



Percepciones de futuros docentes de Educación Física acerca de la formación y la profesión: un estudio en Chile y en Portugal

Preservice Physical Education students' perceptions about teacher education and the profession: a study in Chile and Portugal

Autores

Constanza Cisternas Villalobos ¹
Paula Batista ²
Eugenio Merllano-Navarro ³
Elsa Ribeiro-Silva ⁴

¹ Universidad de Coímbra, Portugal

² Universidad de Porto, Portugal.

³ Universidad Católica del Maule, Chile

⁴ Universidad de Coímbra, Portugal

Autor de correspondencia:
Constanza Cisternas Villalobos
c.cisternas.villalobos@gmail.com

Como citar en APA

Cisternas Villalobos, C. G., Batista, P., Merllano-Navarro, E. ., & Ribeiro-Silva, E. (2025). Percepciones de futuros docentes de Educación Física acerca de la formación y la profesión: un estudio en Chile y en Portugal. *Retos*, 68, 1823-1838. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.111307>

Resumen

Introducción: La identidad profesional como objeto de estudio ha permitido identificar elementos que potencian la construcción de un sello identitario en el desarrollo de los futuros profesores, en concordancia con los sistemas educativos en un contexto político-económico-social de cambios.

Objetivo: conocer la percepción de los futuros profesores de Educación Física en Chile y Portugal centrándose en su experiencia durante la práctica profesional al interior del proceso de formación inicial docente.

Metodología: Se realizó un estudio cuantitativo, con una muestra de tipo no probabilística y por conveniencia, con un diseño descriptivo. Incluyo a 269 estudiantes de ambos países que se encontraban en su última etapa formativa. Se utilizó un cuestionario adaptado y validado compuesto por seis dimensiones: características de los participantes del estudio, agentes de formación, formación del profesor, funciones del profesorado, motivación para la enseñanza y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Discusión: Se evidencia las tensiones entre las propuestas que surgen de las propias universidades y la obligación que instala la política pública a través de procesos de acreditación que constituyen políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias

Resultados: En Chile como en Portugal, los profesores juegan un papel clave en la formación de los estudiantes, aunque con enfoques distintos. Se destaca la importancia del trabajo en equipo y las experiencias prácticas basadas en valores universales. La motivación intrínseca para enseñar es mayor que la extrínseca en ambos países, y los enfoques constructivistas superan a los tradicionales, sin embargo, el contexto nacional influye en la motivación para enseñar, mostrando diferencias entre Chile y Portugal.

Palabras clave

Educación Física; formación docente; identidad profesional; motivación profesional.

Abstract

Introduction: Professional identity as an object of study has allowed for the identification of elements that enhance the construction of an identity mark in the development of future teachers, in accordance with educational systems in a politically, economically, and socially changing context.

Objective: to understand the perception of future Physical Education teachers in Chile and Portugal focusing on their experience during professional practice within the initial teacher training process.

Methodology: A quantitative study was conducted, with a non-probabilistic and convenience sample, using a descriptive design. It included 269 students from both countries who were in their final training stage. An adapted and validated questionnaire was used, composed of six dimensions: characteristics of the study participants, training agents, teacher education, teacher functions, motivation for teaching, and conceptions about the process of teaching and learning.

Discussion: The tensions between the proposals arising from the universities themselves and the obligations imposed by public policy through accreditation processes, which constitute accountability policies with significant consequences, are evident. **Results:** In both Chile and Portugal, teachers play a key role in the education of students, although with different approaches. The importance of teamwork and practical experiences based on universal values is highlighted. Intrinsic motivation to teach is higher than extrinsic motivation in both countries, and constructivist approaches surpass traditional ones; however, the national context influences motivation to teach, showing differences between Chile and Portugal.

Keywords

Physical Education; professional identity; professional motivation; teacher training.

Introducción

A nivel global existe una crisis en la profesión docente, provocando escasez generalizada de profesores y profesoras cualificados para afrontar los retos actuales que demanda la sociedad (UNESCO, 2023). Ante este problema, las Naciones Unidas, mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible proyecta que para el 2030 se debe aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados, lo cual exige grandes desafíos a cada país para otorgar condiciones de calidad en la formación inicial docente. Si bien, en Chile y Portugal, países donde se realiza este estudio, la demanda por estudiar pedagogías va en un leve aumento (Chile 3,3% y Portugal 3,4%), la deserción hacia la carrera docente sigue creciendo, estimándose que alcanza un 40% durante los primeros años de ejercicio docente (IEU y UNESCO, 2023).

Para disminuir estas tasas y mejorar la calidad de formación inicial docente, diversos investigadores han estudiado el desarrollo de la identidad profesional (Pennington, 2016; Beijgaard et al., 2023; Van De Mierop, 2007). La relevancia de la identidad profesional como objeto de estudio ha permitido identificar elementos que contribuyen en la construcción de un sello identitario del desarrollo de los futuros profesores, en coherencia con los sistemas educativos en un contexto político-económico-social de cambios (Day, 2012; Flores 2020).

Numerosos estudios abordan esta temática, destacando la naturaleza dinámica del concepto (Mayo & Tardif, 2018; Santos & Molina, 2017; Ávalos & Sevilla, 2010; Anversa et al., 2020; Muñoz et al., 2024), sin embargo, existe consenso en todos ellos acerca de la complejidad del proceso, el cual resulta de la creación de colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos de sus representaciones, junto con experiencias y conocimientos especializados, todo ello sustentado en la reflexión sistemática que es fundamental tanto en la formación inicial docente como en la práctica profesional (Hargreaves et al., 2004; Vanegas & Fuentealba, 2019). En este sentido, Beijgaard y Meijer (2017) consideran la identidad profesional del docente como resultante de la combinación de la dimensión personal y profesional de cada persona. De esta forma, la identidad es asumida como un proceso dinámico y continuo que abarca aspectos cognitivos, sociales y emocionales, involucrando la agencia y la negociación de contextos culturales y sociales (Meijer et al., 2011; Yuan & Lee, 2015; Cardoso et al., 2016). Otros autores señalan que la identidad profesional depende de un amplio abanico de factores que actualmente definen el ejercicio de la profesión, tales como: (i) estatus social de los docentes, funciones y tareas, que les son atribuidas; (ii) su lugar en la organización de la escuela, y que a su vez se presenta con varias subdivisiones relacionadas con el sistema educativo (ciclos, cursos, etc.); (iii) divisiones sociales que caracterizan a los sistemas educativos (escuelas públicas o privadas), su ubicación privilegiada (o no) y (iv) el género de los estudiantes (Tardif, 2008; Formosinho, 2009; Palacios, 2017; Parra, 2018). En esta línea, Castañeda-Vázquez et al. (2020) señala que la identidad profesional está influenciada por creencias, cualidades personales, competencias profesionales, experiencias previas, conocimientos, habilidades pedagógicas, a lo que Anversa et al., (2020) acrecienta entornos biográficos, sociales, organizacionales y educativos.

La motivación desempeña un papel clave en la construcción de la identidad profesional, ya que está estrechamente vinculada a cómo los profesores perciben su rol y su vocación (Espinoza & Pérez, 2023). Según los mismos autores, el impacto social de la educación está relacionado con la motivación intrínseca y el deseo genuino de enseñar, lo que refuerza la identidad docente desde una perspectiva de servicio y compromiso personal (Espinoza & Pérez, 2023). Por otro lado, la autoeficacia, la motivación y la satisfacción laboral son elementos que, según Flores y Day (2006), consolidan la identidad docente. Un fuerte sentido de identidad profesional refuerza el compromiso y la dedicación, y es fundamental para convertirse en un docente exitoso, de esta forma, la motivación, en sus diversas formas, no solo impulsa a los individuos a ingresar en la profesión docente, sino que también moldea su identidad a lo largo de su carrera (Espinoza & Pérez, 2023).

Reflexionar sobre la identidad profesional en el ámbito de la Educación Física conlleva analizar al sujeto desde una perspectiva integral, que abarca tanto su dimensión psicológica como su dimensión social (Vanegas & Fuentealba, 2019). La construcción de la identidad profesional docente de los profesores de Educación Física está intrínsecamente ligada al proceso formativo que se lleva a cabo durante la etapa inicial de la carrera (Muñoz-Arias et al., 2024), experiencias previas (González-Calvo, 2020) y su inserción escolar, lo que se reconoce como un componente de la fase de socialización profesional, esencial para la formación del profesorado de Educación Física (Chambers & Armor 2012; Mordal-Moen & Green, 2014). De este modo, la identidad profesional se convierte en el resultado de la interacción entre lo que



el individuo trae consigo – sus experiencias, creencias y expectativas y las condiciones externas que moldean su desarrollo profesional (Blanco-Echeverry, 2022).

Considerando lo expuesto anteriormente, la formación inicial es una instancia clave en el proceso de construcción de la identidad, instancia donde convergen diferentes actores, que, sumado a las experiencias y creencias previas, pueden favorecer o dificultar la construcción de la identidad profesional (Raitz & Vanzuita, 2016). En este sentido, algunos estudios han abordado la relevancia de los agentes formadores, como los tutores que acompañan las experiencias de practica y simulación del contexto escolar, demostrando que cada una de las tareas realizadas en las experiencias prácticas dentro del entorno escolar tiene un impacto significativo en la construcción de la identidad profesional docente (Raitz & Vanzuita, 2016; Ribeiro, 2012). Estos estudios buscan dar significado a los rasgos identitarios y a las experiencias vividas durante la formación académica, permitiendo comprender las representaciones sociales que reflejan el pensamiento colectivo de un grupo y sus particularidades, así también, la percepción que los estudiantes tienen sobre su profesión se refleja en la elección de la misma y en el desarrollo de su identidad profesional (Gonzalez et al., 2019). Sin embargo, diversos autores señalan que aún falta investigación sobre la identidad profesional de los docentes de Educación Física (Abrantes, 2021; Gómez et al., 2016; Keating et al., 2017; Muñoz et al., 2024 y Palencia, 2023), lo que dificulta los esfuerzos para formar docentes de alta calidad y contribuir a lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (González et al., 2019). Por ello, es fundamental investigar este tema para ampliar el conocimiento sobre cuestiones fundamentales relacionadas con la identidad profesional en Educación Física (Amorim & Ribeiro-Silva, 2024) y detectar elementos que prevengan la deserción inicial y fortalecer la construcción de su identidad profesional (Sanchez & Cárdenas, 2019). En este marco, el objetivo de este estudio es conocer la percepción de los futuros profesores de Educación Física en Chile y Portugal centrándose en su experiencia durante la práctica profesional al interior del proceso de formación inicial docente.

Método

Diseño

El estudio adopta una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo de corte transversal de medición única.

Participantes

El estudio incluye futuros profesores de Universidades de Chile y Portugal de último año de formación. La selección de estos países respondió tanto a criterios de conveniencia como a las similitudes entre sus sistemas de formación docente, las cuales se mantienen a pesar de los recientes cambios legislativos en Portugal. Por otra parte, aunque la formación docente en Portugal se estructura en dos ciclos (una licenciatura de tres años y un máster de dos), mientras que en Chile corresponde a un único ciclo de cinco años, ambos modelos tienen una duración total equivalente y comparten planes curriculares comparables. Estos incluyen componentes formativos similares y la integración de un Prácticum al finalizar la carrera (Tabla 1).

Tabla 1. Normativa legal y plan curricular del proceso formativo en Chile y Portugal

Países	Chile	Portugal
Lineamientos Normativos	Mineduc 2013	Diário de la República nº92/2014, Serie I de 2014-05-14 (En transición para los Decretos-Lei nº 112/2023 - 1.ª Série y nº 23/2024 - 1.ª Série)
Número de ciclos	Un ciclo de estudios: Licenciatura	Dos ciclos de estudio: Licenciatura Máster
	5 años Plan Común de Universidad	3 años Licenciatura de banda ancha orientada a la formación en Ciencias del Deporte
Plan curricular	3º año Práctica Inicial	2 años Máster de formación específica para la enseñanza de Educación Física
	4º año Practica Intermedia	1º año Áreas de formación: Formación Educacional general



	Didácticas específicas
	Formación en el área de la docencia
5º año	2º año
Práctica profesional docente I y II.	Iniciación a la Práctica Profesional (Prácticum y Trabajo de fin de máster)

Fuente: Elaboración propia.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: a) estar matriculados en programas de formación en Educación Física en sus respectivas universidades, b) cursar el último año de la carrera y c) estar inscritos en el Prácticum. La muestra final se conformó por 269 futuros docentes de Educación Física, provenientes de cuatro Universidades, dos en Chile y dos en Portugal.

Instrumentos y Procedimientos

La valoración de la percepción de los estudiantes portugueses se realizó por medio de la aplicación del cuestionario construido y validado por Ezer et. al, (2010), adaptado, traducido y validado a la lengua portuguesa por Batista et al. (2015), llevando por nombre *Percepção dos Estudantes-Estagiários* acerca do seu Processo de Formação como Docentes e seu contributo para a Vida Profissional. Para la aplicación a los estudiantes chilenos el cuestionario fue traducido al castellano y adaptado al castellano de Chile. Este proceso fue llevado a cabo por los autores y se validó por medio de revisión de 3 expertos, los cuales tenían experiencias en el uso del instrumento, castellano nativo y portugués como segunda lengua.

El instrumento está compuesto por seis dimensiones, los cuatro primeros referentes a elementos de caracterización personales y profesionales: i) características de los participantes del estudio (con cinco ítems); ii) agentes de formación (con sete ítems); iii) formación del profesor (sete ítems) y iv) rol del profesorado (sete ítems). Las otras dos dimensiones se refieren a la motivación para la enseñanza y a las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dimensión de motivación (con once ítems) engloba tres componentes: motivación intrínseca (con cuatro ítems), motivación extrínseca (con cuatro ítems) y compromiso con la enseñanza (tres ítems). La dimensión concepciones de sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se constituye de dos componentes (6 ítems) repartido en dos componentes: concepción constructivista (tres ítems) y concepción tradicional (tres ítems).

La aplicación del instrumento se realizó en dependencias de cada universidad y en horarios de clase de práctica profesional, durante el mes de octubre y abril de los años 2020 y 2021, coincidiendo con el final del año lectivo de cada uno de los países. Los estudiantes fueron informados de los objetivos y procedimientos de aplicación del cuestionario y fueron invitados a participar de manera voluntaria. Se garantizaron la confidencialidad y el anonimato de los participantes, asegurando el cumplimiento de principios éticos. Asimismo, todos firmaron un consentimiento informado antes de su participación en el estudio.

Análisis estadísticos

Las características de la muestra fueron obtenidas a través de análisis descriptivo con el uso de medias, $\pm$ desviación estándar en las variables continuas y en las variables categóricas se utilizó distribución de frecuencia.

El instrumento constaba de seis dimensiones: características de los participantes del estudio, agentes de formación, formación del profesor, funciones del profesorado, motivación para la enseñanza y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para las cuatro primeras dimensiones (características de los participantes, agentes de formación, formación del profesor y funciones del profesorado) se utilizarán frecuencias absolutas y relativas.

En las restantes dos dimensiones - motivación para la docencia y las concepciones de la docencia - se consideraron tres variables independientes: país (Chile y Portugal), sexo (femenino y masculino) y experiencia profesional (con y sin). Después de analizar y probar la normalidad y homogeneidad de la muestra, se utilizó el T-Student para muestras independientes, con el nivel de significancia a $p \leq 0,05$, y para el análisis estadístico el software IBM SPSS®24.

Resultados

La muestra estuvo compuesta por 110 mujeres y 159 hombres (Tabla 2). La participación en las universidades chilenas fue de 64 mujeres y 76 hombres, mientras que en las instituciones portuguesas contó con 46 mujeres y 83 hombres. En términos de distribución por país, se observó una mayor representación masculina en ambos casos (Chile: 54,3% y Portugal: 64,3%), con una edad promedio de 25 años. En cuanto a experiencias previas en docencia, el 57,9% de los participantes chilenos indicó haber trabajado en el ámbito educativo, con mayor presencia en el contexto escolar (20%). En Portugal, el 56,6% reportó experiencia docente, con una mayor concentración en el ámbito del entrenamiento (24%), seguido de cerca por el contexto escolar (22,5%). (ver Tabla 2).

La metodología utilizada para la obtención de datos, se desarrolla partir de la entrega de un cuestionario a futuros docentes de educación física y que cursan la práctica profesional docente en cualquier centro educativo, en el cual deben responder en números de valoración y escala Likert dependiendo de las dimensiones que posee el instrumento de recolección de datos el cual lleva por nombre Percepción de los Estudiantes en Práctica sobre su Proceso de Formación Docente y su Contribución a la Vida Profesional. Para su aplicación a estudiantes chilenos, el cuestionario fue traducido y adaptado al español de Chile. Este proceso fue realizado por los autores y validado mediante la revisión de tres expertos, quienes tenían experiencia en el uso del instrumento, eran hablantes nativos de español y contaban con el portugués como segunda lengua.

Tabla 2. Características de los participantes

Variable	Total n (%)	Portugal n = 129	Chile n = 140
Género n (%)			
Hombre	159(59,1)	83(64,3)	76(54,3)
Mujer	110(40,8)	46(35,7)	64(45,7)
Experiencia Profesional Previa n (%)			
Si	154(57,2)	73(56,6)	81(57,9)
No	115(42,7)	56(43,4)	59(42,1)
Área de desarrollo n (%)			
Escuela	57(37,5)	29(22,5)	28(20)
Entrenamiento	44(28,9)	31(24,0)	13(9,3)
Poblaciones Especiales	25(16,4)	6(4,7)	19(13,6)
Gestión Deportiva	11(7,2)	4(3,1)	7(5,0)
Otros	15(9,8)	1(0,8)	14(10,0)
Tiempo (Años de experiencia Laboral)	1,43±0,4	2,68±2,40	1,28±1,55

Fuente: Elaboración propia.

La presentación de los resultados se organizará siguiendo las dimensiones del cuestionario aplicado, cuya estructura se detalla en la Tabla 3. Esta organización servirá como guía para el desarrollo de la exposición que se presenta a continuación.

Tabla 3. Estructura del cuestionario

Dimensiones	Forma de respuesta
Agentes de Formación	Escala de Lickert con siete niveles de importancia decreciente del 1 al 7.
Dimensiones de la Formación de Profesores	
Rol de los Profesores	
Motivación para la enseñanza	Escala de Lickert con 6 niveles de concordancia creciente del 1 al 6.
Concepciones de enseñanza y aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia

Agentes de formación

Los datos de Portugal y Chile sobre los agentes de formación pueden ser observados en la Tabla 4. Los agentes más valorados por los estudiantes de Portugal y Chile son los tutores. Sin embargo, los estudiantes de Portugal valoran más la labor del tutor del centro educativo (73,5%), que es aquel que los acompaña en permanencia en el colegio y en las clases. En cambio, los estudiantes chilenos dan más relevancia al tutor de la facultad (72,9%).



En relación a los restantes agentes de formación, la valoración es mucho menor y presenta oscilaciones, siendo los chilenos los que presentan porcentajes superiores, sobre los docentes encargados de la didáctica (1,6% y 6,4% respectivamente), los docentes de asignaturas en el ámbito de las Ciencias de la Educación (3,1% y 6,4%) y de las Ciencias del Deporte (1,6% y 2,9%). En cuanto a la importancia de los compañeros del grupo de prácticas, son los portugueses que más la valoraron (7,0%) en comparación a los chilenos (1,4%).

Tabla 4. Agentes de formación

Agentes	Portugal - n (%)	Chile - n (%)
Tutor Orientador de la facultad	9 (7,09)	102 (72,9)
Tutor Orientador del centro educativo	95 (73,5)	9 (6,4)
Compañeros de Grupo de Práctica	9 (7,0)	2 (1,4)
Profesores de Didáctica Específica	2 (1,6)	9 (6,4)
Profesores de otras disciplinas de las Ciencias de la Educación	4 (3,1)	9 (6,4)
Profesores de materias específicas de Ciencias del Deporte	2 (1,6)	4 (2,9)
Otros agentes	8 (6,2)	5 (3,6)

Fuente: Elaboración propia.

Formación del Profesorado

Como se observa en la Tabla 5, el 28,7% de los estudiantes portugueses valora el aprendizaje del trabajo en equipo dentro del centro educativo, mientras que en Chile esta misma variable es destacada por el 23,6% de los encuestados.

Otro aspecto relevante para los estudiantes portugueses es la alfabetización académica (formación académica general y desarrollo de recursos intelectuales), con un 27,1% de valoración, en contraste con el 15% otorgado por los estudiantes chilenos, lo que sugiere una mayor importancia atribuida a esta dimensión en Portugal.

En cuanto a las clases de didácticas específicas (metodología, planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas de aula), esta dimensión es la menos valorada por los estudiantes portugueses, con un 4,7%. En Chile, la formación teórica en el área educativa alcanza un 7,1%, cifra similar a la percepción de los estudiantes portugueses en esta variable (7%).

Respecto a la formación en tecnologías de la información y computación, los estudiantes chilenos le otorgan mayor importancia (22,9%) en comparación con sus pares portugueses (13,2%).

Finalmente, la variable relacionada con la experiencia de enseñanza durante la práctica en el centro educativo (Prácticum) presenta valores similares en ambos países, con un 13,2% en Portugal y un 13,6% en Chile.

Tabla 5. Formación del Profesorado

Dimensión	Portugal - n (%)	Chile - n (%)
Formación teórica en el área educacional	9 (7,0)	10 (7,1)
Formación relacionada con Ciencias del Deporte	8 (6,2)	11 (7,9)
Formación en técnicas de información y computación	17 (13,2)	32 (22,9)
Alfabetización académica	35 (27,1)	21 (15)
Aprender a trabajar en equipo en el centro educativo	37 (28,7)	33 (23,6)
Experiencia de enseñanza en las prácticas en el centro educativo-Prácticum	17 (13,2)	19 (13,6)
Clases de didácticas específicas, de metodología, planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas de enseñanza	6 (4,7)	14 (10)

Fuente: Elaboración propia.

Roles de los profesores

Los resultados sobre los Roles del Profesorado, presentados en la Tabla 6, indican que tanto los estudiantes portugueses como los chilenos valoran principalmente la transmisión de valores universales (tolerancia, respeto, responsabilidad, dedicación, democracia, entre otros) durante su práctica profesional docente, con un 39,5% y un 42,9%, respectivamente. En segundo lugar, destacan la importancia de promover la transformación social y educativa, con un 22,5% en Portugal y un 23,6% en Chile.

En cuanto a la contribución al desarrollo de las distintas capacidades de cada alumno, los estudiantes de ambos países presentan cifras similares, con un 11,6% en Portugal y un 12,1% en Chile.



Sin embargo, se observa una diferencia significativa en la valoración de la labor docente en la educación de conductas apropiadas y la prevención de la violencia. Mientras que el 14,0% de los estudiantes portugueses considera relevante este aspecto, solo el 5% de los chilenos le otorga la misma importancia.

En cuanto a la opción menos valorada, los estudiantes portugueses muestran menor preferencia por la función de ayudar al alumnado a alcanzar el éxito académico, mientras que los chilenos le dan menos importancia a la transmisión de conocimientos. Para las demás categorías evaluadas, la valoración entre ambos grupos es similar.

Tabla 6. Roles de los profesores

Rol	Portugal - n (%)	Chile - n (%)
Transmitir valores universales de tolerancia, respeto, responsabilidad, dedicación, democracia...	51 (39,5)	60 (42,9)
Promover la transformación social y educativa	29 (22,5)	33 (23,6)
Contribuir el desarrollo de las distintas capacidades de cada alumno	15 (11,6)	17 (12,1)
Educar para las conductas apropiadas y para la prevención de la violencia	18 (14,0)	7 (5,0)
Transmitir valores patrióticos	11 (8,5)	13 (9,3)
Ayudar al alumnado a alcanzar el éxito académico	2 (1,6)	6 (4,3)
Transmitir conocimientos	3 (2,3)	4 (2,9)

Elaboración propia.

Motivación para la enseñanza

La exploración de los tres componentes de la motivación (intrínseca, extrínseca y compromiso con la enseñanza) se presenta tanto de forma general, abarcando ambos países, como en función de la experiencia profesional, el país y el sexo. En términos generales los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y compromiso con la enseñanza es significativamente distinta.

Por los resultados se perciben que la motivación intrínseca y extrínseca son considerablemente elevadas independientemente de la experiencia profesional, pero más aún la intrínseca, cuando considerada por sexo, no existiendo, sin embargo, diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Al analizar los datos por país, se observa una mayor motivación intrínseca y extrínseca para la enseñanza en Portugal, con una media de 5,24 y 4,04, respectivamente. En el caso de la motivación intrínseca, la diferencia entre los países es estadísticamente significativa (Tabla 7).

Estos resultados sugieren una tendencia hacia un mayor compromiso con la enseñanza superior en Portugal; sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 7. Motivación para la Enseñanza en función de la experiencia profesional, sexo y país

Motivación (N = 269)		N	Media	Desviación	P
Motivación Intrínseca		269	5,15	0,78	0,000*
Motivación Extrínseca		269	3,76	0,93	
Compromiso con la enseñanza		269	5,08	0,99	
Experiencia Profesional		N	Media	Desviación	P
Motivación Intrínseca	Si	154	5,21	0,72	0,146
	No	115	5,07	0,84	
Motivación Extrínseca	Si	154	5,13	0,95	0,110
	No	115	5,00	1,03	
Compromiso con la enseñanza	Si	154	3,89	0,84	0,254
	No	115	3,59	1,03	
Sexo		N	Media	Desviación	P
Motivación Intrínseca	Femenino	110	5,18	0,85	0,637
	Masculino	159	5,13	0,72	
Motivación Extrínseca	Femenino	110	3,73	0,94	0,638
	Masculino	159	3,78	0,93	
Compromiso con la enseñanza	Femenino	110	5,17	0,95	0,181
	Masculino	159	5,01	1,01	
País		N	Media	Desviación	P
Motivación Intrínseca	Chile	140	5,07	0,94	0,830
	Portugal	129	5,24	0,54	
Motivación Extrínseca	Chile	140	3,50	0,97	0,000*
	Portugal	129	4,04	0,81	
Compromiso con la enseñanza	Chile	140	4,98	1,18	0,118
	Portugal	129	5,17	0,70	

*Diferencia significativa para $p \leq 0,05$.

Elaboración propia.



Concepciones de enseñanza y de aprendizaje

En el conjunto de la muestra, la concepción predominante entre los estudiantes en prácticas es la constructivista, mostrando diferencias estadísticamente significativas en comparación con la enseñanza tradicional (Tabla 8).

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje fueron exploradas desde las variables experiencia profesional, país y sexo y ninguna variable es significativamente diferenciadora, a pesar de que los valores nos muestren una mayor tendencia para una enseñanza constructivista en Portugal y, en consecuencia, una menor para la tradicional.

Tabla 8. Concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de la experiencia profesional, sexo y país

Concepciones		N	Media	Desviación	P
Constructivista			5,13	0,04	0,0 00*
Tradicional		269	4,69	0,44	
Experiencia Profesional		N	Media	Desviación	P
Constructivista	Si	154	5,15	0,69	0,525
	No	115	5,10	0,68	
Tradicional	Si	154	4,74	0,77	0,146
	No	115	4,61	0,67	
País		N	Media	Desviación	P
Constructivista	Chile	140	5,07	0,85	0,135
	Portugal	129	5,20	0,41	
Tradicional	Chile	140	4,79	0,83	0,160
	Portugal	129	4,57	0,59	
Sexo		N	Media	Desviación	P
Constructivista	Femenino	110	5,17	0,66	0,282
	Masculino	159	5,10	0,70	
Tradicional	Femenino	110	4,69	0,78	3,448
	Masculino	159	4,68	0,70	

Diferencia significativa para $p \leq 0,05$.

Elaboración propia.

Discusión

Este estudio destaca los principales hallazgos sobre las percepciones y valoraciones de los futuros docentes de Educación Física a lo largo de su formación inicial, con énfasis en la práctica profesional. Además, proporciona información clave sobre los agentes de formación, las motivaciones, las concepciones pedagógicas y los roles que deben asumir en su ejercicio profesional.

Los resultados del estudio presentan la relevancia que tiene el tutor en el proceso formativo en las prácticas profesionales y en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Diversos estudios pretenden reconocer los elementos que ayudan a dicha construcción al interior de las prácticas profesionales de los futuros profesores de Educación Física (Ávalos & Sevilla, 2010; Mayo & Tardif, 2018; Santos & Molina, 2017). Esta relación ha sido estudiada por Albuquerque (2005), destacando la sinérgica colaborativa entre el tutor y el profesor en formación durante el proceso formativo, favoreciendo la identificación y análisis de los problemas que surgen desde la práctica. La revisión de los estudios señala que la formación inicial docente debe ser un proceso decisivo en la construcción de la identidad profesional docente (Mayo & Tardif, 2018; Santos & Molina, 2017; Ávalos & Sevilla, 2010). Se sugiere que, si bien los cimientos se dan en el periodo de la formación inicial docente e incluso antes, es durante los primeros años de inserción profesional que los profesores disponen de oportunidad asistida de configurar el concepto de sí mismo como docente, robustecer su percepción de eficacia y afianzar su compromiso con la enseñanza (Ávalos & Sevilla, 2010). Es por esto, la relevancia que asume el agente formador, al ser un profesional que acompaña y guía los primeros pasos de los profesores en formación en el contexto escolar (Blanco & Amigo, 2016).

En Chile, el tutor de la facultad es considerado el agente formativo más relevante, como lo señala Merellano et al. (2019), quienes destacan su papel en la formación inicial docente y la importancia que los profesores noveles le atribuyen. En cambio, en Portugal, los estudiantes valoran al tutor presente en el establecimiento educacional, ya que este fomenta la independencia, la autonomía en la enseñanza y el desarrollo profesional y personal (Albuquerque, 2005).

Las diferencias en percepciones y relevancias de la figura del agente en formación podrán explicarse debido al contexto sanitario y de contingencia social en que se recogieron los datos. En el caso de Chile, durante el comienzo de la crisis sanitaria, las prácticas profesionales comenzaron de forma presencial y en poco tiempo, en abril del 2020 tuvieron que mudarse a modalidad virtual, impidiendo que los futuros profesores tuvieran una relación directa con el tutor del colegio, siendo la figura del supervisor de la facultad quien cumplió un rol protagónico de acompañamiento de este proceso pasando a ser el responsable principal del proceso de los futuros docentes (Montecinos, 2024). Por lo contrario, en Portugal, como las fechas del curso escolar son opuestas a las de Chile, las medidas sanitarias empezaron en marzo, pero los estudiantes en formación ya llevaban desarrollando sus prácticas presenciales desde septiembre, lo cual generó una mayor relación y contacto con el tutor del centro escolar, habiendo éste desempeñado un rol fundamental en las prácticas profesionales. Además, al comenzar el contexto pandémico en Portugal, los estudiantes siguieron siendo orientados vía remota por los mismos tutores.

A partir de los datos arrojados de Portugal y Chile, se evidencia que el estudiante en formación requiere acompañamiento durante la construcción de su identidad profesional al interior del centro, similar a lo obtenido por Smith (2007), manifestándose con mayor o menor fuerza en las concepciones sobre la enseñanza, favoreciendo su quehacer pedagógico, así como también la interiorización de nuevos conocimientos y herramientas proporcionados implícitamente por el agente formador.

Un hallazgo relevante, compartido por ambos países estudiados, es que el aprendizaje colaborativo en el entorno escolar juega un papel crucial en la construcción de la identidad profesional docente, lo cual coincide con lo afirmado por Ribeiro (2012). Además, es fundamental resaltar las percepciones sobre las funciones del profesorado, que destacan la importancia de transmitir valores universales como la tolerancia, el respeto, la responsabilidad y la democracia (Rodríguez et al., 2011), resultados que coinciden con los obtenidos por Amorim y Ribeiro-Silva (2024). La transmisión de valores universales a los estudiantes como propósito pedagógico permite pensar en el ser humano en todas sus dimensiones y como eje central del proceso educativo, si bien es deber de potencializar en el conocimiento, no debe ser menos importante prepararlo o contribuir en la formación personal, social, en orden al adulto que será en un futuro.

Específicamente, la disciplina de Educación Física tiene como objetivo el desarrollo integral del estudiante (Cortés & Oliva, 2016; Martínez et al., 2014), por tanto, estos resultados están en línea con varios estudios que afirman que muchos docentes y futuros docentes consideran los valores de respeto, honestidad y responsabilidad como prioridades a trabajar en sus clases (Amorim & Ribeiro-Silva, 2024; Ezer et al., 2010; Cortés & Oliva, 2013; Martínez et al., 2014).

Desde la formación inicial docente, Chile y Portugal establecen la importancia de la formación del profesorado, siendo que los profesores en formación de ambos los países indican que fundamentalmente la experiencia se adquiere por medio del trabajo en el centro educativo. La formación inicial docente, consiste en el proceso formativo y de profesionalización que viven los futuros profesores donde adquieren los conocimientos, habilidades pedagógicas, disciplinares y didácticas que les permiten insertarse con éxito en el contexto escolar (Ávalos, 2002). De acuerdo con Ávalos y Sevilla (2010), es durante la primera inserción laboral que el futuro docente pone a prueba su convicción personal y su vocación, lo aprendido anteriormente, lo recrea o lo reemplaza por un nuevo aprendizaje; igualmente modifica o transforma sus habilidades iniciales y la percepción de su efectividad como futuro docente incluyendo sus actitudes y creencias. Esta idea es reforzada por Chenche-García et al. (2023), cuando defienden que aquel es un proceso que fortalece la identidad profesional docente por medio de la posibilidad de tomar sus propias decisiones y por ende adoptar un sello personal, lo que no quiere decir que las relaciones interpersonales no juegan un rol de importancia al momento de realizar dicha construcción.

En relación con la dimensión que refleja la motivación para la enseñanza, los resultados muestran que los participantes de ambos países presentan elevadas motivaciones intrínsecas y extrínsecas, siendo estas ligeramente superiores en Portugal, así como un fuerte compromiso con la enseñanza. Aunque las diferencias son en su mayoría poco significativas, estas observaciones son consistentes con los estudios de Ezer et al. (2020) y Spittle et al. (2022), que concluyeron que los profesores de Educación Física experimentan una regulación interna de su motivación por la docencia, lo que les permite reconocer recompensas intrínsecas de ese trabajo. Como afirma Deci (2017), las actividades realizadas con placer e interés innatos son intrínsecamente motivadas. Estos resultados también se pueden explicar por las re-

ducidas oportunidades de empleo que el sistema educativo ofrece y a los bajos salarios, esta última cuestión con mayor impacto en Chile, lo que lleva a que los nuevos profesores sean guiados para la profesión, esencialmente por la motivación intrínseca y no por las extrínsecas debido que están relacionadas con elementos de sistema (Espinoza & Pérez, 2023).

En cuanto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje, los resultados indican que, a pesar del apoyo brindado por tutores, compañeros, docentes y supervisores, quienes deberían facilitar la adopción de un enfoque constructivista en los estudiantes en prácticas (Wang & Ha, 2013), esto puede no verificarse en la realidad. Amorim y Ribeiro-Silva (2022) revelaron que, aunque los practicantes creen estar aplicando un modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista en sus intervenciones pedagógicas, siguen replicando enfoques tradicionales.

Los profesores y supervisores de los programas de formación docente tienen la responsabilidad de guiar a sus estudiantes en trabajos de investigación concretos a lo largo de toda la carrera. El objetivo es que los futuros maestros y profesores aprendan a leer y entender investigaciones, buscar y recolectar información, analizar los datos colectados y sacar conclusiones en base a la evidencia recogida (Vaillant, 2019).

Ya sobre las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, existen diferencias significativas entre aquellas concepciones, siendo mayor la concepción constructivista en Portugal. Por otra parte, no hay diferencias significativas entre la experiencia profesional y el país, no obstante, el constructivista fue mayor en Portugal y el tradicional en Chile.

En relación a las limitaciones, la más significativa es la dimensión de la muestra, lo que asociamos al contexto pandémico que dificultó la aplicación de los cuestionarios, por lo que consideramos que nuevos estudios deberán contar con más participantes y más países.

Los informes de organizaciones intergubernamentales indican que la situación en Portugal refleja la tendencia general de Europa, influenciada por políticas que se difunden rápidamente entre países. A pesar de una buena coordinación entre las políticas nacionales y la autonomía escolar, con algunos avances innovadores, muchas escuelas dependen cada vez de más recursos privados de grandes empresas multinacionales. Esto ha limitado la implementación de soluciones innovadoras que han prosperado en el centro y norte de Europa, donde los recursos educativos son más abundantes, las sociedades más abiertas y la tecnología (Abrantes, 2021).

La experiencia de los países europeos demuestra que es posible mejorar la formación inicial docente mediante una estrecha articulación con las escuelas y una investigación centrada en la práctica. Además, es fundamental establecer estándares claros y sistemas de evaluación externa que permitan retroalimentar las propuestas formativas, asegurando que se basen en evidencias explícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, para lograr un verdadero impacto, se requieren políticas sistémicas y sostenibles en el tiempo, que consideren la multiplicidad de factores involucrados en la compleja tarea de aprender y enseñar (Vaillant, 2019).

La información extraída de los datos, resultan ser influyentes tanto en la formación inicial como en la práctica profesional para construir una identidad profesional docente, en conjunto con el contexto en el cual el futuro docente socializa al interior del centro educativo, los agentes con los que se relacionan. Este aspecto es fundamental para adoptar una identidad profesional docente considerando también el sociabilizar con los agentes educativos que se encuentran al interior del establecimiento educacional, entre ellos, el profesor tutor de colegio, el cual se encarga de guiar las experiencias de práctica y simulación en el contexto escolar. Estos estudios han evidenciado que cada tarea realizada durante dichas experiencias tiene un impacto significativo en la construcción de la identidad profesional docente (Raitz & Vanzuita, 2016; Ribeiro, 2012).

Desde Los resultados obtenidos con relación a la formación inicial docente (Melgarejo et al., 2023) con respecto a los conocimientos adquiridos muestran lo siguiente: contexto y realidad educativa 51,82 %, concreción curricular en los aprendizajes 50,73 %, procesos pedagógicos y construcción de los aprendizajes 48,72 %, evaluación formativa sobre los aprendizajes 47,45 %, convivencia y clima propicio para los aprendizajes 37,23 %, siendo estos los mayores porcentajes en cada dimensión. Por tanto, el mayor porcentaje de los estudiantes considera que el nivel de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente es bueno (Melgarejo et al., 2023).



En el momento actual de avances acelerados hacia la estandarización neoliberal en educación (Angulo, 2019; Cavieres-Fernández, 2014), se vuelve especialmente crítica la pregunta por las posibilidades de construir nuevas identidades y propuestas formativas situadas, que reconozcan el impacto de los factores socioculturales en la FID (Cuadra-Martínez et al., 2021). Este estudio permite concluir que este nudo crítico evidencia las tensiones entre las propuestas que surgen de las propias universidades y la obligación que instala la política pública a través de procesos de acreditación que constituyen políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias (Carrasco et al., 2023).

Conclusiones

Este manuscrito analiza la percepción de los futuros profesores de Educación Física en Chile y Portugal, con énfasis en su experiencia durante la práctica profesional. Esta etapa es clave, ya que les permite aplicar sus conocimientos en un entorno real, enfrentar desafíos docentes y reflexionar sobre su rol, metodologías y relaciones en la comunidad educativa. Además, les proporciona herramientas pedagógicas y didácticas, fortalece su vocación e identidad docente y contribuye a su desarrollo profesional.

La identidad docente no es rígida ni unidimensional, sino un proceso dinámico en constante evolución. En Educación Física, esta identidad se moldea a través de interacciones con estudiantes, el entorno escolar, las políticas educativas y los valores personales. La formación inicial no solo entrega conocimientos técnicos y metodológicos, sino que también fomenta una conciencia crítica sobre el rol del docente y su impacto en los alumnos. Más allá de la instrucción deportiva, la enseñanza de Educación Física promueve hábitos saludables, trabajo en equipo, disciplina y respeto.

Este estudio analiza cómo los futuros profesores de Educación Física en Chile y Portugal perciben su formación, los desafíos que enfrentan y la importancia de la práctica profesional en su desarrollo docente. Se resalta la necesidad de una formación que combine teoría, experiencias significativas y reflexión para construir una identidad docente sólida y comprometida.

Las prácticas profesionales son clave en este proceso, ya que permiten aplicar conocimientos, enfrentar situaciones reales y desarrollar estrategias pedagógicas. Además de fortalecer sus habilidades docentes, esta etapa fomenta la autoevaluación y la mejora continua, aspectos esenciales para su crecimiento profesional.

La vocación y la motivación son clave en la formación docente, ya que influyen en la identidad profesional y en la calidad de la enseñanza. Las buenas prácticas pedagógicas fortalecen la seguridad, las habilidades comunicativas y la capacidad de crear entornos de aprendizaje significativos. La vocación no es solo el deseo de enseñar, sino un compromiso con la educación y el bienestar de los estudiantes, reforzado por la experiencia y la reflexión.

La docencia es un proceso de aprendizaje continuo que va más allá de la formación inicial, incluyendo la experiencia práctica, la interacción con colegas y estudiantes, y la adaptación a cambios educativos. Además, la enseñanza implica transmitir valores como respeto, empatía, responsabilidad y equidad, formando no solo profesionales, sino ciudadanos críticos y reflexivos.

Este estudio revela cómo las experiencias sociales, académicas y personales influyen en la identidad profesional de los futuros docentes. Las interacciones con los estudiantes fortalecen sus habilidades de enseñanza y gestión del aula, mientras que las clases presenciales ofrecen oportunidades de reflexión y práctica.

Un hallazgo clave es la influencia de docentes inspiradores, quienes dejan una huella en los estudiantes en formación y sirven como referentes en su desarrollo profesional. Este efecto multiplicador transmite valores y enfoques pedagógicos de generación en generación. Además, la identidad docente se enriquece con el aprendizaje social y cultural, resaltando la importancia de la enseñanza en la sociedad.

En conclusión, la identidad profesional docente se construye a partir de diversas experiencias y se consolida con vocación, compromiso e interacción con la comunidad educativa. Más que adquirir conocimientos, ser docente implica sensibilidad social y una actitud de aprendizaje continuo para afrontar los desafíos educativos.

Referencias

- Abrantes, P. (2021). La educación en tiempos virales: el caso de Portugal. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 30-43. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>.
- Acha, A., Velásquez, R. & Moya, J. (2007). El estatus de la Educación Física en el curriculum de Educación Secundaria obligatoria. Algunas propuestas de solución. Acta de congreso. *II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*, Islas Baleares, España.
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). A supervisão Pedagógica em Educação Física. A perspectiva do orientador de estágio. *Cultura Física*. Lisboa, Portugal.
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. (2024). Preservice physical education teachers' perceptions of initial teacher education. *European Physical Education Review*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1356336X241276825>.
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. M. (2022). Identidad profesional en educación física: una revisión de la literatura (Professional identity in physical education: a review of literature). *Retos*, 46, 774-788. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94479>.
- Anversa, A. L., Souza, V. de F., Both, J., da Costa, L. C., Batista, P. & Oliveira, A. (2020). Escala de avaliação da constituição da identidade profissional do bacharel em educação física (Assessment scale of the constitution of professional identity of the bachelor in physical education) (Escala de evaluación de la constitución de la identidad). *Retos*, 38, 96-203. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74749>.
- Aparicio-Gómez, Oscar-Yecid, Ostos-Ortiz & Olga-Lucía (2020). Aprendizaje continuo. Universidad Santo Tomás. *Working Paper No. 197511*. DOI: 10.13140/RG.2.2.14612.94081
- Ávalos, B. & Sevilla, A. (2010). La construcción de la Identidad Profesional en los primeros años de Docencia: Evidencia desde la Investigación. Iniciativa Científica Milenio. Universidad de Chile. *II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Buenos Aires, Argentina. 24 - 26.
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9.
- Beijaard, D., Koopman, M., Schellings, G. (2023). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. In: Menter, I. (eds) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_28
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Blanco, A. & Amigo, J. (2016) El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2), 103-114.
- Blanco-Echeverry, M. (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy? *Revista Ágora*, 22(1), 426-443. <https://doi.org/10.21500/16578031.4694>
- Cardoso, I, Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129>.
- Carrasco, C., Ortiz, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 2-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1394>.
- Castaneda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A., Valdivia-Moral, P. A., & Zurita-Ortega, F. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77534>
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Chenche, F., Llaguno, B., Contreras, J., Rivera, L. (2023). *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 7 (1), 372-380. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.372-380](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.372-380).
- Córdoba Jiménez, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo (The adventure of learning: An autobiographical story of a reflexive teacher about his journey to Ithaca). *Retos*, 28, 285-290. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35534>

- Cortés D. & Oliva, F. J. C. (2013) The Didactic Process in Physical Education, which Foments Values and Attitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161–186.
- Cortes, D. F. G., & Oliva, F. J. C. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimento*, 22(1), 251-262.
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C., & González-Palta, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>.
- Day, C. (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Deci, E. (2017). Intrinsic Motivation and Self-Determination. *Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3>.
- Dubar, C. (2006). A crise das identidades: A interpretação de uma mutação. *Porto: Edições Afrontamento*.
- Equipo Servicio de Información en Educación Superior (SIES). (2024). Informe 2024 Matrícula en Educación Superior en Chile. *Subsecretaría de Educación Superior*. Santiago, Chile.
- Espinosa, M., & Pérez, M. (2023). La Motivación dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 11062. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4186.
- Ezer, H., Gilat, I. & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504949>.
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2020). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>.
- Flores, M. (2020). Feeling like a Student but Thinking like a Teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>.
- Formosinho, J. (2009). Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente. *Colecção Currículo, políticas e práticas*, 32. Porto Editora. Porto, Portugal.
- García-Martínez, I. (2019). Impacto de la vocación sobre la construcción de la Identidad Profesional en los estudiantes de magisterio de la mención de Educación Física. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud. Trances*, 11 (1), 771-783. ISSN 1989.6247.
- Garrido-González, L. y Flores-Meza, G. (2025). Identización e identidad profesional en la formación inicial docente de educador/a infantil [Identification and professional identity in initial teacher training for early childhood educators]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1184>.
- Gomes, P, Ferreira, C., Pereira, A., & Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, 27 (2), 247-267. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000200009&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gómez, A., Yecid, O., Ortiz, O. & Lucía, O. (2020). Aprendizaje continuo. Universidad Santo Tomás, *Working Paper*. 197511. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14612.94081>.
- González, P., Marín, R. & Soto, M. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20 (1), 1-14. <http://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>.
- González-Calvo, G., Gerdin, G., Philpot, R., & Hortigüe-la-Alcalá, D. (2020). Wanting to become PE teachers in Spain: connections between previous experiences and particular beliefs about school physical education and the development of professional teacher identities. *Sport Education and Society*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.181256>
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hardgreaves, A., Develay, M., Lopes, A., Teodoro, A., Sanches, M. & Jesús, S. (2004). *Os professores: Identidades Re-construídas. Edições Universitárias Lusófonas*. Lisboa, Portugal.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*. 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441.



- Jourdan, D., Simar, C., Deasy, C., Carvalho, G. S. & McNamara, P. (2016). School health promotion and teacher professional identity. *Health Education*, 116(2), 106–122. <http://doi.org/10.1108/HE-07-2014-007>.
- Jurasaitė-Harbison E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: a professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9, 159-176.
- Kang, J. (2016). Navigating the Internship and Developing Teacher Identity as Nonnative English-Speaking Teacher Candidates. En AERA (Ed.). *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Keating, X., Zhou, K., Liu, J., Shangguan, R., Fan, Y., & Harrison, L. (2017). Research on preservice Physical Education teachers' and preservice elementary teachers' Physical Education identities: A Systematic Review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 162–72. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0128>
- Lopes, M. (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. [Tese Doutorado: Universidade do Porto, FPCE]. <https://hdl.handle.net/10216/13961>.
- López-Pastor V. & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León
- Martínez, R., Cepero, M., Collado, D., Padial, R., Pérez, A., Palomares, J. (2014). Acquisition of values and attitudes across games and sports in physical education, in the Secondary Education. *Journal of Sport and Health Research*, 6(3), 207-216.
- Mayo, I. & Tardif, M. (2018). *Identidad Profesional Docente*. Madrid: Editorial Narcea, 70, 9-41. ISBN 978-84-277-2396-2.
- Meijer, P., Graaf, G. & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teacher's development. *Teachers and Teaching*, 17 (1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>.
- Melgarejo, V., Álvarez López, T.F., Oscátegui Nájera, J.R. Gastón Jeremías, & Espinoza Apolinario, U. (2023). Formación inicial docente y buenas prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(3), Epub 25 de octubre de 2025. Recuperado en 16 de marzo de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142023000300004&lng=es&tlng=es.
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A. & Oyarce, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Montecinos, C. (2024). Contrastando las expectativas de supervisores y docentes de aula respecto a sus funciones en la formación práctica de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo*, 61(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.61.2.2024.7>.
- Muñoz, I., Páez, J. & Hurtado, J. (2024). Elementos que favorecen la construcción de la identidad profesional docente en Educación Física. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 89, 72-88.
- Office, E. (2020). Índice de contenidos. *Revista sudafricana de educación infantil*, 10 (1). doi: <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.970>
- Ortega, C. & Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Palacios, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [Tesis doctoral, Universidad de la Girona, España].
- Palencia, V. (2023). Una investigación como responsabilidad docente. Un análisis de las políticas educativas en Colombia y Chile. *Páginas de educación*, 16(1), 28-46. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3060>.
- Parra, M. (2018). La Construcción de la Identidad Profesional del docente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2004.48128>.
- Pennington, M. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó. EAN: 84-7827-323-9.



- Pires, V.; Nascimento, J.; Farias, G. & Suzuki, C. (2017). Identidade docente e Educação Física: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 35-60. <http://doi.org/10.21814/rpe.74015>.
- Pontes, A., Ariza, L. & Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2 (2), 131-142. ISSN 2171-2085 (print)/ISSN 1989-709X (online)
- República Portuguesa. (2019). *Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. República Portuguesa.
- Retrato de un grupo de trabajadores de São Paulo (Brasil). *Revista Psykhe*, 21 (2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.545>
- Ribeiro, M. (2012). Las construcciones identitarias en el trabajo en la contemporaneidad: Retrato de un Grupo de Trabajadores de São Paulo (Brasil). *Psykhe*, 21(2), 61-75.
- Rodríguez, A., & Serrano, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinética*, 37, 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2011000200007&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, R. & Cárdenas, F. (2019). *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2 (1), 131 – 141. EISSN: 2452-4638.
- Santos, V. & Molina, V. (2017). A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção de Identidade Docente de professores de Educação Física no início da docência. *Revista Movimento*, 23, (3), 827-840. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55916>
- Silva, P., Ferreira, C., Pereira, A. & Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27, (2), 247-267. <https://doi.org/10.21814/rpe.74015>.
- Smith, R. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 377-397.
- So, W. & Watkins, D. (2005). From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 525-541.
- Sousa VD, Driessnack M, Mendes IAC. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Rev Latin-am Enfermagem*, 15(3). www.eerp.usp.br/rlae.
- Sousa, T., Cunha, M. & Batista, P. (2015). Tradução e adaptação linguística e cultural para a língua portuguesa do “a questionnaire for student teachers”. *Conexões*, 13(1), 20-35.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? en nuevos temas en la agenda de política educativa. *Siglo XXI*, Buenos Aires, Argentina. 53-64.
- Trigo, E. (2000). Fundamentos de la Motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y Didácticos. España: Gymnos.
- UNESCO (2023). Adaptado de Ramírez, Mackintosh y Atherton, de próxima publicación. Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docente.
- Vaillant, D. (2019). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229), 543-561. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i229.629>.
- Van De Mieroop, D. (2007). The complementarity of two identities and two approaches: Quantitative and qualitative analysis of institutional and professional identity. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1120-1142. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.01.009>.
- Vera, J. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense*, 21(2), 423-441. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49333.
- Wang, L. & Ha, A. (2013). The theory of planned behaviour: Predicting pre-service teachers' teaching behaviour towards a constructivist approach. *Sport, Education and Society*, 18(2), 222-242. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.558572>.
- Yuan, E. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.012>.
- Yuan, R. & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30 (4), 469-491. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.932830>.



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

Constanza Cisternas Villalobos
Paula Batista
Eugenio Merellano-Navarro
Elsa Ribeiro-Silva

c.cisternas.villalobos@gmail.com
paulabatista@fade.up.pt
emerellano@gmail.com
elsasilva@fcdef.uc.pt

Autor/a
Co-Autor/a
Co-Autor/a
Co-Autor/a