. En este sentido, el diseño, implementación y evaluación de actividades en contextos reales puede entenderse como una experiencia de dominio directo, que favorece la consolidación de la autoeficacia al evidenciar que las estrategias pedagógicas generan respuestas concretas en los participantes (Bastarrica et al., 2023)

Por lo tanto, la experiencia de A+S refuerza la confianza de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física y disciplinas afines para abordar las diversas acciones para las que son requeridos durante un proyecto (diseño, implementación y evaluación), confirmando lo planteado por Fernández-Bustos et al. (2024) y Rivas-Valenzuela (2024), acerca de que el A+S promueve avances prácticos, creatividad y capacidad de innovación al servicio de las comunidades educativas. De este modo, la participación en proyectos con sentido social y vinculación con el entorno contribuye no solo al desarrollo de competencias pedagógicas, sino también al fortalecimiento de la seguridad profesional frente a situaciones reales de enseñanza.

En consecuencia, es posible sugerir que este tipo de actividades pedagógicas no solo representan una acción fundamental para la adquisición de conocimientos propios de cada disciplina, sino que, sobre todo, constituyen una experiencia de aprendizaje que, en la primera etapa del ciclo formativo, fortalece el compromiso vocacional y la decisión de seguir avanzando en la trayectoria académica (Fernández-Bustos et al., 2024). No obstante, considerando que los cambios observados se registran en un periodo acotado de tiempo, futuras investigaciones podrían profundizar en el seguimiento longitudinal de estas experiencias formativas, con el fin de analizar en qué medida estos efectos se mantienen y contribuyen a la consolidación de la identidad profesional docente a lo largo del proceso formativo.



Por otra parte, al analizar la dimensión motivación, asociada a la disposición y al grado de interés de los estudiantes para involucrarse en las actividades formativas (Stark et al., 2021), la evidencia obtenida indica que, si bien se observó una mejora tras la intervención, la magnitud del cambio en los estudiantes que participaron en el proyecto de A+S fue menos significativa en comparación con las demás dimensiones. Este resultado sugiere que la motivación podría ser una dimensión más estable y menos sensible a intervenciones formativas de corta duración, especialmente cuando se trata de estudiantes que ya han desarrollado cierto grado de compromiso con su proceso formativo (Torres-Valderrama et al., 2025; Álvarez-Medina et al., 2023). En este sentido, los resultados invitan a considerar la necesidad de intervenciones formativas más prolongadas o sistemáticas que permitan reforzar de manera sostenida esta dimensión dentro del proceso de construcción de la identidad docente.

Lo anterior puede explicarse en parte por el perfil de los participantes. En los estudiantes del Plan Regular, que recién comienzan su formación profesional, la intervención generó un impacto relativamente mayor, lo que podría relacionarse con el hecho de que la participación en experiencias pedagógicas reales y con sentido social puede reforzar el interés por la profesión en etapas tempranas del proceso formativo (Capella-Peris et al., 2020). A diferencia de ello, los estudiantes de prosecución de estudios contaban con trayectorias académicas previas y experiencias formativas que posiblemente ya habían contribuido a consolidar su motivación hacia el campo profesional, por lo que la intervención tuvo un efecto menos pronunciado en esta dimensión.

Estos hallazgos refuerzan lo expuesto por Eccles y Wigfield (2002), como se citó en Matthews y Wigfield, (2024), respecto de que, durante los primeros años de formación profesional, la motivación puede responder de manera más positiva a experiencias pedagógicas contextualizadas y con enfoque social. No obstante, los resultados también sugieren que, cuando los estudiantes presentan trayectorias académicas más consolidadas, el impacto motivacional de una intervención puntual de A+S puede ser más limitado, lo que plantea la necesidad de diseñar programas formativos más prolongados y articulados, que consideren los distintos perfiles formativos de los estudiantes como un elemento clave para promover cambios más profundos en esta dimensión. De este modo, se refuerza la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas diversificadas que respondan a las características y trayectorias de los estudiantes, con el fin de fortalecer de manera más efectiva esta dimensión central en la construcción de la identidad docente.

En este sentido, el A+S no solo se presenta como una metodología pertinente para afianzar el compromiso formativo, especialmente en quienes se encuentran en las etapas iniciales de su trayectoria académica, sino que también actúa como eje articulador de una propuesta formativa orientada a la formación de docentes más críticos y reflexivos (Bastarrica et al., 2023; Chiva-Bartoll et al., 2020). Asimismo, su incorporación en etapas tempranas de la formación inicial podría favorecer la articulación entre motivación, sentido vocacional y experiencia práctica, contribuyendo al desarrollo progresivo de la identidad profesional docente.

**Principio del formulario** En síntesis, incorporar experiencias de Aprendizaje-Servicio (A+S) en los primeros años de la formación inicial docente en Pedagogía en Educación Física constituye una forma efectiva para conectar los saberes teóricos con la práctica educativa, favoreciendo la construcción de una identidad profesional mucho más reflexiva y coherente con los diversos contextos educativos. Desde esta perspectiva, los resultados sugieren que el A+S debe trascender a la funcionalidad metodológica sobre el cual tradicionalmente ha sido reconocido, para consolidarse como un componente estructural dentro del currículo de formación docente, capaz de articular experiencia práctica, reflexión y compromiso social en etapas tempranas del desarrollo profesional.

No obstante, dado que las mediciones se realizaron inmediatamente después de la intervención, no es posible determinar si los cambios observados en las dimensiones de la identidad docente se mantienen en el tiempo. Futuras investigaciones con diseños longitudinales podrían analizar la estabilidad de estos efectos a lo largo de la formación docente.

## Conclusiones

Los resultados del presente estudio sugieren que la participación en un programa de Aprendizaje-Servicio (A+S) con niños y niñas de jardines infantiles contribuye significativamente al desarrollo de la identidad docente en estudiantes de primer año de pedagogía en Educación Física. Este impacto se manifiesta de manera transversal, independiente del perfil de ingreso de los estudiantes (ingreso regular y prosecución de estudios), aunque con efectos más pronunciados en los estudiantes que comienzan su participación con menor identificación docente y menos experiencias formativas previas (estudiantes del plan regular).

La mejora observada en todas las dimensiones evaluadas (motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea) refuerza la importancia del A+S para desarrollar de manera integral las competencias profesionales. El impacto particularmente relevante en la dimensión de percepción de la tarea se configura como un eje fundamental, ya que permite a los futuros docentes desarrollar confianza en sus capacidades y disposición para proyectarse frente a los desafíos que deberá enfrentar, tanto en lo que resta de su etapa formativa como en su futuro rol profesional.

Asimismo, es importante señalar que el diseño pretest-postest sin grupo control y de carácter transversal limita la posibilidad de atribuir exclusivamente los cambios observados a la intervención, así como de determinar la estabilidad temporal de dichos cambios. En este sentido, la ausencia de un grupo comparativo constituye una limitación relevante al momento de interpretar los resultados.

Entre las principales limitaciones del estudio, cabe señalar la posibilidad de generalizar la evidencia obtenida a otros niveles y programas de formación inicial docente, producto de que este estudio se realizó solo con estudiantes de primer año de una carrera y universidad en particular (aunque en dos de sus sedes). De igual manera, la profundidad con la cual se comprenden los procesos asociados a la construcción de la identidad docente puede verse limitada por la utilización de un único instrumento de medición de corte cuantitativo.

Como futuras líneas de investigación se propone profundizar en el diseño e influencia de programas de A+S en diferentes etapas de la formación inicial docente, mediante estudios longitudinales y enfoques mixtos que permitan observar la evolución de la identidad docente a lo largo de la trayectoria universitaria. Asimismo, resulta importante considerar los distintos perfiles de ingreso, a fin de promover estrategias formativas más pertinentes a las distintas realidades de los estudiantes en función de sus trayectorias académicas.

Desde una perspectiva formativa, estos resultados sugieren la importancia de incorporar experiencias de Aprendizaje-Servicio (A+S) en etapas tempranas de la formación inicial docente, ya que este tipo de experiencias favorece el contacto temprano con contextos educativos reales y contribuye al desarrollo de la identidad profesional de los futuros profesores.

## Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a los equipos pedagógicos de los jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que participaron en el desarrollo del proyecto, por su disposición, colaboración y compromiso con el proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, se agradece a los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física que participaron voluntariamente en esta investigación, por su involucramiento y aporte al desarrollo de la experiencia de Aprendizaje-Servicio.

Se reconoce también el apoyo institucional brindado por la Universidad en la implementación de esta iniciativa, así como el respaldo académico para el desarrollo del proyecto en el marco de la formación inicial docente.

## Referencias

- Álvarez-Medina, G. M., Terrones-Marreros, M. A., Duran-Llano, K. L., & Julca-Asto, M. J. M. (2023). Impacto de la estrategia «reflexión sobre la práctica» en el fortalecimiento de la identidad docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 112–122. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2865>
- Ayllón-Salas, P. (2024). The impact of service-learning on pre-service physical education teachers. *RI-DAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (A+S)*, (18). <https://doi.org/10.1344/RI-DAS2024.18.12>
- Bastarrica, O., Vizcarra Morales, M. T., Martínez-Abajo, J., & López-Vélez, A. L. (2023). El Aprendizaje-Servicio (A+S) universitario en la Educación Física escolar: una revisión sistemática. *Retos*, 48, 128–137. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95322>
- Blackley, S., Bennett, D., & Sheffield, R. (2018). Pre-service teachers' articulation of their future selves. *Issues in Educational Research*, 28(4), 849–869. <http://www.iier.org.au/iier28/blackley2.pdf>
- Brady, A. M. (2020). From the reflective to the post-personal teacher. *Teoría de la Educación*, 32(1), 55–72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ò., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). Alcance del Aprendizaje-Servicio (A+S) en la formación inicial docente de Educación Física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465–472. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713>
- Carvajal, H. O., Higuera, P. A., & McIlrath, L. (2019). Aprendizaje-Servicio (A+S) en la educación superior: Once perspectivas de un movimiento global. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 15–23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.03.0001>
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M., & Lu, M. (2020). Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice special education teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>
- Chiva-Bartoll, Ò., & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio (A+S) universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395–407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Castro, C. O., & Olivar, M. T. U. (2025). Construcción de la identidad docente: reflexiones con jóvenes profesionales. *Pensamiento Actual*, 25(44). <https://doi.org/10.15517/pa.v25i45.65288>
- Cisternas-Villalobos, C., Batista, P., Merellano-Navarro, E., & Ribeiro Silva, E. (2023). Identidad profesional docente en la educación física: Revisión integrativa de literatura. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 19(3), 276–290. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.19.276>
- Fernández-Bustos, J. G., García López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., & Abellán, J. (2024). Impact of a service-learning and sport education program on social competence and learning. *Educación XX1*, 27(2), 301–339. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38229>
- Giralt, M. (2020). *El rol de la indagación en la identidad profesional docente. Situación actual y retos en la formación inicial* [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. <https://n9.cl/22jpr>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 52, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Jarauta Borrascas, B., & Pérez Cabrera, 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 Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103–122. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10354>
- Lara-Subiabre, B., & Vargas Fajardo, A. (2023). Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 160–176. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1697>

- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction, 69*, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Valverde-Esteve, T., Salvador-García, C., & Chiva-Bartoll, Ò. (2022). A longitudinal study of the effects of service-learning on physical education teacher education students. *Frontiers in Psychology, 13*, 787346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.787346>
- Martínez-Angulo, C., Cid-Yagüe, L., & Pérez-Pueyo, Á. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física. *Retos, 48*, 919-926. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413>
- Matthews, J. S., & Wigfield, A. (2024). Past due! Racializing aspects of situated expectancy-value theory through the lens of critical race theory. *Motivation Science, 10*(3), 182-196. <https://doi.org/10.1037/mot0000337>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)
- Olsen, B., Buchanan, R., & Hewko, C. (2023). Tendencias recientes en la investigación sobre la identidad docente y la pedagogía. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3\\_80](https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_80)
- Pérez-Ordás, R., Nuviola, A., Grao-Cruces, A., & Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing Service-Learning Programs in Physical Education; Teacher Education as Teaching and Learning Models for All the Agents Involved: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health, 18*(2), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>
- Pishghadam, R., Golzar, J., & Miri, M. A. (2022). A new conceptual framework for teacher identity development. *Frontiers in Psychology, 13*, 876395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876395>
- Queiruga-Dios, M., Santos Sánchez, M. J., Queiruga-Dios, M. Á., Castellanos, A., P. M., & Queiruga-Dios, A. (2021). Assessment methods for service-learning projects in engineering in higher education: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 12*, 629231. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629231>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. En *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 37-48). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4)
- Rivas-Valenzuela, J. (2024). *Percepciones en los docentes universitarios que utilizan la metodología del Aprendizaje-Servicio (A+S) en la formación inicial del profesorado en educación física* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/90442>
- Rivas-Valenzuela, J., Bustos-Canales, C., Giles-Girela, F. J., Rivera-García, E., Pérez-Norambuena, S., & Moreno-Doña, A. (2025). Efectos del aprendizaje servicio en el profesorado universitario: impacto social y bienestar emocional de su práctica educativa a partir de incidentes críticos. *Retos, 71*, 730-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.116340>
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review, 28*, 100286. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2019.100286>
- Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., & González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 11*(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I., & García-Rico, L. (2021). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio (A+S) universitario en actividad física y deporte: Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 27*, 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Sanz Simón, C., Sonllea Velasco, M., & Sánchez Rojo, A. (2024). El valor de la experiencia: Testimonios de educadoras del siglo XX para la formación del profesorado. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación, 51*(2), 231-240. <https://doi.org/10.5209/redc.94957>
- Stark, K., & Koslouski, J. (2021). The emotional job demands of special education: A qualitative study of alternatively certified novices' emotional induction. *Teacher Education and Special Education, 44*(1), 60-77. <https://doi.org/10.1177/0888406420931497>
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Identidad profesional del profesor: Cómo desarrollarla y apoyarla en tiempos de cambio. *Documentos de trabajo educativos de la OCDE*.



- Torres-Valderrama, S., & Otondo-Briceño, M. (2025). Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: Entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. *Desde el Sur*, 17(2), e0022. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0022>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Valdenegro Fuentes, L., & González Sanzana, Á. (2022). Propiedades psicométricas de la escala de medida de la identidad docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0036. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>
- Wong, C. E., & Liu, W. C. (2024). Evaluating the teacher professional identity of student teachers: Development and validation of the teacher professional identity scale. *Journal of Education*, 204(1), 131-144. <https://doi.org/10.1177/00220574221101375>

### Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Marcelo Antonio Pino Valenzuela	marcelopino1@santotomas.cl	Autor
Ivonne del Carmen González San Martín	ivonne.gonzalez@uss.cl	Autor
Luis Alberto Benavides Roca	Benavides.roca@gmail.com	Autor