



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: VOCACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE E INNOVACIÓN DOCENTE.

Autor: Marina García Valdecasas Prieto

Directores de la tesis: Dr. Eufrasio Pérez Navío, Dra. Inmaculada García Martínez y Dr. Óscar Gavín Chocano

Departamento: Pedagogía

Director de la tesis:

Fecha: 03/03/2025

ISBN:
Licencia CC

RUJJA



Universidad de Jaén

INFORME DE LOS DIRECTORES DE TESIS

Los directores **EUFRASIO PÉREZ NAVÍO**, **INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ** y **ÓSCAR GAVÍN CHOCANO**, pertenecientes al departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén el primero y el tercero, como a la Universidad de Granada la segunda directora, todos ellos directores de la Tesis Doctoral: **“LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: VOCACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE E INNOVACIÓN DOCENTE”** de la que es autora **D^o. Marina García Valdecasas Prieto**.

HACEN CONSTANCIA: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 18 de febrero de 2025

Firmado por **ÓSCAR GAVÍN CHOCANO**
NIF. 06247103G
19/02/2025

GARCIA MARTINEZ
INMACULADA -
53595149C

Firmado digitalmente por
GARCIA MARTINEZ
INMACULADA - 53595149C
Fecha: 2025.02.19 15:08:42
+01'00'

PEREZ NAVIO
EUFRASIO -
26229376S

Firmado digitalmente
por PEREZ NAVIO
EUFRASIO - 26229376S
Fecha: 2025.02.19
12:59:17 +01'00'

A mi abuela Gracia

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría aprovechar esta página en blanco para expresar mi satisfacción por haber luchado contra mi peor enemigo, yo misma. Haberle vencido para poder llegar hasta aquí, no sin la ayuda de todas las personas que nombraré a continuación.

Esta tesis no hubiera sido posible sin mis tres directores, Eufrasio, Óscar e Inma. Agradecer a Eufrasio por la oportunidad de realizar el doctorado a su lado, a Óscar por su esfuerzo conmigo junto sus bromas e Inma. Aquella profesora que apareció cuando más la necesitaba y vio luz en mí cuando yo no era capaz de verla. Gracias por el esfuerzo, orientación y todo este tiempo a vuestro lado, nunca podré agradeceré los lo suficiente.

Agradecer a Enrico, mi tutor italiano cuando realicé la mención internacional, que se colmó de paciencia conmigo. Del cual he aprendido que siempre hay que tirar hacia delante y trabajar duro para conseguir objetivos.

A mi familia, mi madre, padre y hermano Juan. Los cuales me han acompañado en este duro camino, siendo testigos de buenos y malos momentos. También a Lina y Ángel, que siempre están para ayudar y sacar una sonrisa. Mis abuelos que se aferran todavía a la vida por verme cumplir mis sueños.

No puedo finalizar mis agradecimientos sin nombrar a mis amigas, quienes han reído y llorado en este camino. A mi compañera de trabajo y amiga Lara, quien ha sido un apoyo desde que la conocí, demostrando que la ternura existe. A Marta, que siempre ha creído en mí sin ninguna duda. A Clara y María Isabel, compañeras de carrera y amigas, gracias por brindarme cariño y apoyo durante tanto tiempo. Y por supuesto, a mi mejor amiga María, mi familia y mi pilar desde tantos años, no sería nadie sin ella. Gracias a todas por darme un trocito de vuestro corazón.

Agradecer a todos lo que me quieren, a aquellos que se fueron y aquellos que se quedaron, gracias por hacerme quien hoy soy.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	13
1.1- Justificación de la investigación	15
1.2- Antecedentes	18
1.3- Delimitación del problema de estudio	19
1.4- Finalidad	22
1.4.1- Preguntas de investigación	22
1.5- Presentación de los trabajos publicados que avalan la tesis doctoral	23
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	26
2.1- La Identidad Profesional	27
2.1.1- Identidad Profesional en las diferentes etapas educativas	30
2.1.2- Desarrollo de la Identidad Profesional	36
2.1.3- Los incidentes críticos como aspectos clave	
en la construcción de la identidad profesional docente	41
2.2- Vocación Docente	46
2.2.1- Concepto y aproximación teórica	47
2.2.2- Vocación como configuración de la Identidad Docente	52
2.2.3- Factores que influyen en la vocación docente	58
2.3- Innovación Docente	65
2.3.1- Concepto y aproximación teórica	67
2.3.2- Los nuevos escenarios educativos	71
2.3.3- Elementos constitutivos de los nuevos	
escenarios educativos	75
2.3.4- Estrategias docentes asociadas a la innovación docente	77

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA Y PLAN DE ESTUDIO	83
3.1- Diseño de la investigación	84
3.1.1- Objetivos	85
3.2- Variables analizadas	87
3.3- Población y Muestra	89
3.4- Instrumentos de recogida de información	90
3.5- Análisis de los datos	92
3.6- Resultados globales y discusión	93
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	96
CHAPTER 4: CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FORESIGHT	102
CAPÍTULO 5: PUBLICACIONES CIENTÍFICAS	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles Preguntas de investigación.	22
Tabla 2. Objetivos Generales de la tesis doctoral	86
Tabla 3. Objetivos Específicos de la tesis doctoral.	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Factores en el desarrollo de la Identidad Profesional.	20
Figura 2. Fases en un docente novel para el desarrollo de la Identidad Profesional.	40
Figura 3. Diferentes Incidentes Críticos en un profesional de la educación.	43
Figura 4. Dimensiones en la Vocación Docente.	57
Figura 5. Factores asociados al perfil docente universitario innovador.	70
Figura 6. Estrategias docentes asociadas a la innovación docente en los últimos años.	80
Figura 7. Variables analizadas en la tesis doctoral.	88

The background of the page is a painting of a pond. It features numerous lily pads in various shades of green and blue, with some pink flowers in bloom. The brushwork is visible and textured, giving it an impressionistic feel. The colors are vibrant and layered, creating a sense of depth and light.

CAPÍTULO 1
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Es importante precisar que la parte de la justificación de una investigación en una tesis doctoral por compendio es esencial para contextualizar la investigación que se ha llevado a cabo y legitimar los artículos científicos que la componen. Esta justificación funciona con el objetivo de ofrecer un marco conceptual que demuestra la concordancia, relevancia y aportación integral de cada parte de la investigación en la tesis doctoral. Es de un gran valor e importancia ofrecer una comprensión coherente y lógica de por qué se seleccionaron los principales temas los cuales se tratan en la tesis doctoral, enfoques metodológicos elegidos para tratar la información y los diversos objetivos. Además, la justificación contribuye a mostrar la latente necesidad de la investigación al identificar las brechas en la literatura existente y explicar cómo los estudios que son parte del cuerpo general del presente trabajo doctoral por compendio abordan esas brechas que necesitan ser exploradas.

Asimismo, la justificación de un trabajo académico de esta envergadura también enfatiza la interconexión entre los diversos artículos y capítulos que se desarrollan bajo su amparo. Con esto se demuestra que cada capítulo y artículo científico recogidos en esta tesis doctoral están dotados de valor para contribuir a la investigación llevada a cabo.

El presente estudio se ubica dentro del contexto educativo contemporáneo. En el mismo, se observa cómo la identidad profesional docente se rige como un terreno fértil para la investigación educativa. Con esto, se aboga que la identidad profesional en los profesores no solo encapsula la esencia de la vocación en los docentes, sino que también refleja la manera en que los educadores afrontan y se transforman a través de incidentes críticos que marcan su camino profesional desde el inicio de su formación hasta la actualidad. Esta tesis doctoral se sumerge en la compleja interconexión entre la identidad profesional de los profesores, la vocación inherente a la enseñanza y los incidentes críticos que configuran tanto la narrativa personal y laboral de los educadores en su día a día. La vocación docente, impulsora

fundamental y gran tesoro de la identidad profesional, actúa como un faro que guía en las tinieblas en la práctica pedagógica y la conexión con los estudiantes en las aulas.

En un escenario educativo inédito desde los últimos años por los grandes cambios educativos que han ocurrido, la relevancia de las competencias digitales adquiere una magnitud sin precedentes en el mundo de la educación. La tecnología redefine la forma en que se accede, se comparte y se construye en la sociedad del conocimiento que caracteriza la actualidad. Haciendo que el conocimiento y la innovación digital se conviertan en componentes esenciales para tanto la efectividad pedagógica como el progreso educativo de los alumnos. Esta tesis doctoral se adentra en la importancia de la formación continua de la identidad profesional docente, destacando cómo la integración creativa de herramientas digitales no solo enriquece la práctica pedagógica, sino que también contribuye a la construcción de una identidad profesional adaptativa y resiliente en los tiempos actuales ante la deseada innovación constante por superarse cada vez más.

La innovación del profesorado se presenta como una respuesta necesaria ante el nuevo escenario tecnológico que se ha colado tanto en las aulas como la sociedad. Los docentes se enfrentan a desafíos inexplorados anteriormente, se ven empujados a innovar en sus métodos de enseñanza para garantizar la relevancia, efectividad y progreso en un entorno educativo en constante evolución. Esta investigación busca explorar y comprender cómo los profesores afrontan la innovación sin perder ni la motivación o vocación por el camino, convirtiéndose en una necesidad pragmática en la era digital y educativa del siglo XXI.

1.1- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La educación precisa tener docentes comprometidos, motivados y cualificados para adaptarse a tanto los retos actuales en el mundo de la educación, como los retos que vendrán en el futuro (Falcón y Arraiz, 2020). Es de importancia internacional que todos los países cuenten con grandes profesionales en la educación para perpetuar como país y sociedad. Lo que coloca la formación del profesorado como un asunto de gran interés alrededor de todo el mundo, afectando directamente a los ejes políticos, económicos o sociales de cada territorio. La formación del profesorado es un asunto de vital importancia para el Sistema Educativo de cualquier país, entre otras causas, porque la actuación docente se identifica como un claro

ejemplo de rendimiento (OCDE, 2009). Su formación, compromiso, motivación o carisma giran en torno a un único núcleo en su interior, el cual se forma desde su personalidad y su inicio de su formación académica hasta la actualidad.

Muchas investigaciones a lo largo de los años han puesto el foco en conocer cómo es ser un buen profesor dentro del aula (Alonso-Sainz, 2021; Cortés, 2023; López-Martín et al., 2022; Martínez, 2010), otras en cómo enseñar adecuadamente (Álvarez et al., 2010; Domingo-Segovia y Pérez-Ferra, 2016; Marland, 1985; Salamah Idris, 2016), o cómo mejorar la comunicación en las clases o con compañeros de trabajo (Camacaro de Suárez, 2008; Cassullo y García, 2015; Vieira, 2007). Incluso desde los últimos años, se encuentra una cantidad creciente de investigaciones acerca de la incorporación de la tecnología en las aulas y cómo el profesor debe desenvolverse con ellas (Cepeda, 2014; Cueva Gaibor, 2020; Muñoz-Rodríguez, 2020; Tejedor y Muñoz-Repiso, 2006) o lo que más se habla en el campo educativo actualmente, la innovación en los docentes para estar al día a día (Díaz Larenas et al., 2015; Guisasola et al., 2001; López-Martín et al., 2022). Por lo que no sorprende que, en los últimos años se ha acumulado una gran cantidad de literatura en torno a la tecnología educativa (Esteban, 2021; Marín et al., 2020; Quintero et al., 2020).

Sin embargo, no se ha profundizado lo suficiente y tan concretamente, acerca de la identidad profesional docente y su desarrollo (Martín-Gutiérrez et al., 2014; Vanegas y Fuentealba, 2019). Lo que evoca también a la necesidad de saber sobre cómo se desarrolla ahora con las nuevas tecnologías (Bustos Jiménez, 2007; Molina Pérez y Pulido Montes, 2021), la relación de la identidad profesional con la identidad personal (Aristizábal Fúquene, 2019; Olave, 2020), la vocación docente (Martínez, 2019; Souto-Gómez et al., 2020), el paso de los incidentes críticos (Mena, 2003; Monereo, 2010), o cómo afrontar la innovación mientras que el profesor está en continua formación (Molina Pérez y Pulido Montes, 2021; Osuna y Mata, 2015).

De igual forma, la aparición de altos niveles de estrés y ansiedad se refleja en los profesionales de la educación. Conllevando un incremento de casos del síndrome de Burnout en docentes (Lu et al., 2019; Mérida- López y Extremera, 2017). En consecuencia, afecta directamente al desarrollo de su identidad profesional, convirtiéndose un gran obstáculo al

docente que se le diagnostica Burnout. Sufrir altos niveles de estrés, ansiedad, nerviosismo por un largo periodo de tiempo afecta tanto físicamente como psicológicamente al docente, alejándolo de toda satisfacción y orgullo laboral que debería sentir. Normalmente, el estrés del profesorado se halla en el exponencial incremento de tareas y funciones que debe dar solución profesionalmente, además en un corto- medio plazo de tiempo (Marrau, 2004; Redó, 2009; Treviño-Reyes y López-Pérez, 2022; Zavala, 2008).

Hay que ser preciso cuando se habla sobre el estrés laboral, burnout en los colegios, institutos o universidades. Entre otras cuestiones, se ha evidenciado, un incremento de ello como consecuencia de las nuevas tecnologías, las competencias digitales que se deben obtener y la presión de la innovación a los docentes en las aulas educativas (Colás Bravo et al., 2019; Galindo y Quintana, 2016). Desde el escenario del COVID-19, se ha presionado constantemente a los profesores por cambiar a un escenario educativo más tecnológico, competente, innovador o actual. Contando con poco tiempo para dar solución a necesidades educativas (García-Planas y Torres, 2021; Mendoza et al., 2020; Ramírez-Montoya, 2020; Saura et al., 2021). Todo esto genera un gran incidente crítico que el docente hace frente para crecer como profesional de la educación y desarrollar su identidad profesional.

Esta investigación se sitúa precisamente en conocer el desarrollo de la identidad profesional docente, prestando atención a las múltiples situaciones donde el docente tiene que reinventarse como parte de su identidad profesional para el uso y control de las tecnologías educativas a la vez que cumplir profesionalmente con ser un profesor innovador acorde a los tiempos que corren como proponer soluciones e ideas innovadoras mientras no pierde la motivación o vocación en su profesión. El presente trabajo se propone el análisis de la identidad profesional y la innovación de los docentes de las diferentes etapas educativas sobre variables revisadas y encontradas en la literatura científica.

Por ende, esta tesis doctoral supone el primer paso como la base en la articulación de una línea de investigación dirigida hacia la mejora de la propia formación de los profesionales de la docencia de todas las etapas educativas. Comprendiendo la identidad profesional desde la formación inicial hasta la actualidad del docente para elaborar una práctica profesional para enfrentar las demandas impuestas desde el contexto profesional. Centrándonos

especialmente en la vocación docente, los incidentes críticos, estrategias de aprendizaje para profesorado e innovación educativa. La actual tesis doctoral por compendio de artículos trata de progresar en el conocimiento del perfil de los docentes que forman parte del mundo educativo, como punto de inflexión para poder contribuir a la profesionalización de los docentes y arrojar un poco de luz al camino para convertirse en un buen docente.

1.2- ANTECEDENTES

Investigaciones de naturaleza internacional y nacional han resaltado lo valioso que son los estudios acerca de la identidad profesional docente y la innovación educativa en los profesores. Estas investigaciones siempre están motivadas para ayudar en todo lo posible a los docentes, a ofrecer información, recursos y herramientas que complementen su formación como profesores o los ayuden cotidianamente.

Los estudios sobre identidad profesional docente se remontan a muchos años en el pasado, pero todos comparten que el valor de un profesor descansa en su identidad profesional y en cómo se desarrolla (Cantón y Tardif, 2018; Cortés González et al., 2016; Sáez et al., 2015). Al respecto, se observa cómo se ha buscado potenciar la identidad profesional y que un profesor saque lo mejor de su interior hacia la enseñanza-aprendizaje de su alumnado. Siendo la identidad profesional lo que define a un docente como profesional de la educación (Esteve, 1998; Porta et al., 2012; Sierra y Alcántara, 2019).

Por desgracia, en los últimos años, se escuchan las palabras identidad profesional docente y Burnout en la misma oración. Esto se debe en que cada vez se relaciona más la necesidad y rápida formación continua, los incidentes críticos cada vez de mayor envergadura y las grandes cantidades de trabajo al estrés, ansiedad o problemas de salud que acaban sufriendo muchos docentes (Rodríguez Guevara y Viramontes, 2017; Tabares-Díaz et al., 2020; Zavala, 2008; Muñoz y Otálvaro, 2012). La suma constante de trabajo en los docentes, el aumento de alumnos por clase, fatigas físicas, insatisfacción... son algunas causas de que los docentes paralicen su identidad profesional ante encontrarse con estas barreras que dificultan su seguimiento de crecer como profesores (Calvete y Villa, 1999; Cárdenas et al., 2014; Salanova, Martínez y Lorente, 2005; Tifner, et al., 2006). Esto permite ver la parte positiva

de la realización de esta investigación para aportar un carácter más actual acerca del desarrollo de la identidad profesional docente para conocer aquellos eventos o factores exactos hacen que una identidad avance o se paralice.

La innovación educativa es de las temáticas más exploradas en los últimos años en la sociedad educativa junto estudios que abordan la gamificación, las habilidades blandas, metodologías a distancia e híbridas o la educación STEAM. Desde 2010 el avance de las nuevas tecnologías promovió su incorporación en el sector de la educación (Antonio et al., 2018; Camero et al., 2016; Cuervo, 2018; González y Herrero, 2019). Nació ese entusiasmo por conocer más a fondo como la tecnología podía incorporarse a la educación en las aulas, alumnado y profesorado haciendo crecer la literatura científica sobre esta nueva situación (Badia et al., 2016; Maguiño et al., 2018; Mercader y Sallán, 2017). No pasó mucho tiempo para que desde la propia Unión Europea se publicase su visión de las competencias digitales en los docentes para promover las nuevas tecnologías innovadoras con su Marco Europea de Competencia Digitales, o conocido coloquialmente como “DIGCOMP”. Así, progresivamente, en los docentes se empezó a inculcar más la tecnología educativa, llegando hasta cierto punto de volverse una auténtica necesidad en su formación, creando más estrés en los profesores en su oficio (Amarilla y Vargas, 2019; Cela-Ranilla et al., 2017; Cervera et al., 2016; Fernández-Márquez et al., 2018; Tuesto-Panduro, 2021).

Por tanto, se cuenta con antecedentes valiosos para la línea de investigación que suscita seguir esta tesis doctoral. Ahora, se pone el foco sobre la investigación actual en los docentes, las identidades profesionales y la innovación educativa para demostrar que marca la diferencia entre los distintos tipos de profesores que podemos hallar en el sistema educativo.

1.3- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

La delimitación del problema de estudio en una tesis doctoral se debe convertir en un componente esencial que oriente y structure la investigación, además de ofrecer una visión de claridad sobre la temática tratada. En el panorama educativo actual, que ha experimentado transformaciones significativas en los últimos años, la delimitación del problema de estudio debe enmarcarse en el contexto de la identidad profesional docente y la innovación educativa.

Se establece claridad en los problemas que rodean estas temáticas, diferencias en el desarrollo de la identidad profesional en cada docente, factores que influyen en el desarrollo profesional de los profesores y variables en el desarrollo de la identidad profesional e innovación, entre otros aspectos. Toda delimitación debe ser necesaria para aportar luz y una mejor comprensión de la línea de investigación que se sigue en una tesis doctoral por compendio.

Se inicia la delimitación del problema de estudio con la necesidad de establecer que la identidad profesional ha sido definida por diferentes autores, considerando distintos matices sobre cómo se desarrolla una identidad docente: diversas variables, incidentes críticos y factores diferenciados (AvidovUngar y Forkosh-Baruch, 2018; Day, 2018; García-Martínez y Tadeu, 2018). Sin embargo, surge la necesidad de obtener una definición actual de qué constituye la identidad profesional docente en el siglo XXI y de cómo se desarrolla la identidad profesional ante los cambios significativos que han ocurrido en los últimos años en el ámbito educativo.

Figura 1

Factores en el desarrollo de la Identidad Profesional



Fuente: Elaboración propia.

No se cuenta con un listado definitivo de los elementos que influyen en la identidad profesional docente. Por ello, se considera necesaria una investigación que permita conocer, de manera más cercana, qué factores y elementos contribuyen a formar un mejor docente. Se busca determinar específicamente qué aspectos impactan en mayor o menor medida el desarrollo de la identidad profesional docente para identificar formas de potenciar esta identidad (Cuadra-Martínez et al., 2021; Fuentes et al., 2020; Olave, 2020). Esto implicaría no solo un beneficio para el docente, sino también para el alumnado. Aunque la temática de la identidad profesional docente se aborda ampliamente en la literatura científica, se plantea la necesidad de desarrollar una perspectiva actualizada que tenga en cuenta los recientes cambios en el entorno educativo y cómo afectan a todos los procesos involucrados en el desarrollo de la identidad profesional.

Paralelamente al incremento de la literatura científica sobre tecnologías educativas enfocadas en la innovación, también se observa un aumento en la producción de estudios relacionados con la identidad profesional docente en torno a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Este crecimiento de información comenzó en el año 2017, cuando la Unión Europea publicó el documento titulado “*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*”, elaborado por Christine Redecker, abordando la necesidad de que la educación avanzara hacia la innovación tecnológica.

Como se ha mencionado, el escenario educativo ha evolucionado hacia un entorno cada vez más inmerso en las nuevas tecnologías, lo que ha obligado a una gran parte del profesorado en las instituciones educativas a reinventarse y formarse en el ámbito tecnológico en un breve lapso de tiempo. Todo ello para responder a las demandas y necesidades de una población juvenil que ya ha comenzado a combinar la educación con la tecnología en las aulas (Pérez Zúñiga et al., 2018; Monzón, 2020). En consecuencia, la sociedad actual requiere docentes innovadores, lo que constituye un incidente crítico en el desarrollo de la identidad profesional docente, dado el cambio tan significativo en el panorama educativo en comparación con el momento en que estos profesores iniciaron su formación. Por ello, se necesita una línea de investigación sobre la identidad profesional docente vinculada a la innovación tecnológica educativa, que permita distinguir entre ser un buen docente y liderar una verdadera

innovación educativa, asumiendo además un papel innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

1.4- FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación se centra en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes en sus centros escolares, su construcción progresivamente ante los incidentes críticos por los que pasan y las estrategias didácticas empleadas para lograr la innovación educativa.

1.4.1- Preguntas de investigación

Seguidamente, se muestran las preguntas de investigación que han motivado al desarrollo de la presente tesis doctoral. En la Tabla 1 se presentan ordenadas jerárquicamente por los niveles de indagación para una mejor comprensión del actual trabajo y su vinculación con los objetivos de la investigación:

Tabla 1.

Niveles Preguntas de investigación.

NIVELES DE PROFUNDIDAD	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
PRIMERO	- ¿Cómo es la identidad profesional docente y en qué medida afecta la vocación en su desarrollo?
SEGUNDO	- ¿Qué tipos de incidentes críticos son los que hacen desarrollar la identidad profesional docente a lo largo de su formación?
TERCERO	- ¿Qué estrategias didácticas impactan sobre la identidad profesional docente?
CUARTO	- ¿En qué medida la innovación favorece el desarrollo de la identidad profesional docente?

1.5- PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS PUBLICADOS QUE AVALAN LA TESIS DOCTORAL

La presente tesis doctoral se presenta mediante el formato de compendio de artículos científicos, en afinidad con lo establecido por la Universidad de Jaén en su normativa vigente actual. Como también en el informe emitido por los tres directores de la presente tesis doctoral y la aceptación por parte de la Comisión de Doctorado de la Universidad de Jaén para la presentación de dicha investigación.

La elección de realizar una tesis doctoral por compendio sobre la identidad profesional e innovación en docentes ha sido decidida por un balance positivo sobre una serie de beneficios. La modalidad de realizar una tesis doctoral por compendio constituye integrar unas diversas perspectivas y diferentes enfoques sobre la temática expuesta, proporcionando una comprensión más holística. Como también resaltar la interconexión intrínseca entre los elementos de estudio de la identidad profesional docentes y la innovación educativa. De igual modo exhibir de la forma más clara posible cómo una identidad profesional sólida en un profesor se puede fusionar perfectamente con las nuevas prácticas innovadoras para potenciar la enseñanza- aprendizaje de los estudiantes en las clases. Como propósito de realizar una tesis doctoral por compendio está el intentar proporcionar a los docentes, herramientas, recursos y conocimientos importantes para hacer frente a los desafíos educativos del siglo XXI, proporcionándoles una visión para el futuro pedagógico más dinámico y efectivo de los últimos tiempos.

La síntesis principal de las investigaciones que se encuentran sobre la identidad profesional de los docentes ofrece una visión profunda de cómo los profesores perciben su rol en sus centros educativos mientras entrelazan su desarrollo personal y profesional día a día. En cuanto a la temática de innovación tecnológica en los docentes, en este contexto de la educación, se muestra como un pilar esencial en el mundo de la educación. La innovación de los docentes en las aulas se presenta como un medio favorecedor y transformador tanto hacia los docentes, alumnos y sistema educativo para explorar nuevas metodologías y tecnologías

para poder mejorar tanto la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.

Se expone una estructura de cuatro artículos científicos junto dos capítulos de libros seleccionados en revistas de primer y segundo cuartil en la plataforma de SJR/JCR juntos con capítulos de libros de reconocido impacto en la comunidad científica. Lo que otorga un significado de que son parte del cuerpo general de la investigación desarrolla en la presente tesis doctoral, lo cual demuestra que esta investigación está acompañada de indicadores sólidos y actuales de calidad para el mundo de la investigación científica.

A continuación, se referencian los artículos científicos que componen parte del cuerpo general de esta tesis doctoral:

- García-Martínez, I., Quijano-López, R., Hernández-González, M., y **García-Valdecasas Prieto, M.** (2023). Qualitative Analysis of the Professional Identity of Pre-Service Teachers. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 7(4), 232–243. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/17827>
- García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Óscar, **García-Valdecasas Prieto, M.**, y Checa-Domene, L. (2024). Factores cognitivos y emocionales del neuroaprendizaje según la percepción de futuros docentes de educación especial sobre su formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 119–134. <https://doi.org/10.6018/reifop.615811>
- **García Valdecasas Prieto, M.**, García Martínez, I., Checa Domene, L., y Gavín Chocano, Óscar. (2025). La Identidad Profesional de los docentes de Educación Superior y su relación con el síndrome de Burnout. Revisión Sistemática.: Professional identity of higher education teachers and the threat of burnout syndrome. Systematic Review. *Revista RETOS XXI*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.31165>
- Pérez Navío, E., **García Valdecasas Prieto, M.**, Gavín Chocano, Óscar, y García Martínez, I. (2024). Explorando el papel de la autoeficacia y la motivación en las

estrategias de aprendizaje de idiomas: un meta-análisis en educación superior (2020-2024). *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (XI), 127–146. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30543>

Además, se incluyen los siguientes capítulos de libros:

- Gavín Chocano, Ó., **García-Valdecasas Prieto, M.**, Espinosa-Fernández, I., y Checa-Domene, L. (2023). Futuros docentes eficaces a través de estrategias didácticas de aprendizaje-servicio a la comunidad. En E. Pérez Navío (Coord.), *Innovación y retos de la educación superior. Propuestas pospandemia* (pp. 45-56). Octaedro.
- Checa Domene, L., **García-Valdecasas Prieto, M.**, Espinosa Fernández, I., y Gavín Chocano, Ó. (2023). TIC y necesidades educativas en una clase de Ciencias en Educación Primaria: una revisión sistemática. En E. Pérez Navío (Coord.), *Innovación y retos de la educación superior. Propuestas pospandemia* (pp. 71-83). Octaedro.

The background is a painting of a pond with water lilies and pink flowers. The style is impressionistic, with visible brushstrokes and a rich, textured color palette. The water is depicted with various shades of blue, purple, and green, reflecting light and surrounding foliage. Large, round lily pads in shades of green and blue are scattered across the water. Several pink flowers are in bloom, their petals rendered with soft, blended colors. The overall composition is dense and vibrant, capturing the essence of a peaceful pond scene.

CAPÍTULO 2
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1- LA IDENTIDAD PROFESIONAL

El término "identidad" puede parecer un concepto sencillo, pero al profundizar en su estudio, se encuentran diversas definiciones relacionadas con su significado (Brubaker y Cooper, 2005; Heidegger, 1988; Taylor, 1996). Bajo este término, se agrupan distintas ideas en la sociedad. Algunas de ellas se refieren al mantenimiento de puntos de referencia fijos que trascienden los cambios de individuos u objetos a lo largo del tiempo (Agudo Torrico, 1999; Memmi, 1999). Otra perspectiva asume que la identidad se crea a partir de la semejanza entre dos entes que comparten una similitud absoluta, la identidad resultante de la delimitación o la identidad basada en la unión de diversos elementos (Morera et al., 2004). Aunque se presentan diferentes significados, todos ellos convergen en la idea fundamental de la identidad como unidad, reconocimiento y ser (Arévalo, 2004; Brubaker y Cooper, 2005).

La identidad está estrechamente relacionada con el componente social, derivando de un proceso de socialización definido por las relaciones que un individuo mantiene con otras personas, grupos, instituciones y valores (Álvarez-Munárriz, 2011; Navarrete-Cazáles, 2015). La presencia social se convierte en un pilar constitutivo de la identidad. Tal es su importancia que, sin el marco de relaciones sociales entre individuos, elementos o entidades, no sería posible la constitución de unidad e identidad (Espinosa y Tapia, 2011; Heller, 2001; Taylor, 1996). Se reconoce que el ser humano adquiere su identidad como individuo al asumir la cultura, las relaciones que lo han moldeado y los significados de las cosas que ha ido conociendo y asimilando a lo largo del tiempo (De Rojas, 2004). Hablar de identidad implica reconocer que las personas son un producto de un desarrollo continuo de identidad, cuyo proceso alcanza su máximo desarrollo con la muerte del individuo.

Con el paso del tiempo, el tema de la identidad continúa generando interés en la sociedad debido a la complejidad del término y sus múltiples significados en el ámbito de las Ciencias Sociales. A partir del concepto de identidad, surge un nuevo término que hace referencia a la identidad que un individuo construye al fusionar su identidad personal con el oficio que desempeña y la cultura asociada a ese oficio: la Identidad Profesional (Armendáriz Ortega y Medel Pérez, 2009; Cantón y Tardif, 2018; Maya, 2003).

Al igual que el concepto de identidad, el de Identidad Profesional ha despertado interés a nivel global. Se ha convertido en un objeto de gran estudio, especialmente en el ámbito de los profesionales de la educación, los docentes (Cantón y Tardif, 2018; Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019). Estos profesionales están sujetos a constantes cambios en su campo laboral, los cuales inciden de manera significativa en su percepción de la práctica docente y en la manera en que se ven a sí mismos como profesores (Bazarra, 2020; Galaz, 2010). Los cambios sociopolíticos propician la modificación o reconfiguración de la identidad profesional (Kriger y Fernández Cid, 2017), mientras que los cambios pedagógicos en escuelas, institutos y universidades exigen al profesorado mantenerse al tanto de las nuevas concepciones del rol docente, los nuevos paradigmas educativos y las necesidades emergentes de la sociedad y los alumnos, entre otros aspectos (Aristizábal Fuquene y García Martínez, 2013; Solar y Díaz, 2009). Esto conlleva que el profesorado esté en un proceso constante de construcción, modificación y reconfiguración de su identidad profesional.

En relación con los cambios a los que se enfrentan los docentes, Hernández (1999) plantea que la identidad profesional de los docentes ha experimentado una mayor movilidad en los últimos años debido a las transformaciones en el ámbito educativo, lo que ha generado una necesidad de adaptación continua. Los cambios inevitables que ocurren en la sociedad, reflejados también en la educación de las nuevas generaciones, imponen modificaciones necesarias para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado (Fuentes et al., 2020; García-Rubio, 2022; Rodríguez, 2020). Estos cambios afectan a todas las etapas educativas y a los docentes dentro del sistema educativo.

Es importante destacar que el concepto de Identidad Profesional se emplea de manera indiscriminada en el ámbito docente para hacer referencia a múltiples cuestiones, tareas y

obligaciones que están relacionadas con la profesionalidad del oficio (Cuadra-Martínez et al., 2021; Falcón Linares y Arraiz Pérez, 2020). Se reconoce a nivel global que hablar de Identidad Profesional implica abordar la construcción y configuración de la identidad que el docente desarrolla desde su formación inicial como alumno hasta su ejercicio actual como profesional. Esta idea es respaldada por García-Martínez y Tadeu (2018), quienes señalan que la Identidad Profesional de un docente se configura a lo largo de su trayectoria profesional, comenzando en la formación inicial y transformándose a medida que enfrenta las demandas del contexto profesional. En el campo de la antropología, la Identidad Profesional también se menciona en relación con la formación de la identidad de una persona basada en aspectos culturales, tradiciones y costumbres de su lugar de residencia, en combinación con su empleo (Abrajan et al., 2024; Guichot Reina y Torre Sierra, 2020).

Diversos autores han ofrecido distintas definiciones e interpretaciones del concepto de Identidad Profesional. Esta diversidad de percepciones ha surgido a lo largo del tiempo debido a las múltiples ideologías vigentes sobre la Identidad Profesional, originadas por la variedad de trabajos que puede desempeñar una persona. Un ejemplo de esto es la idea de Galaz (2011), quien ve la Identidad Profesional como el resultado de un proceso de construcción de la identidad personal en función de elementos del oficio que el individuo realiza. Esta perspectiva resalta la conexión inseparable entre la identidad personal y la identidad profesional, lo que sugiere que una situación delicada en la dimensión personal-social de una persona puede afectar su dimensión profesional y viceversa.

Además de esta unión inseparable, Dubar (2000) opina que los profesionales adquieren su profesionalidad en el oficio a través de competencias y valores que provienen de su carácter personal y de las experiencias vividas a lo largo de su vida, lo que facilita el dominio del oficio. Así, la historia personal influye en la esfera profesional. La Identidad Profesional se concibe como un proceso dinámico e interactivo de construcción continua en la persona, en el que confluyen variables subjetivas derivadas de la historia personal del individuo, así como variables sociales relacionadas con las referencias y pertenencias colectivas (Beijaard et al., 2004; Cattonar, 2001; Cuadra-Martínez et al., 2021; Falcón Linares y Arraiz Pérez, 2020).

Las ideas y definiciones sobre la Identidad Profesional tienden a estar más vinculadas a profesiones del ámbito social, como la docencia en sus distintas etapas educativas, el trabajo social y la pedagogía (Aquín, 2003). Estas son las interpretaciones más comunes cuando se aborda el concepto de Identidad Profesional, especialmente en lo que respecta a la Identidad Profesional Docente, que es actualmente la que aglutina un mayor número de definiciones, ideas y perspectivas por parte de distintos autores dentro del campo de la Identidad Profesional.

La definición de Identidad Profesional Docente, o también conocida como Identidad Docente, según Olave (2020), se refiere a la identidad de un individuo que trabaja en el ámbito educativo, la cual está en un proceso constante de transformación debido a las diferentes dimensiones por las que atraviesa el docente en su carrera. Esta identidad es única e irremplazable, lo que destaca la singularidad de cada docente junto a su Identidad Profesional y su vocación por la educación. Esta idea también es compartida por Callata et al. (2017), quienes defienden que la Identidad Profesional se configura a partir de la interrelación entre la identidad personal y la historicidad de la profesión docente, junto a la vocación por la enseñanza.

2.1.1- Identidad Profesional en las diferentes etapas educativas

En la Identidad Profesional docente existen diferencias en el desarrollo y configuración entre las distintas etapas educativas como son la etapa de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. Como hemos observado anteriormente, nunca se podrán hallar dos identidades personales iguales. Por lo que tampoco se podrán hallar dos identidades profesionales iguales en su total. La persona en su totalidad es única e irreplicable ante una posible configuración con otra persona (Fariñas, 1995; citado en Falcón y Arraiz, 2020).

Sucede igual con la Identidad Profesional docente, ya que es única en cada profesor por su historia de vida y formación profesional (Aquín, 2003). Nunca podrá existir dos docentes con el mismo porcentaje de vocación, entusiasmo, nivel académico, historias de vidas o incidentes críticos. Se pueden hallar semejanzas en el compañerismo docente, en la forma de impartir la práctica docente u en otras cuestiones, pero nunca igual en su totalidad. Domínguez et al. (2018) consideran que la Identidad Profesional en un docente es una

competencia transversal, la cual modela la identidad personal y el desempeño profesional, conduciendo a crear un docente profesional de la educación único. Si dos docentes y sus Identidad Profesionales no pueden ser iguales, no pueden ser iguales tampoco dos docentes de dos etapas educativas diferentes. Según la identidad personal, profesional y contexto de trabajo del docente según la etapa educativa en la que realice su función de profesional, incluirían diferentes elementos que configuran y desarrollan su Identidad Profesional acorde a los escenarios educativos a los que el profesor está especializado (Cuadra-Martínez et al., 2021; Falcón Linares y Arraiz Pérez, 2020; Solar y Díaz, 2009).

Las identidades profesionales de los distintos docentes en las diversas etapas educativas se ven influenciadas por elementos y contextos específicos en cada una de ellas. Por ejemplo, en el caso de los docentes dedicados a la etapa de Educación Infantil, Gil et al. (2014) indican que su identidad profesional se ve afectada por factores como las demandas sociales hacia las escuelas, la dificultad para encontrar empleo y la inestabilidad laboral, el mito del "trabajo fácil", y la falta de respaldo por parte de la sociedad e instituciones. Esto muestra que la identidad profesional del profesorado de Educación Infantil se configura a partir de elementos diferentes a los que intervienen en la identidad profesional de los docentes en etapas educativas como Secundaria o Universidad. Un factor destacado es el mito del "trabajo fácil", el cual los docentes de Educación Infantil deben refutar constantemente ante la sociedad, que los encasilla como profesionales de un empleo simple y sin gran reconocimiento social (Alfaya et al., 2019; Ruiz y Cano, 2013). A pesar de que los educadores de esta etapa cuentan con una formación inicial sólida que los capacita para ofrecer una pedagogía de alta calidad y contribuir a mejores resultados de aprendizaje en el futuro de los niños (Weatherby Fell et al., 2019), siguen siendo considerados como profesionales con un bajo valor en el sistema educativo.

A pesar de que siendo la Educación Infantil la primera etapa educativa en la una persona comienza a aprender, la base de su posterior aprendizaje y enseñanza, Eurofound (2015) explica que la Educación Infantil es reconocida como una buena oportunidad para producir efectos positivos a largo plazo en el desarrollo educativo de la niñez. El profesorado de la etapa de Educación Infantil sigue bajo la falacia de trabajo fácil. Esto particularmente, es un elemento que influye especialmente a la construcción de la Identidad Profesional de los

docentes de Educación Infantil, elemento que no influye en otras etapas educativas (Ruiz y Cano, 2013). Aunque también influyen elementos que afectan a otras etapas educativas como son los cambios provenientes de las políticas educativas (López, 2013).

Continuando con la diferenciación de la configuración de la Identidad Profesional en las etapas educativas, el profesorado dedicado a la etapa educativa de Primaria también obtiene elementos que influyen en el desarrollo particular de su Identidad Profesional. De nuevo, Gil et al. (2014) indican que, desde los últimos años, el aumento de graduados en magisterio crea precariedad laboral, los recortes de inversiones en la formación continua de los docentes, las demandas sociales, el uso y manejo de nuevas tecnologías, hacen que los docentes dedicados a la etapa educativa de Primaria se vean muy poco valorados de cara en la sociedad. La configuración de la Identidad Profesional en los docentes de Primaria se ve muy afectada por elementos que los docentes no pueden controlar. El motivo de este no control se halla en que son elementos y escenarios que se generan porque provienen de decisiones externas a ellos como docentes (Santamaría Cardaba et al., 2018). Es decir, de cambios provenientes de las políticas educativas como anteriormente hemos visto en la etapa de Educación Infantil. Aparte también los docentes de la etapa educativa de Primaria comparten más elementos para el desarrollo de la Identidad Profesional con otras etapas educativas como la necesidad de innovadores tecnológicamente y las exigencias de un buen trabajo en las aulas (Quispe, 2020; Santamaría Cardaba et al., 2018).

Aunque existe cierto elemento que configura la Identidad Profesional de estos docentes. Se reconoce que la autoestima del docente de Primaria, es un factor clave en el desarrollo profesional del profesor, y por ende también en el desarrollo de sus alumnos (Valero-Ancco et al., 2021; Wilhelm et al., 2012). La autoestima de los docentes de Primaria constituye todo un factor clave en su desarrollo profesional en las escuelas. Indagar acerca de su desarrollo profesional y su estado de autoestima es un quehacer pedagógico necesario (Wilhelm et al., 2013; Valero-Ancco et al., 2021). En especial es un factor que influye en tanto profesorado, alumnado, centros escolares y familias. La falta de motivación de los alumnos, bajos logros de aprendizaje, el aumento del ausentismo y deserción escolar pueden empeorar cuando no se tiene un docente con cierta estabilidad y buena autoestima que enseñar a sus alumnos (Pérez Ferra, M., y Quijano López, 2018). La autoestima es una competencia

profesional que el docente en Primaria debe cuidar y reforzar en su oficio. Puesto que esta misma puede cambiar fácilmente por factores el cansancio, presión de las políticas educativas, monitoreo permanente de la práctica educativa, enfermedades, etc (Falcón Linares y Arraiz Pérez,2020; Pérez Ferra, y Quijano López, 2018).

El profesorado dedicado a la etapa de la Secundaria también desarrolla y configura su Identidad Profesional de manera distintas a otras etapas educativas. Su Identidad Profesional puede verse afectada y moldeada por elementos o factores con cierto parecido a circunstancias o variables semejantes que pueden también aparecer en la práctica profesional de los docentes de la etapa educativa de Primaria (Falcón Linares y Arraiz Pérez,2020). Sin embargo, existe un complejo conjunto de factores que influyen en sus identidades profesionales. En especial con otras etapas educativas, la Identidad Profesional del docente en la Secundaria pasa por tres distintas fases de proceso para su construcción y configuración (Gómez y Badia, 2015). Iniciando por una primera fase donde la Identidad comienza a configurarse a través de la observación de buenas prácticas del oficio. Los autores Flores y Day (2006), resaltan incluso que el profesorado de Secundaria aprende mejor visualizando estas buenas prácticas y buscando su imitación que a veces una formación académica. Por medio de la imitación, luego junto las demandas de la práctica profesional, el profesorado de Secundaria modifica notablemente su Identidad Profesional.

La segunda fase del proceso para configurar la Identidad Profesional en los docentes de secundaria (Gómez y Badia, 2015), se refiere a las relaciones y estructuras sociales con los compañeros de oficio. Además, es de importancia en esta segunda fase el compañerismo, los intercambios de diálogos y el intercambio de experiencias la Identidad Profesional se desarrolla de la mejor forma posible (Cohen, 2010). Generad espacios libres y seguros dentro de las instituciones de secundaria para la comunicación entre compañeros de oficio es muy importante para asegurar un buen clima institucional (Pérez-Ochoa y Valenzuela, 2024). Para Timostuk y Ugaste (2010) es importante estos espacios puesto que ofrecen compartir momentos de reflexiones, emociones, enseñanzas o experiencias que nutren a los profesionales de Secundaria para ejercer buenas prácticas educativas aparte de nuevas visiones sobre su profesión.

La última fase del proceso de la configuración inicial de la Identidad Profesional de los docentes de secundaria (Gómez y Badia, 2015) es la pertenencia a la comunidad disciplinar de la institución educativa. Fusionarse a una comunidad disciplinar es adoptar la cultura discursiva, prácticas del lenguaje, desarrollo del pensamiento y pertenencia a una comunidad académica que influye en tu práctica educativa y desarrollo de la Identidad Docente (Garbarino, 2016). Pertenecer a una comunidad disciplinar moldea la Identidad Profesional del docente para ser aceptado en la comunidad de trabajo. Aunque realmente las comunidades disciplinares son comunidades que agrupan a los profesionales de la educación de la materia que les agrada e imparten en las aulas. Como explican Gómez y Badia (2015), las comunidades disciplinares de docentes dentro de los centros educativos, juntan a los docentes de las mismas asignaturas. Lo que seguimos demostrando que la Identidad Profesional nunca es igualatoria entre docentes. Estas tres fases inciden de una gran manera en el moldeo de la Identidad Profesional de Secundaria, diferenciando que la creación de estas identidades está muy sujetas al sentimiento de aceptación del grupo de trabajo que ente caso es la comunidad de profesores y mandos en un instituto (Gómez Torres, 2015; Rodríguez et al., 2016).

Llegamos a la construcción y configuración de la Identidad Profesional del profesorado dedicado a la Educación Superior, docentes en las universidades. Sin duda, la construcción de la Identidad Profesional de estos docentes es la más diferente en comparación de las anteriores etapas educativas. Esto es debido a que es una Identidad Docente muy marcada por las experiencias vividas a en el transcurso del oficio (Martín-Gutiérrez et al,2014; Orozco et al., 2019). La Identidad Profesional del docente universitario no es algo que se fija ni se impone en un solo momento en la vida profesional del profesor, sino que es un producto que se crea por medio de las experiencias vividas por diversas situaciones que marcan al docente, dando esas vivencias y experiencias sentido a la vida profesional del docente (Pillen et al.,2013) Lo cual el elemento de la experiencia es vital en el desarrollo de la Identidad Profesional en estos docentes. De acuerdo también con esto, hallamos a Avalos et al. (2007) señalando que la Identidad Profesional es un proceso constante de interpretación y reinterpretación de la experiencia vivida por el docente universitario, incluso siendo un estadio frágil en esos primeros años laborales del docente en la docencia.

El docente que decide dedicarse al mundo de la Educación Superior, debe contemplar desde el inicio de su decisión, que pasará por retos, incidentes, situaciones y experiencias que incidirán de manera tanto positiva como negativa en su Identidad Profesional Docente (Badia et al., 2011; Solar y Díaz, 2009; Orozco et al., 2019). Además, la Identidad Profesional del docente universitario es afectada por características de la historia personal y psicológicas, las cuales influyen en los momentos más felices o infelices de la vida profesional del docente (Day, 2012). Estas circunstancias personales en la vida del docente afectan su Identidad Profesional y a su práctica educativa. En especial, en los primeros años de docencia e investigación universitaria para los docentes noveles. Los profesores noveles son considerados profesores que están ejerciendo la docencia universitaria desde un periodo igual o inferior a cinco años (Benedito et al., 2001; Ubillus y Romero, 2017). Estos docentes experimentan en poco tiempo muchas experiencias e incidentes críticos. Como dicen Del Castillo et al., (2008) los primeros años del docente en la institución universitaria se torna un periodo decisivo por las tensiones a las que se ve sometido como el inicio de la socialización con sus compañeros docentes y miembros de la comunidad educativa o experimentando los posibles problemas de gestión de la clase.

Sumando la importancia de la experiencia en la profesión y la historia de vida del docente en la Educación Superior, su Identidad Profesional se ve afectada por los tres ejes de la práctica educativa de un docente universitario: docencia, investigación y gestión administrativa (Alcalá, 2019; Solar y Díaz, 2009; Orozco et al., 2019). La presión de obtener un buen equilibrio entre estos tres ejes, acerca a los docentes universitarios a periodos de elevada tensión, estrés y ansiedad. En docencia se pueden hallar escenarios de mucha presión por la planificación y evaluación de grandes grupos de alumnados, el dominar diversos métodos de enseñanza y aprendizaje, como estrategias didácticas con diferentes recursos, gesticulación y movimiento en el aula, utilización del lenguaje inclusivo, comunicación y expresividad en el espacio educativo (Imbernón, 1994; Marcelo et al., 2016). En cambio, en el ámbito de la investigación se hallan dificultades como la presión por mantener un buen ritmo de publicaciones científicas, adaptarse a las normas y reglas de las revistas científicas para publicar, la presentación de sexenios (Alcalá, 2019; Enders, 2006; Palali, et al., 2018). En cuanto a gestiones administrativas, existen dificultades en utilización de procesos y canales

administrativos para seguir avanzando en la pirámide social de la institución universitaria, tareas encomendadas al Coordinador o director de departamento, tramitaciones de solicitudes de proyectos de investigación (Dávila, 1996; Teichler, 2013). Todo esto demuestra que la configuración de la Identidad Profesional de los docentes universitarios tiene un desarrollo afectado por diversos motivos, factores y escenarios que curten al docente de experiencias e incidentes críticos para ser de él un docente profesional en la Educación Superior (Alcalá, 2019; Solar y Díaz, 2009).

2.1.2- Desarrollo de la Identidad Profesional

La Identidad Profesional de los docentes aglomera el interés de millones de personas en todo el mundo acerca de su significado. Produciendo que la Identidad Profesional en los docentes se ha estudiado a lo largo de los años por medio de diferentes técnicas. Técnicas como la entrevista siendo el medio más utilizado en los casos de estudios sobre Identidad Profesional docente (Androusou y Tsafos, 2018), cuestionarios docentes (Serrano et al., 2012) o mapas conceptuales (Lim, 2011) entre otras técnicas de recogida de información. Pero manteniendo en todas las investigaciones una visión dinámica y activa en promover la reflexión del mismo profesorado en todos estos estudios que indagan sobre la Identidad Profesional (Briggs, 2007; Álvarez y San Fabián, 2013).

Con los años han nacido diversas clasificaciones, factores o elementos que conforman la Identidad Profesional Docente. Lo que ha provocado a su vez tanta magnitud de dediciones sobre la Identidad Profesional. Anteriormente conocemos la definición del término de Olave (2020), pero también hallamos la definición de Molina-Pérez y Luengo (2020) quienes comprenden la Identidad Profesional como una dimensión subjetiva del profesor, asociada a las experiencias individuales y percepciones sociales, abarcando los patrones de la enseñanza-aprendizaje, las competencias y las prácticas educativas que conforman el quehacer docente. Por lo que su desarrollo no se establece en un especificado periodo de tiempo en ciertos años para determina la identificación de la figura docente. Sino que su construcción no es automáticamente, inicia desde la primera formación inicial del docente, prolongándose durante todo su ejercicio profesional, construyéndola como un proceso

individual y colectivo de forma dinámica conllevando a su continua configuración acerca de la profesión docente (Androusou y Tsafos, 2018; Bainbridge, 2015).

No obstante Larraín (2003) extrae dos componentes clave en el desarrollo de la Identidad Profesional del profesorado: una dimensión personal, peculiar e íntima del docente, que hace al profesor diferente de los demás profesores y una dimensión social, que se construye por la interacción continua entre compañeros de la profesión. Ambas dimensiones albergan importancia en el desarrollo profesional, pues en ellas existen factores que propulsan al docente a continuar con su práctica educativa (Branda y Porta, 2012; Zamorano Pabón, 2008). Este proceso de construcción y desarrollo de la Identidad Profesional en el profesorado es de carácter dinámico por su dimensión social, en el que la interacción social con otros compañeros de profesión en el mundo de la educación se vuelve un factor clave en la evolución y desarrollo de la construcción social de la identidad (Zabalza, 2012).

Sin embargo, en la dimensión social se ha demostrado que desenvuelven un papel clave las relaciones que se establecen en los centros educativos con los compañeros de profesión. Para Day y Gu (2012) la Identidad Profesional en docentes se podrá construir adecuadamente en espacios sociales de interacción con compañeros, donde la dimensión social de la construcción de la Identidad Profesional, dará una imagen social del docente y la aceptación de uno mismo tras ese reconocimiento social en la institución. Pero se debe resaltar a esta altura que la Identidad Profesional en un docente es al final un conjunto de la dimensión personal y dimensión social que engloban las necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada profesor (Korthagen, 2010; Maya, 2003; Zamorano Pabón, 2008).

Junto a este proceso de construcción de la Identidad Profesional en los docentes, Chong et al. (2011) dictaminan que la Identidad Profesional será afectada por la elección vocacional basada en valores idealistas y altruistas en relación con los propósitos de la educación mediante el docente la desarrolla en su práctica educativa. El desarrollo profesional del docente tiene como base la estructura del saber y la identidad (Sánchez Asín y Boix, 2008). Sin embargo, esta estructura que compone la Identidad Profesional está condicionada por la persona junto todas las experiencias vividas a la largo del transcurso de su vida. Esta

estructura de saber e identidad confirma Knowles (2004), está condicionada por las vivencias personales, el perfil biográfico del docente, las experiencias educativas en los centros donde se ha formado el profesor, la formación inicial y la adecuación a la realidad del centro educativo donde se realiza la práctica docente el cual es donde se transfieren creencias, emociones y procesos cognitivos. Por tanto, el desarrollo profesional se configura y modifica afectando a la Identidad Profesional, albergando cambios continuos en el docente. Por eso nunca la Identidad Profesional llega a estar finalizada, pues nunca el docente es un individuo estático en la práctica educativa.

Tanto la Identidad Profesional y el desarrollo profesional del profesorado están supeditados a las nuevas demandas sociales que van surgiendo a lo largo del tiempo. Lo que puede provocar al docente situaciones a veces de estrés o descontrol por realizar una práctica educativa acorde a las nuevas necesidades (De Gallardo y De Gil, 2005; Rodríguez Ramírez et al., 2017). Esto puede conllevar a periodos de crisis de identidad en el profesorado. Las crisis de identidad en los docentes han sido estudiadas también por diversos autores (Ávalos et al., 2010; Day y Gu, 2012; Torres, 2010;). En el trabajo de Segovia y Barrero (2012) sobre la crisis de la identidad en los docentes, los autores alarman de una necesidad de realizar ejercicios de reflexión y autocomprensión de la profesión docente. Esto supondría que el docente evitaría la despersonalización que a veces se sufre en la profesión. Fomentar la reflexión y la metacognición de los docentes en relación con cuestiones relacionadas con el desarrollo de la profesionalidad del oficio y su Identidad Profesional ayudaría a crear una buena Identidad Docente y a la vez un buen clima laboral (Pontes et al., 2013). Hallamos también la investigación de Martín et al. (2014) sobre las crisis de identidad en los docentes noveles universitarios, resaltando la falta de autoridad y de experiencias cuando inician en la universidad para realizar cambios educativos que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución. También hallamos más volumen de investigaciones acerca de las crisis de identidad en el profesorado de secundaria (Ávalos y Sotomayor, 2012; Pontes et al., 2011) pues es un profesorado de una etapa educativa que debe afrontar cambios y de una manera rápida e inmediata.

El autor Larraín (2003) explica que la Identidad Profesional está compuesta por la Dimensión Personal y la Dimensión Social. Sin embargo, existen muchos elementos, factores o situaciones que pueden estar introducidos en la conformación de la Identidad Profesional de los docentes. Otra visión de lo que puede componer la Identidad Profesional es la de Klaassen et al. (1999), que mencionan hasta tres perspectivas que componen la Identidad Profesional de un docente: una perspectiva social, una perspectiva cognitiva, y una perspectiva biográfica. En comparación con Larraín (2003), Klaassen et al. (1999) hablan claramente de una perspectiva más sobre la Identidad Profesional, la perspectiva cognitiva, que la asumen en una vertiente que se centra en los procesos, estructuras y cambios subyacentes del pensamiento del docente mediante realiza la práctica educativa.

Todas estas perspectivas e ideas diferentes muestran que la Identidad Profesional de los docentes se comprenden de manera diferente y ponen de relieve una serie de aspectos distintos pero relevantes en el desarrollo de la Identidad Profesional del docente (Pillen et al., 2013). Aunque la Identidad Profesional de los docentes se comprenda desde diferentes perspectivas y diferentes aspectos de su conformación, es imposible no vincular la Identidad Profesional con la unión entre el docente como persona y el docente como profesional en educación (Beijaard et al., 2004; Day et al., 2007). Por lo que el desarrollo de la Identidad Profesional implica encontrar un equilibrio entre el aspecto personal y profesional de la persona para convertirse en un buen profesor (Alsup 2006; Olsen 2010).

Este equilibrio entre la figura personal y la figura profesional no es fácil de hallar. En especial cuando son los primeros años de docencia de un profesor novel. En estos primeros años de servicio, la Identidad Profesional se desarrolla y se configura de una manera en la que posteriormente marcará el transcurso profesional del docente (Benedito et al., 2001; Ubillus y Romero, 2017). Según Feixas (2002) un profesor novel es un docente joven recién graduado, con poca experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución educativa presentando así altas expectativas, alta motivación a colaborar en el departamento de la institución educativa, a participar de sus actividades, discutir sobre experiencias, etc. Aunque distintos autores coinciden y consideran que un profesor es novel cuando su experiencia docente no excede los cinco años de (Alcalá, 2019; Day, 2018; Mena, 2013). No obstante, los primeros años de estos docentes nóveles, se humedecen de ideas,

experiencias y percepciones variadas en la institución educativa (Herrera et al., 2011). El desarrollo de su Identidad Profesional transcurrirá tras diferentes fases hasta que encuentre en un espacio seguro donde también seguir nutriéndose, pues nunca la Identidad Profesional para de configurarse.

Figura 2

Fases en un docente novel para el desarrollo de su Identidad Profesional



Fuente: Elaboración propia

En el transcurso de los primeros años del profesor novel, Marcelo (1999) identifica hasta cuatro fases (Figura 2) por lo que traspasa el joven docente. La Fase Preformativa abarca las experiencias previas del docente antes de ingresar a una institución educativa, donde comienza a formarse como futuro profesor. Estas vivencias iniciales moldean su idea sobre la enseñanza, el aprendizaje y el profesorado. Luego, en la Fase de Formación Inicial, el docente recibe una formación en una institución específica, generalmente durante sus estudios universitarios, esta etapa está influenciada tanto por su vida académica como personal. Posteriormente, Marcelo (1999) ubica en la Fase de Inducción los primeros años de práctica profesional, donde el profesor novel comienza a gestionar su identidad docente a

través de sus primeras experiencias en el aula y la interacción con colegas de profesión. Finalmente, la Fase de Desarrollo Inicial cubre los primeros cinco años de docencia, durante los cuales el profesor enfrenta incidentes críticos y desarrolla su visión sobre la enseñanza, en parte gracias a la transferencia de conocimiento con otros compañeros, permitiendo ampliar su comprensión del mundo educativo.

2.1.3. Los incidentes críticos como aspectos clave en la construcción de la identidad profesional docente

Un aspecto importante en la configuración y desarrollo de la Identidad Profesional son la aparición y superación de los incidentes críticos. Estos incidentes aparecen de manera en general de una forma rápida e inesperada, incidiendo en la construcción de la Identidad Profesional del profesorado. A este tipo de eventos se les conoce comúnmente como incidentes críticos.

Para Monereo et al., (2009) son entendidos como sucesos negativos que acontecen en un tiempo y espacio determinado, los cuales desestabilizan al docente llegando a necesitar mecanismos psicológicos profundos, que afectan a su Identidad Profesional, configurando una nueva sí mismo. Los incidentes críticos están ligados a demás a sentir emociones negativas que influyen en tanto la profesionalidad y como en la personalidad del profesor. Según Ramos et al., (2011) los incidentes críticos son sucesos perturbadores en los que el docente experimenta un hecho problemático o potencialmente conflictivo. Lo cual, necesitan de una respuesta rápida e innovadora por parte del profesor para su solución (Almendro y Costa, 2006). Su superación y posteriormente reflexión otorgan al docente una nueva versión de sí mismo y su práctica educativa.

Para a veces la configuración de la Identidad Profesional de un docente durante un periodo de corto tiempo, se ve amenazada por situaciones difíciles que debe afrontar y le insta a la reflexión, poniendo en juego todo su potencial como profesor. (Parra, 2004; Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019). No obstante, el análisis de incidentes críticos permite al profesorado adelantarse a los hechos y manejar sus acciones adecuadamente (Contreras, 2014). Para los autores Bilbao y Monereo (2011) destacan dos condiciones para que los procesos de formación promuevan modificaciones en la Identidad Profesional de un docente, como

iniciar desde situaciones conflictivas, las cuales desestabilizan al docente o incidir en la Identidad Profesional de una manera profunda en cuanto cambios perdurables en el tiempo. Mayoritariamente, son los incidentes críticos el punto de inicio para promover la reflexión y el cambio en el profesorado. Algunos autores (Monereo y Monte, 2011) comparten el uso de incidentes críticos para el desarrollo de la formación del docente, posibilidades como:

- Manifiestan problemas en la práctica educativa de los docentes, los cuales a veces permanecen latentes. Sin embargo, estos problemas que pueden ocurrir en las aulas u otros escenarios educativos promueven a la reflexión de creencias, concepciones y actuaciones implicados en la maestría.
- Son elementos originarios para la discusión interpersonal del docente. Lo que supone la meditación sobre el ejercicio profesional.
- Exploran las competencias adquiridas por el profesor para la resolución de problemas auténticos, junto con la toma de decisiones en la profesión.
- Ayudan a la reflexión del conocimiento profesional, reconociendo saberes y otras prácticas educativas en las experiencias de otros docentes.

En los últimos años, se ha aumentado el interés por conocer los distintos incidentes críticos por los que pasan los docentes (Aguayo et al., 2015; Martínez, 2017; Miranda y Vargas 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019), como también ser una medida de evaluación del profesor. En la actualidad no se ha precisado un listado oficial que avale que los incidentes críticos puedan evaluar académicamente a los profesores. Existen diversos motivos por lo que esta forma de evaluación es de un alto rango de dificultada por distintas cuestiones: no todos los docentes pasan por los mismos incidentes críticos, los incidentes críticos no afectan de igual forma a los docentes, lo que para un docente puede ser un incidente crítico para otros compañeros no (Contreras, 2014; Mena, 2013; Padilla-Hernández y Gámiz Sánchez, 2020). Entre otros motivos, evaluar por incidentes críticos al profesorado, es de gran dificultad.

Figura 3

Diferentes incidentes críticos en un profesional de la educación



Fuente: Elaboración propia

Podemos hallar aproximaciones en la literatura científica de diversos autores que investigan sobre estos eventos desestabilizantes para el profesorado. Como, por ejemplo, para Aguayo et al., (2015), existen diferentes incidentes críticos por lo que puede pasar un docente a lo largo de su carrera profesional (Figura 3). Incidentes críticos dentro de la organización educativa que involucran la gestión de recursos, espacios y tiempo, así como situaciones de conflicto entre el alumnado, compañeros y la institución. Además, pueden surgir problemas relacionados con las reglas institutoras y las normas de conducta de los centros educativos. Un aspecto delicado para muchos profesores es cómo evaluar de manera precisa y justa, lo que puede generar dilemas, especialmente cuando la elección de los instrumentos de evaluación y su aplicación afecta emocionalmente al docente. También se presentan incógnitas sobre la adecuación y claridad en la transferencia de conocimientos a los

estudiantes, como el compartir ideas, experiencias o perspectivas con otros colegas, y la implementación de metodologías educativas innovadoras que logren buenos resultados. Como también concretan en incidentes críticos Aguayo et al., (2015), el docente también puede enfrentar problemas con la motivación intrínseca, ya que su nivel de motivación puede fluctuar dependiendo de su práctica educativa y vida personal. Por otro lado, la falta de motivación extrínseca se convierte en un grave problema, proveniente del alumnado o incluso de compañeros, afectando negativamente al profesor, haciendo más difícil mantener un ambiente educativo positivo y productivo.

Son muchas las investigaciones que han indagado acerca de cuáles son los incidentes críticos para los docentes de diferentes etapas educativas (Aguayó et al.,2014; Altamirano et al.,2020; Martín et al., 2000; Del Mastro y Monereo.,2014). Sacando a la luz que los docentes de diferentes etapas educativas pueden coincidir en algunos incidentes críticos de cara a modificaciones en su vida personal que afecta a su Identidad Profesional. Aunque existe un mayor número de investigaciones sobre cuáles son los incidentes críticos en relación con una etapa educativa y su profesorado exactamente, siendo la etapa educativa de la Educación Superior y su profesorado universitario.

Se hallan más investigaciones acerca de incidentes críticos en los docentes universitarios que en cualquier otra etapa educativa. El motivo del aumento de literatura científica acerca de los incidentes críticos en el profesorado universitario puede ser por la multidimensionalidad de tareas que tiene este tipo de profesorado (Monereo et al, 2017). Convergiendo docencia, investigación y gestión administrativa junto a la formación continua, los largos años de estudios para ingresar en las universidades (Padilla-Hernández y Gámiz Sánchez, 2020). Es un profesorado que obtiene un mayor rango de sufrir más incidentes críticos.

Un incidente crítico en general que se sigue observando en todas las etapas educativas es el de la integración de las competencias digitales y tecnologías en las metodologías educativas. Son varias las investigaciones que comparten que es un incidente crítico a nivel global para todos los docentes (Ala-Mutka, 2011; Alexander et al., 2016; Area, 2018; Gámiz-Sánchez, 2017; Tejada Fernández y Pozos Perez, 2017). Así lo demuestra la investigación de Padilla-Hernández et al. (2020) con su trabajo de examinar los incidentes críticos en el profesorado

universitario tras la incorporación de nuevas tecnologías y competencias digitales. Bajo el desarrollo competencial digital, los docentes universitarios se enfrentan a incidentes críticos los cuales los docentes los enfrentan de diferentes formas. Hallamos más investigaciones sobre el profesorado universitarios, incidentes críticos y TICS (Albertos et al., 2015; Carrera y Coiduras, 2012; Durán et al., 2016; Fernández-Márquez et al., 2018), que demuestran que la incorporación de las tecnologías ha supuesto a algunos docentes universitarios más de un incidente crítico que ha afectado a su Identidad Profesional.

No obstante, estos incidentes críticos relacionados con la incorporación de la tecnología son a nivel global, afectando a todos los docentes de las etapas educativas. Así lo reflejan trabajos centrados en los docentes de las etapas educativas de Primaria y Secundaria en la incorporación de metodologías educativas tecnológicas a la práctica educativa (Gallardo-Fernández et al., 2017; García., et al, 2023; Mariño-Fernández y Vega-Navarro, 2021; Romero-Martínez et al., 2016; Iglesias, 2020). Estas investigaciones reflejan que en varias ocasiones el docente de Primaria y Secundaria enfrenta incidentes críticos para adaptarse a las nuevas necesidades educativas de un estudiantado, que cada vez solicita un profesorado con más dominio y competencia digitales.

Para conocer los incidentes críticos que afectan a la Identidad Profesional de los docentes de cualquier etapa educativa se pueden utilizar diferentes metodologías y diversidad técnicas de recogida de información (Aguayo et al., 2015; Monereo, 2019). La elección de la metodología cualitativa suele ser mayor que elegir la metodología cuantitativa para conocer los incidentes críticos de los docentes. Mayoritariamente, las investigaciones cualitativas utilizan técnicas de investigación como entrevistas, grupos focales o estudio de casos para analizar a los docentes, mientras que las investigaciones cuantitativas aplican instrumentos paramétricos (Altamirano et al., 2022).

Aunque las investigaciones cuantitativas son más escasas que las investigaciones cualitativas en cuanto al análisis de incidentes críticos, hay ejemplos de investigaciones que han utilizado esta metodología para examinar a los docentes y sus incidentes críticos. Como por ejemplo en el estudio de Badía et al. (2011) crean un cuestionario validado para los docentes denominado *Evaluación del profesorado universitario ante incidentes críticos -Epic Final 2*,

el cual aborda varios componentes que configuran la Identidad Profesional de los profesores universitarios. Este instrumento recoge distintos incidentes críticos que pueden darse en la vida del profesorado universitario, adoptando desde incidentes críticos que involucran relaciones entre compañeros docentes y estudiantado hasta cuestiones académicas y curriculares. De cara más a la actualidad, rescatamos una investigación de corte cualitativa que también busca hallar y examinar los incidentes críticos en docentes. En el trabajo de Figueroa-Céspedes et al., (2020) se nutre de treinta docentes para finalmente hallar unos resultados que podrían agrupar todos los incidentes críticos en cuatro categorías: estrategias de enseñanza, procesos de evaluación de aprendizaje, medidas disciplinarias y presencia efectiva.

2.2- VOCACIÓN DOCENTE

A lo largo de los años, la vocación en un docente sigue siendo toda una reflexión en la historia de la pedagogía sobre el ejercicio de los profesionales de la educación que cuidan el desarrollo personal, académico y profesional de las próximas generaciones. La vocación es la clave para el desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia en los docentes (Sabino, 2023). Son diversas investigaciones que han resurgido a lo largo de los años con el objetivo del estudio sobre la vocación en las personas. Pero especialmente observamos que existe una gran cantidad de literatura científica sobre el estudio de la vocación en las personas que deciden poner rumbo a ser profesionales de la educación. Es decir, la vocación docente sigue siendo un enigma en la sociedad y objeto de estudio del cual su importancia no deja de brillar con el paso del tiempo y generaciones.

La iluminación teórica sobre la vocación docente que conocemos hoy en día es gracias a diversos autores que han continuado con investigaciones acerca de esta temática. Autores como por ejemplo Forján y Morelato (2018); Mujica y Orellana (2018); Larrosa (2010); Genovesi (2018) o Salazar (2011) entre muchos más autores que orientan sus investigaciones a seguir descubriendo la potencia que genera la vocación docente.

Una de las distintas razones por las que también se sigue investigando acerca de la vocación docente es porque, en los últimos años, en la evaluación de la calidad del sistema educativo,

la vocación ha tomado a ser un elemento estrella que marca la diferencia en la evaluación de los docentes. En el caso de Europa, se realizan evaluaciones de calidad de los sistemas educativos de cada país sistemáticamente. Este informe, comúnmente llamado PISA (2015), proporciona datos comparables con el motivo de ayudar a los países mejorar sus políticas educativas, datos de tanto alumnado como docentes. Roa Venegas y Fernández Prados, (2020) explican que el 90% de los alumnos de países como Finlandia, Suiza y Austria, muestran resultados por encima de la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), por diversos motivos pero destacando por tener profesores satisfechos, motivados y con un alto índice de vocación, mientras que estudiantes españoles, italianos y portugueses presentan resultados por debajo de la media, cuenta con docentes poco satisfechos y generalmente con poca motivación, afectando negativamente a su vocación. Lo que demuestra que la vocación, motivación y satisfacción suelen ir de manera pareja en la vida de un docente. Al igual como hemos visto anteriormente, vocación y resiliencia.

2.2.1- Concepto y aproximación teórica.

La vocación docente es fundamental para un profesor, representando así el motor que impulsa la pasión y dedicación hacia la enseñanza en su trabajo. Un docente con vocación no solo transmite conocimientos y enseñanzas, sino que también inspira a sus estudiantes a explorar, cuestionar y aprender de manera activa para lograr un aprendizaje de alto valor (Gracia, 2007). La vocación en un docente transforma la idea de enseñanza en una misión personal, reflejando así el compromiso del docente con el desarrollo integral de sus alumnos y tareas de la profesión. Este compromiso que nace de la vocación se manifiesta en un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor, donde los estudiantes se sienten motivados y valorados por la figura del profesor, como sus propios compañeros de profesión (Gracia, 2027; Pantoja, 1992; Rojas Valladares et al., 2018).

La vocación en un docente es crucial en el día a día para no sólo alcanzar un buen nivel de enseñanza en los alumnos, sino también para afrontar los desafíos cotidianos de la profesión o los incidentes críticos que pueden hallarse en el camino. Incluyendo a contribuir al crecimiento y la innovación en el campo educativo para enfrentar a las demandas sociales

que evolucionan con el paso de los alumnos en las aulas. Según los autores Torres et al., (2022), los docentes con una alta vocación están en constante búsqueda para mejorar sus prácticas pedagógicas, actualizarse en nuevas metodologías o recursos y participar en el desarrollo de políticas educativas que promuevan una mejora educativa. La enseñanza es una labor exigente que requiere paciencia, creatividad y adaptabilidad para lograr un buen aprendizaje. Un docente con vocación, encuentra en su amor por la enseñanza elementos como la resiliencia, necesaria para superar las dificultades, falta de recursos, la diversidad en el aula o distintas necesidades de los estudiantes entre otros factores (Martínez, 2010; Torres et al., 2022). La resiliencia no solo beneficia al docente al mantener un bienestar emocional y profesional en el oficio, sino afecta al impactar positivamente en el rendimiento y el desarrollo de los alumnos que reciben la enseñanza de un profesor con vocación y resiliencia, quienes además se benefician del ambiente educativo estable y solidario que crea el profesor. Los docentes con vocación son agentes de cambio en las aulas, promueven una educación de calidad, inclusiva y equitativa para formar futuras generaciones preparadas para enfrentar los retos de un mundo en constante evolución (López-Meneses et al., 2018; Reyes y Gálvez., 2010; Torres et al., 2022)

Para que la Identidad Profesional en un docente crezca y se desarrolle de una manera favorable, se ha comprobado anteriormente la gran cantidad de elementos y factores por los que pasa un profesor para crecer profesionalmente. No obstante, existe un motor en el interior del docente el cual de él nace la Identidad Profesional y el elemento que empuja cotidianamente al profesor en su día a día a desarrollar su ejercicio docente, la vocación. Es el factor vocacional uno de los aspectos que lleva al estudiante a elegir la profesión docente para ejercerla en el futuro (Said-Hung et al., 2017).

La vocación como palabra proviene del latín *vocatio*, *vocatiōnis*, que significa ‘acción de llamar’, significando la inclinación que una persona para dedicarse a un modo de vida, pudiendo estar relacionado la vocación tanto con lo profesional como lo espiritual en el individuo (Real Academia Española, s.f., definición 1). Originalmente cuando nació el término de vocación, se utilizaba sólo en el contexto religioso para referirse al llamado divino que algunas personas sentían hacia una vida dedicada a la religión, como son los sacerdotes, monjes u otros roles dentro de la iglesia (Mejía y Zambrano, 2020). Con el tiempo y el avance

de la sociedad, el uso de la palabra se amplió para no solo abarcar el contexto religioso, sino abarcar también cualquier tipo de llamado interno hacia una determinada ocupación o modo de vida por parte de una persona. Es por ello por lo que el término de vocación ha evolucionado y se ha diversificado a lo largo de los siglos. Se entiende por vocación la inclinación o impulso natural que lleva a una persona a dedicarse a una determinada profesión, carrera o actividad (Pantoja, 1992). Esta perspectiva más contemporánea conserva la idea de un llamado interno o una pasión profunda, pero no necesariamente de origen divino o religioso. La vocación implica un sentido de propósito y satisfacción personal que se encuentra en la realización de una tarea o acción que se siente significativa para la persona, acorde con los talentos y valores de la persona (Weber, 2011).

En el contexto de la educación, la relación entre vocación y educación es intrínseca. Intrínseca como detalla el autor Castillo (1998) al ver que el sistema educativo juega un papel fundamental en las vidas de las personas al ayudar a un individuo a descubrir y desarrollar su vocación por un oficio. Siendo así la educación un elemento tan importante desde el inicio de la vida. A través de la educación recibida, las personas tienen la gran oportunidad de explorar diferentes áreas del conocimiento y habilidades en diferentes campos de conocimiento, lo que permite identificar aquellas en las que se sienten más realizados, competentes o curiosos (Castañeda-Rentería y Solorio-Aceves, 2014). Es por ello, que es necesario a lo largo de la educación recibir orientación académica para la acotación de dudas y preguntas que puedan ir surgiendo en el camino de la educación de una persona acerca de una materia. Las instituciones educativas deben promover tanto una orientación académica como una orientación vocacional para precisamente guiar a los estudiantes tanto el proceso de autoconocimiento como la elección de una carrera profesional que esté alineada con sus intereses, competencias, habilidades y aptitudes (González, 2008; Basurto-Mendoza et al., 2021).

Una educación que valora la vocación de su alumnado puede contribuir significativamente a la motivación de los estudiantes para alcanzar sus metas. Cuando los estudiantes observan que su educación está orientada hacia tanto el descubrimiento y el desarrollo de sus vocaciones, los alumnos son más recíprocos a participar activamente en su proceso de aprendizaje, llegando a esforzarse más por alcanzar sus metas (Erazo y Rosero, 2021; Najjar

Santa Cruz, 2022). Afectando así directamente la vocación en el rendimiento académico del estudiantado en las instituciones educativas. Las instituciones educativas enfocadas y centradas en la vocación de sus alumnos, no solo mejoran el rendimiento académico de sus estudiantes, sino que también fomenta un mayor desarrollo y bienestar personal (Benoit Rios, 2021). Creando así incluso dentro de las instituciones educativas espacios para el crecimiento personal y profesional de los alumnos. Fomentando formar y desarrollar estudiantes que no solo poseen conocimientos o habilidades en diferentes materias, sino que también están profundamente conectados con sus intereses y propósito en la vida de cara a incorporarse al mercado laboral en el futuro (Blois, 2009; Castañeda-Rentería y Solorio-Aceves, 2014).

Esa inclinación natural que puede sentir una persona, puede alcanzar el mundo laboral y sentir la vocación profesional por un oficio deseado. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la vocación es un elemento del que hay que tener precaución. La vocación profesional puede resultar ser un arma de doble filo: brinda satisfacción si se crece profesionalmente, pero también puede ocasionar desilusión si la propia tarea es percibida como intrascendente para el individuo (Rivera, 2006, citado en López-Agrela, 2016). La vocación profesional en complemento con el esfuerzo, son factores considerados como motores que permiten al docente buscar la calidad en su desempeño profesional, reconociéndose como parte de un equipo de trabajo al que debe incorporarse de manera interna como externa para potenciar su labor (Gallardo, 2016).

La vocación profesional docente o vocación docente comúnmente conocida, alberga diferentes definiciones e ideas de lo que significa para el profesorado. Como por ejemplo para (Martínez, 2009) la vocación en un profesor no se refiere exclusivamente a la dirección o meta a conseguir con esfuerzo y dedicación, sino también sentimientos, emociones...es algo más. Incluso para muchos docentes como hemos visto anteriormente, la vocación es lo principal que obtiene un docente para crecer profesionalmente. Para Larrosa (2010) manifiesta que la vocación docente es la tendencia para dedicarse a la actividad de enseñar con paciencia, responsabilidad, dedicación y servicio al estudiante. El desarrollo de la vocación docente mediante el ejercicio profesional obtiene relación con el entorno del profesorado, razón por la cual, se puede entender puesto que el entorno está en evolución

constante y no algo estático o permanente (Sabino, 2023). Por lo que demuestra el anterior autor, que el propio entorno afecta al docente y su vocación por la profesión.

Estudiar la vocación docente en la actualidad es crucial para entender y mejorar la calidad de la educación. Los docentes con una fuerte vocación suelen mostrar una mayor dedicación a sus estudiantes, lo que se traduce en métodos de enseñanza más innovadores y adaptados a las necesidades individuales de los alumnos, que dan fruto a estudiantes con mayor desarrollo personal y profesional (Gracia, 2007 Rojas Valladares et al., 2018). Convirtiendo la vocación en todo un propulsor para el desarrollo de los alumnos y de los docentes. En el presente las demandas educativas están en constante cambio debido a los avances tecnológicos y sociales que surgen en la sociedad, comprender qué motiva y sostiene la vocación docente permite desarrollar políticas o programas que apoyen a los docentes más comprometidos y eficaces (Eguren y Belaunde, 2019; Fuentes, 2001; Mujica Johnson y Orellana Arduiz, 2018; Poblete, 2020).

En la actualidad se sigue investigando acerca de la vocación docente al seguir siendo un tema interés internacional por los investigadores, por tanto, nacen nuevas definiciones, ideas y teorías que relacionan la vocación junto con la Identidad Profesional. Una definición contemporánea de la vocación docente la ofrecen los autores Hansen y Quek (2023), quien la describe como una combinación de competencias pedagógicas en el docente junto con un sentido de misión social implicando tener habilidades técnicas para enseñar, sino también una profunda conciencia, compromiso con la justicia ética-social y la equidad educativa. Esta perspectiva de la vocación docente destaca y resalta la importancia de la dimensión ética de la vocación docente, sugiriendo que los educadores con verdadera vocación buscan activamente reducir las desigualdades y proporcionar oportunidades en las aulas (Reyes Díaz et al., 2022).

Otra actual definición y aproximación teórica acerca de la vocación docente en relación con el compromiso educativo es la de Martínez-Sanz (2022), que entiende la vocación en docentes como un compromiso por parte del profesor al estar en constante actualización con las novedosas prácticas educativas para conseguir el mejor proceso de enseñanza-aprendizaje acuerdo con las necesidades educativas a las que halla. Denotando así que la vocación

docente impulsa esa búsqueda permanente de nuevas estrategias pedagógicas y conocimientos con los que mejorar. Este enfoque de la vocación docente sugiere que la vocación no es estática, sino que evoluciona a lo largo del tiempo a medida que los docentes enfrentan nuevos desafíos y oportunidades de aprendizaje en su carrera profesional, al igual que su Identidad Profesional (Hansen y Quek 2023; Souto-Gómez et al., 2020).

2.2.2 Vocación como configuración de la Identidad Docente

La vocación juega un papel fundamental en la configuración de la Identidad Profesional de los profesores, actuando como una gran fuerza motivadora que influye en los valores, actitudes, toma de decisiones y prácticas pedagógicas en el día a día del docente (Herrera-Espinoza et al.,2023). La vocación docente, entendida como una inclinación natural y profunda hacia la enseñanza en el profesor, impulsa a los profesionales de la educación a comprometerse con su labor de manera apasionada y reflexiva para una mejora educativa. Este compromiso por la educación se manifiesta en la dedicación y el esmero con que abordan por ejemplo la preparación de las clases, la atención a las necesidades individuales de cada estudiantes o el aula y la búsqueda de estrategias innovadoras educativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje entre otras acciones (Hansen y Quek 2023; Martínez-Sanz, 2022). Por lo que la vocación docente no sólo moldea la forma en que los profesores se desempeñan en el aula junto a los alumnos, sino que también fortalece su sentido personal y profesional de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

Ante tal magnitud de poder ubicado en la vocación docente, esta misma influye en la Identidad Profesional y en su configuración, fomentando un desarrollo continuo en los docentes. Los docentes que cuentan con una gran vocación ven su oficio no sólo como una ocupación, sino como una misión que implica una responsabilidad moral hacia sus estudiantes, compañeros de trabajo y la sociedad en general, reflejando la manera en que abordan los desafíos, incidentes críticos y dilemas éticos que surgen en su práctica cotidiana en el día a día. (Olave, 2020; Osuna y Mata, 2015; Poblete, 2020; Vanegas y Fuentealba, 2019) Gracias a esta vocación, los docentes priorizan el bienestar y el desarrollo integral de su práctica educativa y su desarrollo profesional, beneficiando su Identidad Profesional. Esta afirmación también la hallamos de la mano de los autores Osuna y Mata (2025) al afianzar

que vocación es en un eje central que guía las acciones y la toma de decisiones del docente en su práctica educativa, contribuyendo así a la construcción y desarrollo de la Identidad Profesional.

En beneficio y configuración a la Identidad Profesional por parte de la vocación, resalta cuando un docente mantiene una alta vocación la disposición para participar en actividades de formación y actualización de contenidos, metodologías o recursos incrementa para lograr una práctica educativa actualizada a las necesidades de la sociedad (Browning et al., 2024; Chaula, 2024). Dando así el resultado de ser un docente actualizado al día con los avances y cambios en el ámbito educativo. La Identidad Profesional se ve afectada en gran manera por esta actitud proactiva hacia el aprendizaje y la mejora continua, enriqueciendo al profesor de competencias y habilidades pedagógicas, reforzando su Identidad Profesional al integrar nuevos conocimientos y prácticas en su repertorio docente para lograr una actualización del mundo de la educación (Lopes et al., 2023; Saada, 2018; Ulla et al., 2024).

Como anteriormente se ha comparado que existe una relación latente entre Identidad Profesional, vocación e innovación. La innovación y actualización educativa se convierte en un elemento de gran relevancia en el desarrollo de la Identidad Profesional docente, ya un docente con una actitud activa en innovarse metodológicamente promueve un enfoque dinámico y reflexivo en su enseñanza (Lopes et al., 2023; Saada, 2018). Esta disposición beneficia a su Identidad Profesional de tal manera que la desarrolla a lo largo de toda esa búsqueda de actualización educativa. Los docentes que están dispuestos a incorporar nuevas tecnologías, métodos pedagógicos y enfoques curriculares muestran una actitud proactiva hacia el aprendizaje continuo y la mejora profesional beneficiando su Identidad Profesional (Delgado et al., 2024; Lopes et al., 2023; Palina et al., 2023). Gracias a esta actitud proactiva, los profesionales de la educación se comprometen con alcanzar una gran calidad educativa y el desarrollo de sus estudiantes. Se ve reflejado en la relación entre vocación e innovación la importancia que otorgan los docentes a cultivar un entorno educativo que fomente la creatividad y la adaptabilidad, impulsando a los profesores a buscar la innovación de herramientas y metodologías necesarias para superar desafíos (Chien, 2023; Leiva et al., 2022). La relación entre innovación, vocación e Identidad Profesional es evidente cuando

los profesores que albergan una pasión genuina por la enseñanza buscan constantemente mejorar sus estrategias de enseñanza para brindar una educación más efectiva y significativa.

Existen autores (Guachimbosa et al.,2019; Mujica y Orellana, 2019; Romero-Sánchez et al.,2020) que exponen que la vocación docente puede potenciarse por medio de diferentes maneras, pero especialmente puede realizarse por medio de la formación académica en las universidades. Según Ledo y Deroncele (2017), para potenciar la vocación docente se requieren de procesos formativos en la Educación Superior que permitan perfeccionar el desempeño de los futuros profesionales desde el temprano ingreso de los estudiantes en carreras dedicadas a la educación. El desempeño por lo cual puede contribuir a potenciar la vocación docente y desarrollar a la vez la Identidad Profesional del profesorado, permitiéndolo desde una joven edad recibir una formación beneficiosa. Considerando las potencialidades formativas que pueden recibir y exaltar estos futuros docentes, fortalecerían y consolidarían su Identidad Profesional siendo beneficiarios de esta oportunidad de desarrollarse profesionalmente en su etapa educativa perteneciente a la Educación Superior (Deroncele et al., 2020).

Para alcanzar una educación eficaz que evoque en potenciar la vocación docente, requiere reflexionar y modificar planes de estudio, contenidos de enseñanza aprendizaje, pedagogía, evaluación... Es necesario entonces lograr una correspondencia igualitaria entre el contenido de los currículos, la evaluación, la formación docente, el liderazgo del docente y la gestión de la institución educativa en los centros educativos para lograr esa potencialidad beneficiaria para todos los miembros de la comunidad educativa (UNESCO, 2016). La potencialidad de la vocación en los futuros docentes y el actual profesorado que ejerce la profesión ha ocasionado que este deseo de mejora este reflejado por parte de la UNESCO para fortalecer la educación y desarrollo de sus ciudadanos.

Evaluar la vocación de un docente puede ser un proceso complejo que involucra múltiples dimensiones a la hora de realizar estudios o investigaciones. Es posible utilizar herramientas psicométricas que midan el grado de satisfacción laboral en las instituciones educativas, el sentido de propósito y la identificación con la profesión, la observación directa en el aula, entrevistas personales y el análisis de la motivación intrínseca y extrínseca pueden

proporcionar información valiosa sobre la evaluación de la vocación del docente (Abdullah, 2021; Meng y Wang, 2017; Torres Hernández, 2023). La combinación de estos métodos permite una evaluación más integral y precisa de la vocación en los profesionales de la educación conociendo así de manera más detallada su Identidad Profesional.

Se debe también tener en cuenta que la vocación puede ser afectada por la retroalimentación de distintos miembros de la comunidad educativa. La retroalimentación de estudiantes, compañeros de profesión y demás personal de las instituciones educativas pueden ofrecer perspectivas adicionales sobre la efectividad y el impacto del docente en su oficio, pudiendo así evaluar aspectos como la capacidad de inspirar y motivar (Abdullah, 2021; Rodrigo Moriche et al., 2022). En el caso de los estudiantes, son los receptores directos de la enseñanza del profesor, llegando a aportar observaciones sobre la efectividad pedagógica. La retroalimentación de los estudiantes puede revelar cómo las prácticas docentes impactan en su aprendizaje y desarrollo, destacando la capacidad del docente para crear un entorno de aprendizaje tanto positivo como estimulante en el aula (Cáceres y Azema, 2018; Mórtoła et al., 2018; Úsuga et al., 2018). Ello aporta información valiosa a la hora de estudiar o evaluar la vocación de un docente.

De igual manera, la información por parte de los compañeros de profesión y otros docentes es igualmente significativa. Pueden ofrecer una visión profesional sobre tanto el comportamiento, las prácticas del docente en el contexto escolar, la colaboración en equipo, la disposición para compartir recursos y estrategias como el apoyo mutuo entre docentes (Elizalde y Reyes, 2008; Rizo Moreno, 2004; Tejedor, 2012). Los compañeros de oficio pueden observar e informar de aspectos que los estudiantes no perciben del docente en ocasiones. La interacción y el trabajo colaborativo con otros profesores permiten evaluar la capacidad del docente para trabajar en comunidad, su profesionalismo y su compromiso con el desarrollo continuo (Elizalde y Reyes, 2008; Gómez y Valdés, 2019; Manrique, 2010).

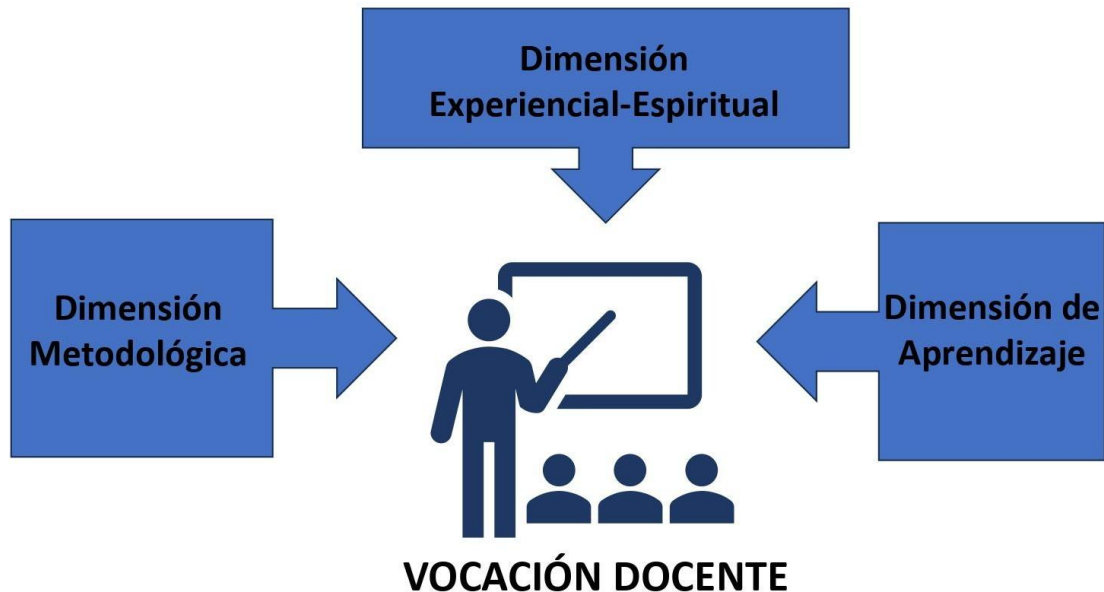
En consecuencia, evaluar la vocación de un docente puede ser un proceso complejo que involucra múltiples dimensiones que afectan a la Identidad Profesional. Por lo que mantener una alta vocación, es rigurosamente importante para tantas las dimensiones que afectan a la Identidad Profesional, como la misma relación de configuración que tiene la vocación sobre

la Identidad Profesional de un docente. Es por ello que, a lo largo de los años, han surgido investigaciones que buscan potenciar esa vocación para beneficiar la Identidad Profesional. Investigaciones que proponían mejorar los programas de formación inicial para futuros docentes (Asencio et al., 2021; Hernández Amorós y Carrasco Embuena, 2012; Rodrigo Moriche et al.,2022; Sánchez Lissen, 2004), formaciones e investigaciones por parte de diferentes instituciones educativas para formar a sus docentes en nuevas metodologías (Hernández et al.,2021; Flores Tena et al.,2021; Delgado, 2022) o desarrollar sus competencias digitales adaptadas a las nuevas necesidades de la sociedad (Cabero-Almenara et al., 2020; Cateriano-Chavez et al., 2021; Centeno-Caamal, 2021; Picón et al.,2021). Todo esto propulsado para aparte de ofrecer una formación actualizada a los docentes, mantener esa vocación y curiosidad en el profesor para seguir desarrollando su Identidad Profesional.

Por lo que no es de extrañar, que también existan investigaciones que buscar propulsar y aumentar la vocación en los docentes, llegando así a estudiar y evaluar la vocación como gran elemento configurador de la Identidad Profesional. Una de estas investigaciones sobre vocación, dimensiones e Identidad Profesional es la de Gusdorf, (1980), pionero en afirmar la configuración de la vocación en la Identidad Profesional en los profesionales de la educación. Clasificando así en tres dimensiones por las cuales un docente potencia su vocación por la profesión de la docencia (Figura 4).

Figura 4

Dimensiones en la vocación docente



Fuente: Elaboración propia

Gusdorf, (1980), señala la primera como la Dimensión de Aprendizaje la cual se caracteriza por una fuerte convicción del profesor de que la docencia es su vocación ideal. Durante esta etapa, el docente se esfuerza por aprender y adquirir conocimientos que aplicará en el futuro, abarcando desde su formación inicial como estudiante hasta sus primeras experiencias en la práctica educativa. En este periodo, mantiene una alta motivación para enfrentar los retos iniciales que lo llevarán a su desarrollo profesional. Por otro lado, la Dimensión Metodológica refleja el deseo del docente de aplicar los conocimientos didácticos adquiridos, buscando poner en práctica lo aprendido mediante la transmisión de conocimientos a los alumnos. En esta fase, entran los primeros tres a cinco años de su carrera, el profesor se esfuerza por validarse a sí mismo como profesional y demostrar su capacidad ante su círculo profesional y familiar, manteniendo una alta motivación. Finalmente, la última es la Dimensión Experiencial-Espiritual que llega cuando el docente siente una plenitud derivada de la experiencia acumulada a lo largo de su trayectoria. En esta etapa, su desarrollo

profesional está consolidado, y aunque sigue comprometido con su vocación, su motivación es más relajada en comparación con las fases anteriores, marcando una diferencia significativa respecto a los momentos iniciales de su carrera.

Estas tres dimensiones afectan tanto a la vocación y el desarrollo de la Identidad Profesional docente de manera directa. El autor Gusdorf, (1980) las llega incluso a identificar cronológicamente en las diferentes etapas de la vida por las que pasa un docente, detallando como la vocación configura la Identidad Profesional. La búsqueda de la validación de la figura docente se halla en prácticamente en todas ellas, alimentando tanto la motivación como la vocación por alcanzar el deseo de ser un buen profesor. Impactando beneficiosamente en la construcción y desarrollo de la Identidad Profesional docente.

Reconocer la configuración de la vocación en la Identidad Profesional docente es fundamental, ya que dota a los profesores de un sentido de propósito y pasión que transforma su enseñanza. Esta vocación fortalece la resiliencia del docente frente a los desafíos e incidentes críticos, fomentando una mayor satisfacción y bienestar laboral en su día a día. En esencia, la vocación integrada en la Identidad Profesional enriquece tanto a los docentes como al entorno educativo.

2.2.3. Factores que influyen en la vocación docente.

La vocación y la Identidad Profesional docente están influenciadas por una variedad de factores que interactúan entre ellos y se entrelazan de manera compleja, afectando significativamente al profesional de la educación (Martínez, 2010; Mujica y Orellana, 2018). Proviendos de los diferentes contextos por los que vive y pasa el docente a lo largo de su vida. Afectan a la vocación y la configuración de la Identidad Profesional, consiguiendo que el docente no permanezca con una Identidad Profesional estática (Cantón y Tardif, 2018; Olave, 2020; Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019).

Existen diferentes factores que influyen directamente en la vocación el docente, afectando así en cadena a la configuración de su Identidad Profesional. Uno de los principales factores es el entorno familiar y social en el que el docente se ha desarrollado en el pasado y presente. El ambiente familiar social en el que una persona crece puede desempeñar un papel

significativo en el desarrollo de su interés por la docencia desde una edad temprana (Domínguez Garrido et al., 2017; Miranda Cervantes y Vargas Dengo, 2019). Una familia con una tradición en la educación, miembros de la familia que se dediquen al mundo de la educación o que valoran fuertemente la enseñanza entre los miembros de la familia, pueden inspirar a seguir el camino de la enseñanza. El contexto familiar es uno de mayores factores que afectan a la vocación y percepción social de la profesión docente para una persona (Elías, 2016; García y Zanatta Colín, 2022; Sayago et al., 2008). El reconocimiento que recibe esta profesión en una familia que se preocupa por la educación, puede reforzar significativamente la decisión de convertirse en docente. Incluso más allá, el apoyo familiar se convierte en todo un pilar a la hora de avanzar en la vida para la consecución de metas tanto personales como profesionales, beneficiando al individuo de apoyo, reconocimiento y fuerza para avanzar (Cruz et al., 2023; López Micó, 2016; Rodríguez-Garcés et al., 2022).

Aparte del círculo familiar, también es importante el apoyo que recibe la persona por parte de su círculo social. Según los autores Martínez González et al., (2010) un círculo social saludable en la vida de un individuo beneficia su crecimiento personal, propulsando a obtener un mejor bienestar emocional y físico para el rendimiento académico. El compartir experiencias entre compañeros desde la infancia y adolescencia, marca indudablemente el rendimiento académico y la vocación de la persona. Tanto la amistad como la aceptación que se busca en especial en la adolescencia se convierte en un soporte para los adolescentes en el ambiente escolar (Ladd y Kochenderfer, 1996). Por lo que el círculo social, es un factor que influye a la vocación de una persona. Un grupo de iguales influirá de una forma decisiva en la toma de decisiones en la juventud, al igual que en el estilo de conducta del adolescente que dará paso a un futuro adulto con sus ideales, sueños y aspiraciones (Inglés et al., 2009).

Un factor que afecta a la vocación docente es el de la experiencia educativa personal. Existe una gran probabilidad de que, al obtener experiencias positivas con profesores durante las distintas etapas escolares, se despierte el deseo de emular a estos docentes (Esteve, 1998; Osuna y Mata, 2015; Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013). La suerte de tener un docente inspirador puede resultar en un modelo a seguir. Por otro lado en este factor de la experiencia educativa personal, enfrentar y superar desafíos académicos puede motivar a algunas personas a convertirse en docentes (Alcalá et al., 2020; Díaz y Romero, 2002; Galadí, 2010).

Esta alta motivación y vocación puede denotar por la intención de apoyar a estudiantes que enfrentan dificultades similares cuando el docente era joven.

Así mismo, otro factor que influye en la vocación es el interés por el conocimiento y la pedagogía. Este factor suele afectar a la vocación ubicar cuando el individuo pasa la adolescencia y empieza a formarse como adulto en un campo específico del cual quiere nutrirse (Celestino y Alicia, 2008; León Mendoza y Rodríguez Martínez, 2008). Sentir una profunda pasión por aprender y transmitir este conocimiento a los demás, se encuentra en la docencia una vocación natural que impulsa a seguir manteniendo ese interés por el conocimiento y la pedagogía (Arrillaga, 2019; Guayana y Sarmiento, 2004; Silvia, 2016). El deseo de seguir aprendiendo y enseñando, mantiene viva tanto la vocación como la curiosidad de un docente. El interés por la enseñanza más allá del simple acto de enseñar implica una curiosidad continua y un deseo de mejorar continuamente en la práctica pedagógica para hacer accesible y significativo el aprendizaje en las aulas (Duhalde, 2008; Jaramillo et al., 2023; Parra Maldonado, 2023). Esto evoca que los estudiantes inconscientes de esto en ocasiones reciban un aprendizaje de gran calidad por parte de la vocación de sus docentes.

En la vocación docente, hallamos también el factor de las oportunidades de desarrollo profesional y personal. La docencia no es una carrera estática, sino que ofrece múltiples oportunidades para la formación continua, la investigación y la participación en comunidades académicas para los docentes (Cabezas et al, 2014; Duran et al., 2021; Molina, 2011). Las oportunidades de desarrollo profesional y personal que pueden aparecer en diferentes momentos de vida de ellos docentes, pueden alterar su Identidad Profesional. El profesional de la educación debe mantener una perspectiva de crecimiento y evolución constante en su vida profesional (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003). Esto no servirá solo para la configuración de su Identidad Profesional o mantener una vocación activa sobre la enseñanza, sino que atraerá más experiencias dinámicas y enriquecedoras como docente. Las oportunidades de desarrollo de un docente afectarán también a su estudiantado positivamente, proporcionando una satisfacción personal y profesional que refuerza la Identidad Profesional Docente (Ávalos, 2007).

La motivación intrínseca es un factor poderoso en la vocación docente. La motivación intrínseca de un docente es un motor que impulsa su dedicación, compromiso con la enseñanza y el deseo de contribuir al bienestar social (Castañeda, 2021; Orbegoso, 2016). Autores como Alemán Marichal et al. (2018) ven la motivación intrínseca en un docente fruto del amor por la educación, el deseo de impactar positivamente en la vida de los estudiantes y la satisfacción personal que se obtiene al ver grandes cambios en el alumnado. Los docentes con una alta motivación intrínseca tiene más posibilidad de desarrollar su Identidad Profesional. Un docente intrínsecamente motivado siente una vocación por la enseñanza porque cree en la importancia de la educación como herramienta de cambio social en la sociedad actual (Farfán y Vergaray, 2022). El deseo de contribuir al desarrollo de una sociedad es uno de los deseos más fuerte que puede tener un docente en su oficio. La pasión por el conocimiento y el compromiso con la formación de futuras generaciones son factores que alimentan al docente, como su entusiasmo provocando una experiencia educativa significativa y transformadora hacia sus alumnos (Flores Jiménez et al., 2015; Salazar, 2006). Esta motivación intrínseca alimenta la Identidad Profesional docente proporcionando al profesor un sentido más de propósito y misión en su oficio.

Tanto el contexto institucional como las condiciones laborales son factores muy determinantes que influyen en la vocación y la Identidad Profesional de un docente. Las instituciones educativas desempeñan un papel crucial en la formación y el desarrollo de los docentes para su Identidad Profesional, proporcionando un entorno que puede ser estimulante o de apoyo, o por el contrario limitante y desmotivador (Millán et al., 2017; Sevilla y Villanueva, 2000). Siendo esto último una oportunidad de gran escala para que el docente pueda sufrir el síndrome de Burnout. Sin embargo, una institución educativa que valora la capacitación del docente, que fomenta la innovación pedagógica, reconoce y premia el esfuerzo docente, contribuye significativamente a tanto fortalecer la vocación como la Identidad Profesional de los docentes (García Castro y Muñoz Sánchez, 2013; Sánchez López y Martínez Alcántara; 2014; Torres Pacheco, 2015). Una institución que valora y cuida a sus docentes, estará más cercana de crear un ambiente laboral en los que sus docentes seguirán manteniendo una alta motivación, vocación y configuración de su Identidad Profesional. Un entorno institucional rígido, con escasas oportunidades de desarrollo profesional con poco

reconocimiento a sus profesores, puede erosionar negativamente la pasión por la enseñanza y afectar negativamente la Identidad Profesional de los profesionales de la educación (Bravo y Salazar; 2017; Clavijo Luengas, 2023; Rodríguez Ramírez et al., 2017).

En cuanto a las condiciones laborales también son fundamentales en el desarrollo de Identidad Profesional docente y su efecto en la vocación docente. Las condiciones laborales pueden atraer aspectos como la carga horaria, la estabilidad laboral, el salario, y el acceso a recursos educativos que influyen directamente en el bienestar y la motivación de los docentes en la institución educativa (Castillo Cornejo, 2018). Estas condiciones laborales mencionadas afectan significativamente a los profesionales de la educación, tanto a su bienestar personal como profesional. En contraste, una carga de trabajo excesiva, salarios insuficientes o la falta de recursos generan estrés y desmotivación a los docentes. Ello afecta directamente a la configuración de su Identidad Profesional, que sería dañada por la institución educativa. Como también apoyo la autora Castillo Cornejo (2018), cuando predica que un impacto negativo en la Identidad Profesional por parte de las instituciones educativas afecta por ende a la calidad de la enseñanza el propio profesor, como también en la percepción de la propia profesión. Unas buenas condiciones laborales promocionarían tanto un bienestar como calidad de vida para los docentes. Alcanzar un equilibrio adecuado entre el trabajo y la vida personal, permitiría a los profesores centrarse en su labor educativa con mayor entusiasmo, reforzando así su vocación y su Identidad Profesional docente (Clavijo Luengas, 2023; Sevilla y Villanueva, 2000; Torres, 2017).

La formación inicial y continua es otro factor crucial en la vocación y la Identidad Profesional docente. En la formación inicial de un docente, se adquiere conocimientos sobre pedagogía, didáctica, psicología educativa o gestión del aula, entre otros temas a la vez que las bases de otros conocimientos educativos (Ávalos, 2018; Lombardi y Vollmer, 2009). Esta formación es fundamental para el profesor para alcanzar una comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso en la formación inicial de un docente la motivación intrínseca se refuerza, a la vez que el compromiso por la educación aumenta (Ávalos, 2018; Swig, 2015). Una sólida formación inicial puede potenciar la vocación docente al permitir que aquellos que serán futuros profesores, vean el impacto positivo que pueden tener en sus futuros estudiantes (Lombardi y Vollmer, 2009). Por ende, la formación inicial incide

positivamente en la percepción social, vocación e Identidad Profesional de la profesión docente.

Por otro lado, la formación continua en un docente es fundamental para vocación e Identidad Profesional. La importancia de la formación continua procede de la necesidad de actualización y mejora constante de las competencias profesionales de los docentes para enfrentar las nuevas necesidades educativas (González y López, 2017; Guisasola et al., 2001; Muñoz, 2017). Al ser el mundo de la educación un campo en constante evolución, surgen necesidades educativas que abordar por parte de los docentes. Para ello, los profesores tienen que estar actualizados sobre nuevas investigaciones, tecnologías y metodologías que emergen regularmente (Gómez Trigueros y Ruiz Bañuls, 2018; Martínez y Prendes, 2004). Es por ello, que el sistema educativo debe estar al tanto de crear y fomentar programas de formación continua que permitan a los docentes mantenerse al día con las nuevas actualizaciones educativas (Ávalos Dávila et al., 2021; Bravo et al., 2024; Flores Tena et al., 2021). Así será de manera más fácil que los docentes puedan adaptarse a las nuevas demandas educativas y mejorar sus prácticas pedagógicas.

La constante actualización hace sentir la profesión dinámica y en evolución, reforzando la Identidad Profesional de los docentes (Bravo et al., 2024; Flores Tena et al., 2021), Mejorando así a la vez la calidad de la enseñanza aprendizaje. Los docentes actualizados enfrentan los desafíos e incidentes críticos de una mejor manera, implementan prácticas innovadoras en las aulas y responden adecuadamente a las necesidades diversas de sus estudiantes (Díaz Larenas et al., 2015; López-Martín et al., 2022). Y por ende, se obtienen mejores resultados educativos, otorgando un mayor prestigio y mejor valoración de la profesión docente en la sociedad. Consiguiendo con una mayor valoración social, atraer a más personas con vocación a la profesión de docente (Esteve, 1998; Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013). Creando así pues un ciclo virtuoso que beneficia a tanto la comunidad educativa como la sociedad en general

Asimismo, los factores de la autoeficacia y el desarrollo personal en los docentes que afectan singularmente en la vocación docente como la configuración de la Identidad Profesional poseen un papel determinante. Cuando se habla de la autoeficacia en la educación, nos

referimos a la creencia en la propia capacidad del docente para enseñar de manera efectiva y alcanzar los objetivos educativos en su enseñanza (Apablaza y Lira, 2013; Navarro, 2007; Rodríguez et al., 2009). La autoeficacia hace una semejanza a la autoconfianza que puede obtener un docente gracias a las experiencias vividas. Según el autor Navarro (20027), cuando un docente cree en su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, se siente más motivado y dispuesto a enfrentar los desafíos del aula, reforzando su vocación docente. Esta misma idea la comparte, llevándola a un paso más adelante los autores Apablaza y Lira (2013) mencionando que no solo un docente se limita a influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, sino que también se obtiene del feedback positivo de compañeros de profesión y los logros de metas profesionales. Logrando esta autoeficacia aumentar la satisfacción laboral y compromiso con la profesión en el profesional de la educación. La autoeficacia contribuye a desarrollar la Identidad Profesional, a la vez que produce una mayor satisfacción y compromiso engrandeciendo la vocación docente (Castro-Carrasco et al., 2013; Perandones González et al., 2013; Restrepo et al., 2021).

En cuanto al desarrollo personal en un docente, afecta directamente a su vocación en Identidad Profesional. Los docentes que viven en un continuo proceso de desarrollo personal, son más capaces de gestionar situaciones estrés, resolución de conflictos o mantener relaciones positivas con el estudiantado o compañeros de profesión (Espinoza, 2015; Imbernón, 2020; Medina y Orantes, 2021). Favoreciendo construir una buena autoeficacia y vocación en el profesional de la educación. Un desarrollo personal incluye diferentes elementos como el crecimiento en habilidades interpersonales, emocionales y de autoconocimiento, siendo crucial para desarrollar una Identidad Profesional Docente (Ayala y González, 2017; Espinoza, 2015; Imbernón, 2020). Esto mismo promueve en el docente obtener una actitud más positiva y proactiva tanto en su vida personal como profesional. La autoeficacia y el desarrollo personal están interrelacionados, potenciándose mutuamente. Contribuyendo así a configurar una Identidad Profesional fuerte, percibiendo al docente como un individuo competente, evolutivo y en constante crecimiento (Olave, 2020; Medina y Orantes, 2021).

2.3- INNOVACIÓN DOCENTE

A lo largo de la historia, diferentes autores (Area-Moreira, 2018; Palacios Quezada y Barreto Serrano, 2021) afirman que la sociedad ha avanzado tecnológicamente de manera significativa en diferentes ámbitos, transformando en especial profundamente el mundo de la educación. En los inicios de la educación en las aulas, la educación se basaba en la oralidad y en sus métodos memorísticos, donde el maestro era la principal fuente de conocimiento y el alumnado sólo se limitaba a la escucha y la memorización (Marrou, 2004). Esta metodología poco práctica no cambió hasta la revolución de la imprenta. La invención de la imprenta en el siglo XV por Johannes Gutenberg fue uno de los primeros avances tecnológicos importantes, permitiendo la primera producción masiva de libros que facilitaban el acceso al conocimiento, provocando una de las más conocidas revoluciones en la educación, ya fue la primera ocasión en la historia que los estudiantes podían disponer de materiales de estudio escrito (Area-Moreira y González González, 2015; Marrou, 2004; Tosi,2011).

El siglo XX trajo consigo la llegada de la radio y la televisión a los hogares, que comenzaron a ser utilizados como herramientas y recursos educativos. La televisión y la radio permitieron que el conocimiento llegara a tanto las ciudades como los pueblos más remotos, complementando la enseñanza tradicional y proporcionando recursos adicionales a los docentes para sus metodologías (Alarcón-Llontop et al., 2021; Cabezas, 1984; Medrano, 2008). El recibimiento de la radio y la televisión se tradujo en un cambio generacional. Sin embargo, con el paso de los años, se generó otra mayor revolución tecnológica. La llegada de los ordenadores en los años 80 y 90 marcó un punto de inflexión en la sociedad (Moya, 2004). Al igual que los ordenadores llegaron a los hogares, también llegaron a las escuelas. Los primeros ordenadores introduciendo programas educativos y aplicaciones de software que transformaron las metodologías de enseñanza-aprendizaje en las aulas, permitiendo nuevas formas de aprendizaje interactivo (Martí, 1992; Delval, 1985). Consiguiendo así pues, un aprendizaje más autónomo en las clases.

No obstante, la revolución tecnológica más conocida en el mundo fue la llegada de Internet. La irrupción de Internet a finales del siglo XX y su expansión, revolucionó por completo la

educación en las aulas, facilitando el acceso inmediato a una gran cantidad de información y recursos educativos, transformando los espacios globales de aprendizaje (Aranda, 2004; Moraga, 2003). Lo que supuso empezar a escuchar en las instituciones educativas que los docentes debían empezar a innovarse tecnológicamente. Los profesores empezaron a utilizar Internet para perfeccionar sus metodologías y acceder a materiales didácticos para lograr una innovación docente (Moraga, 2003). Pero no fueron los únicos en la comunidad educativa que también se adaptaron a Internet. Según los autores Duart-Montoliu y Reparaz-Abaitua (2011), los estudiantes podían explorar una amplia gama de temas de interés en plataformas webs de aprendizaje para aprender de manera flexible y a su propio ritmo en tanto las escuelas como sus hogares. Enriqueciendo las metodologías de enseñanza y aprendizaje, permitiendo un acceso ilimitado a información y recursos educativos (Adell, 20024). Sin embargo, por esto mismo del acceso ilimitado a Internet, trajo consigo nuevos problemas generacionales. Problemas como la adicción a las tecnologías y redes, cyberbullying o suplantación de la identidad virtual entre otros problemas (Gracia Blanco et al,2002; Salas Bla, 2014).

En los últimos años, llegó otra revolución tecnológica que supuso otro gran punto de inflexión. La tecnología ha continuado transformando la educación con la introducción de aulas virtuales, aprendizaje híbrido y herramientas avanzadas para tantos docentes como alumnos (Gómez y Álvarez,2020; Maguiño, 2020, Miguel-revilla, 2020; Flores Tena et al.,2021). Sin embargo, recientemente se ha adentrado en nuestro mundo la inteligencia artificial (IA) cambiando todo. Para los docentes, la integración de la IA en la educación representa tanto oportunidades como desafíos en la actualidad (Permisán y Franco, 2024). Suponiendo a la vez una gran ayuda y problema a la vez. Por un aparte, la IA alivia tareas como por ejemplo cargas administrativas, corrección de exámenes, seguimiento del alumnado, mejorar la planificación y la impartición de clases o mayor producción de recursos educativos permitiendo a los docentes más tiempo la atención personalizada de sus alumnos u otras tareas de la profesión (Cruz et al., 2023; Dúo Terrón et al.,2023; Salmerón Moreira et al.,2023; Vera, 2023). Facilitando al docente integrar prácticas educativas que enriquecen la experiencia de aprendizaje. No obstante, la IA también supone adaptarse a estos nuevos sistemas y desarrollar competencias digitales para utilizarlos eficaz y éticamente, requiriendo

asi de una mayor formación continua (Camacho et al., 2023; Lozada Lozada et al.,2023). Empujando así a los profesores, a buscar una innovación docente de alta calidad.

2.3.1. Concepto y aproximación teórica

El concepto de innovación docente nace de la necesidad de mejorar la educación en las aulas y adaptarla a los cambios sociales, tecnológicos y culturales que ocurren a lo largo de la evolución de la humanidad (Aguiar et al.,2019; Fernández, 2002; Salinas, 2004). Las demandas tanto del mercado laboral como la sociedad en general, propulsan siempre crear revoluciones que afectan al mundo de la educación. No fue hasta el siglo XX cuando surgieron las primeras ideas sobre la necesidad de innovar en docencia, incorporar nuevas tecnologías, nuevos métodos pedagógicos que fomentaran el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas (Fernández, 2002; Salinas, 2004). John Dewey quien apoyaba el auge de movimientos como la educación progresista, propulsó cambios significativos en las metodologías docentes (Cabezas, 1984; Medrano, 2008). Este nuevo movimiento de aprendizaje se basaba en la experiencia y en la participación activa del estudiante en el aula, lo cual sentó las bases para la innovación educativa (Amundarain y Pérez, 2020; Piquer y Escalada, 2017). Gracias a este nuevo movimiento, se introdujo nuevos métodos de enseñanza más participativos centrados en el estudiante, contrastando con el enfoque pasivo del aprendizaje tradicional en los siglos pasados.

Por lo que una primera definición de innovación educativa puede ser de mano de los autores García y Martija (2006) entendiendo la innovación educativa como la implementación de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos en las aulas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sugiriendo así que una innovación educativa atrae cambio en las prácticas tradicionales. Incorporando a la vez técnicas que promuevan la participación activa, el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, para la adaptación de las necesidades contemporáneas (De León, 2005; Moschen, 2005; Salinas, 2008). O también la definición de innovación educativa de los autores Cuenca et al. (2007), quienes entienden este concepto como la cultura de mejora continua en el sistema educativo, fomentando la experimentación, el análisis y la adaptación de nuevas ideas o prácticas que beneficien al sistema educativo.

El concepto de innovación docente se consolidó con la aparición de nuevas tecnologías en las últimas décadas entre el siglo XX y principios del XXI. Siglos los cuales fueron marcados por ciertos avances tecnológicos. Con el nacimiento de los ordenadores, internet y las tecnologías móviles, los docentes obtuvieron herramientas para transformar sus prácticas educativas con un carácter más innovador (Aranda, 2004; Moraga, 2003). Estas nuevas tecnologías permitieron la creación de entornos de aprendizaje más interactivos y colaborativos tanto entre alumnos como compañeros de trabajo en las instituciones educativas. Facilitando el acceso a la información, comunicación y recursos educativos a nivel global que antes no se podría imaginar (Castellanos Claramunt, 2020; Fernández, 2002; Martí et al., 2010).

Por tanto, al igual que el auge del crecimiento de las tecnologías en la sociedad, comenzó a definirse el término de innovación docente por diversos autores con diferentes perspectivas e ideas de lo que significaba la innovación docente. Desde una perspectiva de renovación metodológica, de la mano de Soler (2022) la innovación docente significa la implementación de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza por parte de un docente, dejando atrás los métodos tradicionales centrados en cuanto a la memorización y la repetición. La innovación docente promueve en el profesor un propio aprendizaje más activo ante ser él mismo un agente dinámico para el aprendizaje de nuevos conocimientos. De igual forma piensa Mejía et al. (2020) al ver que la innovación docente se caracteriza por involucran al docente de una manera más dinámica y activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los autores Arteaga-Alcía et al., (2022), entienden la innovación en el docente como la incorporación de nuevas tecnologías digitales en la práctica educativa integrando el uso de plataformas de aprendizaje en línea, recursos multimedia, aplicaciones educativas y dispositivos interactivos. Consiguiendo así que los propios docentes aprendan y emplean herramientas tecnológicas para crear entornos de aprendizaje más atractivos y accesibles para los alumnos. Facilitando una mejor personalización de la educación según las necesidades individuales de cada alumno (Ruiz-Bejarano, 2020; Toscano Alonso et al., 2022). Permitiendo a los docentes emplear una tecnología educativa para romper las barreras del aula tradicional, permitiendo un aprendizaje continuo (Mejía et al.,2020).

Desde la perspectiva de enfoque colaborativo y adaptativo, Flores et al. (2019) entienden la innovación docente como la globalidad de un enfoque colaborativo adaptado en la educación, donde los docentes trabajan en conjunto con sus compañeros de profesión, alumnado y la comunidad educativa para desarrollar prácticas educativas más efectivas mejorando así la calidad de la educación. La innovación docente desde este enfoque se entiende como la retroalimentación permanente junto con la adaptación de los nuevos métodos de enseñanza en respuesta tanto a los cambios y necesidades emergentes que realizan los profesores diariamente (García-Peñalvo, 2015; Laurencio Leyva y Farfán Pacheco, 2016). Ante esta retroalimentación, es de alta importancia que los propios docentes tengan una activa actitud junto con sus compañeros de oficio. Son considerados docentes innovadores aquellos que participan en comunidades de práctica y desarrollo profesional para compartir experiencias, recursos, o experimentar con nuevas ideas pedagógicas (Blanchard y Muzás, 2018; Salazar y López, 2020; Solís Muñoz et al., 2023). Gracias a este compañerismo, la colaboración entre docentes fomenta un entorno educativo dinámico y flexible en los centros educativos. Favoreciendo crear un entorno donde se pueda responder de manera ágil a los desafíos contemporáneos a la vez que cumplir con el objetivo de mejorar la calidad de la educación (Blanchard y Muzás, 2018; Flores et al., 2019; Menchén Bellón, 2019).

Desde diferentes perspectivas se pueden encontrar diferentes definiciones sobre que se entiende por innovación docente. De una manera global, seguimos hallando distintas definiciones. Como por ejemplo la de Vecino-Ramos y Ruiz-Bernardo, (2021) entendiendo la innovación docente como la implementación de métodos, estrategias y herramientas tecnológicas que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las necesidades del alumnado. Sin olvidar que estos recursos y métodos tecnológicos no pierdan el rumbo de ser pedagógicos para los alumnos. De igual manera, Latorre-Coscolluela et al. (2020) indican que la innovación docente no solo se queda en el uso de nuevas tecnologías, sino que también empuja al docente a buscar la adopción de enfoques pedagógicos que fomenten ciertos elementos como la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas. Alcanzando estos elementos en las aulas gracias al trabajo colaborativo. Como última definición global sobre innovación docente ubicamos a Parra Bernal y Rengifo Rodríguez (2021), describiendo la innovación docente como el proceso

continuo de cambio y adaptación que se somete el profesorado tanto en formación como actualización para ofrecer la mejor práctica educativa. Todo ello para responder eficazmente a los desafíos y cambios de una sociedad en constante evolución.

Figura 5

Factores asociados al perfil docente universitario innovador



Fuente: Elaboración propia

Al igual que variedad de definiciones sobre innovación educativa, se encuentran diversas investigaciones acerca de características, factores, actitudes o capacidades que debe obtener o desarrollar un docente cumplir con una buena innovación docente y un palpable desarrollo de la Identidad Profesional. En la reciente investigación de Solís Muñoz et al.,(2023) se llevó a cabo un estudio cuantitativo, empírico- analítico y racionalista que buscaba identificar factores asociados al perfil docente universitario innovador. Los frutos de este estudio reflejaron Solís Muñoz et al.,(2023) seis diferentes factores (Figura 5). Las cuales fueron autonomía, empatía, persuasión junto conocimiento, pensamiento tanto crítico como reflexivo, creatividad y liderazgo.

Estos factores en el estudio de Solís Muñoz et al.,(2023) se encuentran muy relacionados con la investigación de Monge-López y Gómez-Hernández (2021) sobre la búsqueda de factores de personalidad e innovación docente en España con una metodología cuantitativa también. Estudio que identifico tres campos de diferentes características en un docente innovador: campo de características personales, campo de capacidad emocional y campo de habilidades emocionales. Estas dos investigaciones coinciden en diversos factores, como la empatía, el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el liderazgo en docentes innovadores. Factores que engrandecen y ayudan a la configuración de la Identidad Profesional del docente como a la vez cumplir con ser un docente innovador.

2.3.2. Los nuevos escenarios educativos

Los nuevos escenarios educativos han transformado profundamente la práctica docente en las instituciones escolares, afectando de manera significativa la innovación en la enseñanza en los últimos años en el mundo de la educación. En especial la integración e inclusión de tecnologías digitales en las aulas han permitido a los docentes explorar métodos pedagógicos tanto interactivos como personalizados beneficiando a sí mismos y al alumnado. Nuevas tecnologías como el uso de plataformas educativas, herramientas de aprendizaje en línea y recursos multimedia ha facilitado la creación de entornos de aprendizaje en las aulas más adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes (Aguilar, 2012; Maguiño et al., 2020; Monetti, 2021; Rodríguez-Garza et al.,2016). A la vez de un aprendizaje más adaptado, un aprendizaje más dinámico beneficiando al alumnado y profesorado al estar actualizados de todos los cambios educativos. Sin embargo, esta evolución no sólo ha exigido a los docentes a adaptarse a nuevas herramientas, sino también el esfuerzo de desarrollar competencias digitales para saber utilizar estas nuevas herramientas digitales a su favor (Bringas, 2021; Maguiño et al., 2020; Ponce, 2021). Para así lograr implementar la innovación tecnológica de manera efectiva.

El impacto de estos cambios tecnológicos en la vocación docente ha sido muy notable durante el transcurso de los últimos años. Han abierto nuevas oportunidades para el desarrollo profesional continuo en el docente beneficiando su Identidad Profesional, a la vez que obtener la oportunidad de acceder a una amplia variedad de recursos educativos online

(Asencio et al.,2021; Fuentes et al., 2019; Rios e Ibarra, 2024). Permitiendo a los docentes configurar su Identidad Personal drásticamente en los últimos años al integrar estas nuevas tecnologías educativas. Pero teniendo en cuenta la constante necesidad de adaptación que supone estar al día con estas nuevas metodologías tecnológicas poniendo a prueba su resiliencia (Holguin-Alvarez et al., 2021). Comprometiendo así más al docente con su profesión y resultando a veces un tanto abrumadora. La Identidad Profesional docente ha sido profundamente influenciada por estos nuevos escenarios educativos tras asumir la exigencia de dominar nuevas tecnologías y metodologías educativas empujando al docente a redefinirse (Centeno-Caamal, 2021; Molina Pérez y Pulido Montes, 2021; Rodas, 2020). El docente adopta un rol de facilitador del aprendizaje, otorgando así a la vez un rol activo a los estudiantes. El nuevo rol del docente enriquece su Identidad Profesional, aunque también plantea desafíos en términos de carga de trabajo (Guerrero Morales, 2008; Rodríguez Ramírez et al., 2017).

Uno de los nuevos escenarios educativos que ha cobrado relevancia es el aprendizaje híbrido, que combina una educación presencial con una educación en línea. Este nuevo escenario educativo y modelo permite a los estudiantes participar en actividades tanto físicamente en las aulas como en entornos virtuales por medio de instrumentos tecnológicos (Demera-Zambrano et al.,2023; Engel y Coll, 2022; Osorio Gómez, 2011). Pudiendo así ofrecer tanto al profesorado como al estudiantado una mayor flexibilidad y accesibilidad. En el aprendizaje híbrido, los alumnos tienen la oportunidad de asistir a clases en persona físicamente mientras que otros días se conectan desde sus hogares para recibir lecciones en línea (Demera-Zambrano et al., 2023). Este escenario de aprendizaje híbrido responde a ser un escenario muy adaptativo para profesores y alumnos. Es particularmente útil en situaciones educativas donde la presencialidad completa de docentes o alumnos no es posible, como por ejemplo tiempos de crisis sanitarias, condiciones climáticas adversas o imposibilidad horaria (Burgos, 2018; Calvet Valdés et al., 2022; Mejía Gallegos et al., 2017; Osorio Gómez, 2011). El aprendizaje híbrido facilita la personalización de la educación. Beneficiando a los docentes a utilizar diversos recursos digitales para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales (Bermúdez, 2016; Osorio y Duarte, 2011).

Otra nueva metodología que se entremezcla con la tecnología es el aprendizaje basado en proyectos (ABP), cada vez más popular en los docentes y en su estructura de clases. El ABP permite a los alumnos a trabajar en proyectos significativos fomentando un aprendizaje activo junto al desarrollo de habilidades prácticas (Galeana, 2006; Rodríguez-Sandoval et al., 2010). Aunque este aprendizaje suponga a los docentes una planificación cuidadosa para cumplir con un aprendizaje significativo. El ABP necesita de mucha planificación por parte del docente para guiar a sus alumnos a través de procesos de investigación, resolución de problemas y presentación de resultados para alcanzar un buen aprendizaje (Galeana, 2006; Sánchez, 2013). Además, este método propulsa en los alumnos más motivación por el aprendizaje. El ABP mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes, beneficiando al docente a ejercer roles más dinámicos como facilitador del aprendizaje (Sánchez-Rivas et al., 2023; Toledo Morales y Sánchez García, 2018; Zambrano Briones et al., 2022). Configurando así la Identidad Profesional al adaptarse a unos roles en el ABP. Una implementación exitosa del ABP refuerza la Identidad Profesional de los docentes, configurando su capacidad para crear entornos de aprendizaje enriquecedores en las aulas, a la vez que aumenta su compromiso con el desarrollo integral de sus alumnos (Villanueva Morales et al., 2022; Zambrano Briones et al., 2022).

El aprendizaje personalizado es otra metodología educativa que cada vez tiene más peso en las instituciones educativas. El aprendizaje personalizado representa un escenario educativo emergente que ha beneficiado considerablemente la identidad profesional docente en los últimos años (Von Feigenblatt et al., 2022). En este aprendizaje, los profesores pueden diseñar estrategias de enseñanza adaptadas a cada alumno por medio de la recopilación y análisis de datos sobre el desempeño o las necesidades que presenta el estudiante (Deed et al., 2014; Kurilovas, 2019). Alcanzando así una personalización del aprendizaje. Permitiendo al docente identificar áreas de dificultad y éxito, ajustando sus métodos de enseñanza en consecuencia a los resultados obtenidos previamente del alumno (Salinas-Ibáñez y De-Benito, 2020). Sin embargo, este aprendizaje personalizado no solo ayuda al alumnado junto sus resultados de aprendizaje. Realizar este tipo de aprendizaje realza la Identidad Profesional del docente al demostrar su habilidad para utilizar datos y evidencias para tomar decisiones pedagógicas para ayudar al alcanzar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje (Deed et

al.,2014; Deed et al.,2020; Kurilovas, 2019; Von Feigenblatt et al.,2022). A su vez el aprendizaje personalizado fortalece la relación entre el docente y el estudiante. Beneficio de permitir una atención más individualizada junto con una comprensión más profunda de las necesidades educativas de cada estudiante (Keppell, 2024; Rajagopal et al.,2020; Wong et al.,2023).

Nuevas herramientas se han introducido en el mundo de la educación, influenciando en el escenario educativo actual es la Realidad Aumentada, la Realidad Virtual y la Inteligencia Artificial (IA). Tanto la Realidad Aumentada y la Realidad Virtual permiten crear experiencias de aprendizaje inmersivas donde los alumnos pueden explorar entornos tridimensionales, realizar simulaciones, visitar lugares virtuales y practicar habilidades en contextos tanto seguros como controlados (Bailenson et al., 2008; Dunleavy et al., 2009; Chang y Hwang, 2018; Chiang y Yang 2014; Martín-Gutiérrez et al., 2015). Estas tecnologías hacen de un aprendizaje atractivo y dinámico. Facilitando a su vez una mejor comprensión más profunda y práctica de conceptos que anteriormente no se podía alcanzar (Dalinger et al.,2020; Kye et al., 2021). La incorporación de la Realidad Aumentada y la Realidad Virtual en la educación ha tenido un impacto significativo en la configuración de la Identidad Profesional docente.

La Inteligencia Artificial (IA), una herramienta de las más innovadoras en los últimos años presenta ser un arma de doble filo para la educación. La IA se aplica beneficiosamente para personalizar el aprendizaje en el alumnado con recursos educativos, favorecer la eficiencia e inclusión o realizar tareas administrativas de una manera automatizada, reduciendo el tiempo para poder invertirlo en otras tareas educativas (Delgado et al., 2024; Macías Lara et al., 2023). Pero de manera negativa, la IA genera dependencia de su uso para cualquier problema o inconveniente, reduciendo habilidades que impulsan la autonomía de la persona (Ubal Camacho et al.,2023). Como anteriormente se ha comentado, los profesores han tenido que adaptarse y desarrollar nuevas competencias tecnológicas para integrar estas herramientas en su pedagogía de manera efectiva, requiriendo de formación continua e innovadora (Bringas, 2021; Ponce, 2021). Transformando su rol una vez más, de transmisor de conocimiento a facilitador de experiencias de aprendizaje para los alumnos (Villanueva Morales et al.,2022; Zambrano Briones et al.,2022). Todo esto ha afectado a que la Identidad Profesional docente

evolucionara para incluir nuevas competencias tecnológicas avanzadas para una mayor flexibilidad pedagógica.

2.3.3. Elementos constitutivos de los nuevos escenarios educativos

Los nuevos escenarios educativos son caracterizados por su dinamismo y adaptabilidad, lo que exige a los docentes a una redefinición constante de su Identidad Profesional. Exigencias como el control e integración de la tecnología en sus prácticas docentes, gestión de la diversidad en las aulas, innovación en las prácticas pedagógicas entre otros factores (Contreras Bello, 2011; Giuliano, 2020; Meneses et al.,2011). Todo esto para comprometer al docente con su desarrollo profesional continuo. Estos elementos constitutivos dentro de los nuevos escenarios educativos influyen directamente en la configuración de la Identidad Profesional docente, redefiniendo su rol y su capacidad para hacer frente a los innumerables cambios (Gómez y Badia, 2015; Giuliano, 2020; Pavan et al.,2014). Por lo que un docente no puede estar estático ante la evolución de los rasgos constitutivos de los últimos escenarios educativos en las aulas.

El primer elemento constitutivo de los nuevos escenarios es sin duda la integración de la tecnología en las aulas. La incorporación de tanto nuevas herramientas digitales como dispositivos electrónicos, han transformado la enseñanza y el aprendizaje en las clases (Flores Tena et al.,2021; Ponce, 2021). Lo que empuja a los docentes a adquirir competencias digitales para utilizar plataformas de aprendizaje online, aplicaciones educativas y tecnologías emergentes. Obligando a su vez que, para lograr esta integración tecnológica, se requiera de una alta actualización con las últimas innovaciones (Cepeda, 2014; Chaula, 2024). Para conseguir este enfoque innovador, el docente debe redefinirse. La práctica pedagógica debe abarcar en la actualidad habilidades tecnológicas avanzadas (Bersosa, y Álvarez, 2021; Estrada, 2021; Zeballos, 2020). Atrayendo la consecuencia que la Identidad Profesional docente sufra configuraciones y cambios antes nuevos aprendizajes (Molina Pérez y Luengo Navas, 2020).

Otro elemento constitutivo es la diversidad e inclusión. La globalización ha aumentado la diversidad de alumnos en las clases, creando un entorno educativo multicultural y multilingüe

en las instituciones educativas (Alonso, 2001; Carnoy, 1999; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2018). Para ello, los docentes han debido desarrollar estrategias para atender a todos estudiantes. Incluso en esta diversidad e inclusión también abordar las necesidades de estudiantes con diferentes discapacidades (Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017; Gutiérrez y Martínez Fernández, 2020; Martínez, 2020). Esta capacidad de gestionar la diversidad e implementar prácticas inclusivas para todo el alumnado se vuelve esencial para el desarrollo de la Identidad Profesional docente (Mena, 2013; Otondo-Briceño et al., 2021). Esto demostrara en el docente su sentido de compromiso con la equidad en la educación.

La innovación pedagógica se ha constituido como uno de los elementos constitutivos de los nuevos escenarios educativos. Ejemplos de la innovación pedagógica son el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y el aprendizaje colaborativo, que requieren de tanto los docentes como el alumnado de compromiso para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barrera Arcaya et al., 2022; Escobar y Moreno, 2020; Hernández-Sellés, 2021; Tristán-Monrroy et al., 2021). La innovación pedagógica que se solicita en la actualidad requiere de enfoques dinámicos y centrados en el estudiante como agente activo en la educación (Loja Loja y Quito Suco, 2021). Lo que supone métodos de enseñanza activos y personalizados hacia los estudiantes. Implicando a que los docentes sean flexibles en sus prácticas educativas, dispuestos a experimentar con nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que anteriormente no habían probado (Baque y Marcillo, 2020; Reynosa Navarro et al., 2020). La innovación pedagógica fortalece la Identidad Profesional de un docente. De tal manera que entra en juego una configuración de la Identidad Profesional docente al cambiar a un rol facilitador, buscando siempre la mejora de la calidad educativa (Moreira y De la Peña Consuegra, 2022).

A su vez, la colaboración entre docentes y creación de comunidades de aprendizaje se posiciona como otro elemento a considerar. Este elemento es fundamental, aunque a veces se desestime. En los nuevos escenarios educativos, la colaboración entre los propios docentes y la creación de comunidades de aprendizaje profesional son fundamentales para el desarrollo de una enseñanza de calidad en la actualidad (Candela Soto et al., 2021; Hernández y Miranda, 2020; Hernández et al., 2022). Una colaboración docente en las instituciones educativas incluye compartir tanto experiencias como recursos, creando redes de

colaboración que enriquecen su práctica pedagógica (Krichesky y Murillo,2018; López y González, 2015). Esta acción beneficia indudablemente al desarrollo de la Identidad Profesional en un docente como anteriormente hemos visto. No solo afecta al desarrollo y configuración de la Identidad Profesional, sino que promueve el sentido de sentido de pertenencia, compromiso con la mejora continua, el reconocer del valor del aprendizaje conjunto y el apoyo mutuo entre compañeros de profesión (Candela Soto et al., 2021; Iglesias Alonso y Lezcano Barbero, 2011; Queupil Quilamán et al., 2021).

Otro elemento constitutivo de los nuevos escenarios educativo es el uso de la ética y la ciudadanía digital para garantizar una educación de calidad. Los docentes y las instituciones educativas deben fomenten el uso responsable de la tecnología y la alfabetización digital entre sus alumnos (Cevallos, 2021; Galindo, 2009; Maldonado Alegre et al.,2021). Esto mismo conlleva a promover comportamientos responsables en entornos digitales en las instituciones educativas, en todos los niveles educativos. Implica a los docentes a enseñar a los alumnos a evaluar críticamente la información online usando los medios digitales de manera ética y segura (García-Gutiérrez, 2013; Lozano-Díaz y Fernández-Prados, 2019; Maldonado Alegre et al,2021). En su efecto, este elemento constitutivo afecta a la Identidad Profesional docente. De una manera en la que el docente debe reflejar en sus alumnos ser una figura de ciudadano ético, responsable y crítico con la información digital (Berrocoso et al.,2014; Cevallos, 2021). Incluso no quedarse en eso, también deben formar al alumnado en consciencia y responsabilidad para contribuir positivamente en un mundo digitalizado (Area-Moreira et al., 2016; Galindo, 2009).

2.3.4. Estrategias docentes asociadas a la innovación docente

Las estrategias docentes se centran en herramientas y métodos que faciliten el proceso de enseñanza, ayudando a que los docentes adquieran competencias pedagógicas sólidas. Según Monereo y Monte (2011), mejoran la transmisión de conocimientos, fomentan la reflexión crítica sobre el propio quehacer docente, aprender nuevas técnicas didácticas, desarrollar habilidades metacognitivas que les ayuden a analizar y ajustar sus prácticas. Permitiendo favorecer la mejora continua de la educación implicando al docente y a su alumnado en un proceso el cual ambos aprenden e innovan conjuntamente. Todo ello para alcanzar estrategias

docentes que impliquen un aprendizaje significativo. Pozo et al.,(2006) detallan que las estrategias docentes son aquellas que engloban las acciones que los profesores diseñan e implementan para gestionar el entorno de aprendizaje y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiante, organizando contenidos, selección de recursos didácticos y planificación de actividades. Lo que permite a los profesionales de la educación acercar a su alumnado a interactuar con los conocimientos de una manera activa en las clases.

Otra definición más actual, con énfasis en la integración de la tecnología y la personalización, es la de Pérez Vázquez et al., (2019) al explicar que las estrategias docentes son enfoques pedagógicos que combinan metodologías activas con herramientas digitales y evaluaciones formativas, orientadas a fomentar la participación y la autonomía del estudiante con estrategias tanto flexibles como personalizadas. Esta última definición da un paso más para buscar en las aulas un entorno híbrido y colaborativo que se adapte tanto a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumnado.

La relación entre las estrategias docentes y la identidad profesional en los profesionales de la educación es compleja y dinámica a la vez. Las estrategias docentes se refieren a los métodos, técnicas y enfoques que utilizan los educadores para facilitar el aprendizaje, mientras que la identidad profesional abarca las creencias, valores y actitudes que un docente tiene sobre su rol (Beijaard et al., 2004). La relación entre ambas es dinámica e importante pues según Gordillo-Mera et al., (2018), la adopción y modificación de las estrategias docentes influye en cómo los docentes perciben su capacidad para enseñaren las aulas, moldeando su propia identidad profesional a medida que reflexionan sobre su práctica educativa y se enfrentan a nuevos desafíos en las aulas. A medida que los docentes implementan nuevas estrategias docentes en el día a día, experimentan cambios en su percepción del rol que desempeñan en la educación, lo que puede fortalecer su identidad profesional.

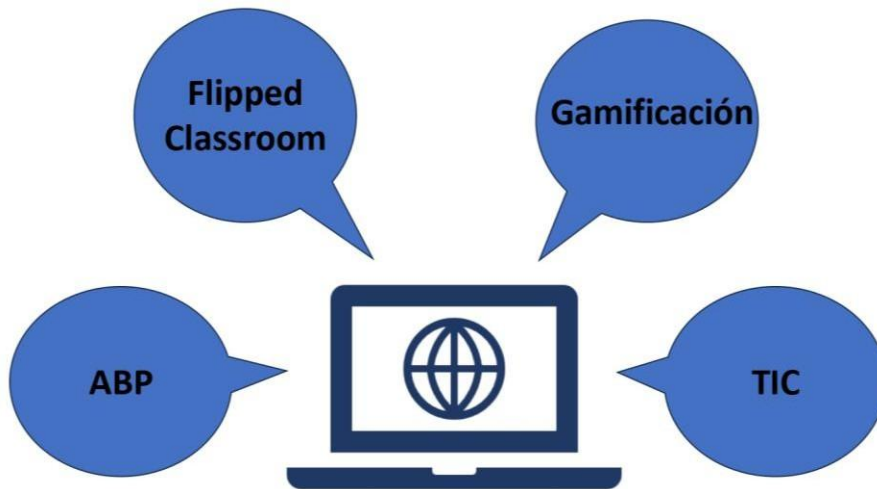
La incorporación de la innovación tecnológica en las estrategias docentes ha generado cambios significativos tanto en desarrollo de la identidad profesional como en las prácticas pedagógicas en los profesionales de la educación. Según Cabero et al., (2020), el uso de herramientas digitales, plataformas educativas y tecnologías interactivas obliga a los docentes a adoptar nuevas competencias y modificar sus enfoques tradicionales a nuevas

estrategias que estén a la altura de las necesidades de la sociedad actual. Lo que conlleva a entender la tecnología como un elemento transformador que redefine las estrategias de enseñanza, el modo en que los docentes se perciben a sí mismos como profesionales y fomentar una identidad profesional docente más adaptativa. Contribuyendo a la creación de profesionales de la educación más preparados para los retos del siglo XXI. Esto mismo lo afirma Fullan (2016) cuando argumenta que los docentes que adoptan tecnologías educativas están mejor equipados para mejorar los resultados de aprendizaje y desarrollar a la vez una identidad profesional muy valorada tanto en innovación como aprendizaje continuo. En este contexto, las estrategias docentes tecnológicas permiten mejorar la enseñanza y reforzar la identidad profesional docente. Posicionando así mismo a los profesionales de la educación como líderes del cambio educativo y promotores de un aprendizaje inclusivo actualizado (Azorín Abellan y Arnaiz Sánchez, 2018; Fullan, 2019; Ortega-Rodríguez y Pozuelos Estrada, 2022).

Las estrategias docentes asociadas a la innovación como hemos visto anteriormente, se centran en enfoques y técnicas que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de nuevas metodologías, tecnologías y formas de interacción en el aula. La innovación docente implica tanto el uso de nuevas tecnologías, como también la transformación de las metodologías tradicionales para promover un aprendizaje más activo, colaborativo y personalizado (Collazo et al., 2022; Salinas-Ibáñez y De-Benito, 2020; Solís Muñoz et al., 2023). A continuación, se destacan algunas estrategias docentes asociadas a la innovación de las más importantes en los últimos años.

Figura 6

Estrategias docentes asociadas a la innovación docente en los últimos años



Fuente: Elaboración propia

Anteriormente hemos visto que era el aprendizaje basado en proyectos (ABP), trabajar en proyectos significativos fomentando un aprendizaje activo junto al desarrollo de habilidades prácticas (Galeana, 2006; Rodríguez-Sandoval et al., 2010). En el contexto de estrategias docentes, el ABP integra herramientas digitales y colaborativas que ayudan a un aprendizaje más dinámico. El ABP se ha adaptado a los nuevos tiempos como también su forma de convertirse en una estrategia docente potente, la cual se obtiene un desarrollo integral de los estudiantes, al centrarse en la adquisición de conocimientos y la mejora de habilidades prácticas emocionales necesarias en el mundo real (Coronel et al., 2023).

Una estrategia docente muy utilizada en los últimos años es El Flipped Classroom o Aula Invertida como también estrategia educativa innovadora que invierte el enfoque tradicional de enseñanza (ver Figura 6.). En lugar de utilizar el tiempo de clase para transmitir conceptos teóricos, esta metodología traslada ese contenido fuera del aula, a formatos de videos, lecturas o material interactivo que los alumnos revisan de manera autónoma en el hogar (Castillo et al., 2023; Rodríguez y Ruiz, 2020). Por lo que el profesor utiliza esta estrategia

docente para dividir y organizar las clases de una manera en la que se puede seguir obteniendo conocimiento dentro y fuera del aula. En el tiempo de clase se realizan actividades más activas y participativas como debates, resolución de problemas, proyectos colaborativos y tutorías personalizadas, mientras que en el hogar puede disponer de recursos y materiales vía online para reforzar el aprendizaje en el aula (Blake et al., 2024; Peña González et al., 2023; Rodríguez y Ruiz, 2020). Llegó así a alcanzar un aprendizaje significativo y que el docente actúe como un facilitador del aprendizaje, ofreciendo apoyo personalizado al alumnado.

La gamificación es una estrategia docente que integra elementos propios de los juegos, como la competencia, desafíos y recompensas, en contextos de enseñanza para mejorar la motivación y el compromiso del alumnado (Molina-García et al., 2021; Pérez Vázquez et al., 2019). Esta estrategia docente busca transformar el aprendizaje en una experiencia más atractiva, dinámica y participativa, incentivando a los estudiantes de manera lúdica (Deterding et al., 2022). Incrementa la motivación extrínseca a través de recompensas a la vez que también potencia la motivación intrínseca, al hacer que el proceso de aprendizaje sea disfrutable para el alumno. Esta estrategia docente resulta innovadora en la educación puesto junto con la combinación de las nuevas tecnologías, el alumnado interactúa de manera constante con el contenido, mejorando su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas (Cornellà et al., 2020; Prieto-Andreu et al., 2022). La gamificación facilita una enseñanza más personalizada y alineada al alumnado.

Por último, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas tecnológicas que facilitan el acceso y distribución de información del mundo de la educación. Según Arancibia et al., (2020), incluyen internet, plataformas educativas y aplicaciones interactivas que transforman el aprendizaje. La integración de TIC en las aulas ha permitido a los docentes innovar en la manera de presentar contenidos y gestionar el aprendizaje, convirtiéndose en una estrategia docente para el día a día. Tejedor et al., (2020) señalan que las TIC fomentan entornos flexibles y colaborativos, mientras que Smith et al., (2020) resaltan su capacidad para aumentar la motivación en el alumnado mediante herramientas interactivas digitales. Las TIC representan una estrategia docente innovadora que impulsa

tanto la alfabetización digital clave para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

An impressionist painting of a pond with lily pads and pink flowers. The style is characterized by visible brushstrokes and a vibrant, somewhat muted color palette of blues, greens, and pinks. The composition is dense with overlapping lily pads and stems, creating a sense of depth and movement. The text is centered over the middle of the painting.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA Y PLAN DE ESTUDIO

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA Y PLAN DE ESTUDIO

En este capítulo se describe la forma en que se plantea la investigación. Inicialmente se empezará con la explicación del diseño de la investigación, el cual valoraremos el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación y más concretamente el marco de referencia metodológico. Viendo así mismo los objetivos generales y específicos que persigue esta investigación. Seguidamente expondremos las variables analizadas, para continuar con la descripción de la población y muestra con la que se trabaja, la elección de los sujetos para la conformación de la muestra. A continuación, se procede a la descripción de los instrumentos de recogida de información en función de las variables tenidas en cuenta para el desarrollo de la investigación. Para proseguir a posteriori con los análisis de los datos obtenidos de la muestra. Finalmente, en este capítulo se expondrán los resultados globales junto una discusión los principales hallazgos obtenidos en este trabajo de tesis doctoral.

3.1- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación de esta tesis doctoral se fundamenta en una metodología de enfoque cuantitativo, implicando el empleo de técnicas estadísticas para recolectar y analizar datos numéricos. Permitiendo examinar patrones, relaciones y tendencias dentro de propios datos recopilados, proporcionando una comprensión desde una manera objetiva y estructurada del fenómeno del estudio.

En esta tesis doctoral, se ha optado por un diseño no experimental. Lo que significa que la observación de las variables es tal como se presentan en la realidad, sin manipularlas o someterlas a condiciones controladas. Sin aplicar intervención alguna, ya que se desea analizar los datos en su estado natural sin modificar o influir en las condiciones del entorno donde se hallan las variables y la muestra. Al igual que tampoco se han asignado sujetos a grupos experimentales o de control. Reforzando así la naturaleza observacional de la investigación, centrada en la interpretación de la información tal como se encuentra en la realidad actual.

El análisis de datos se estructura en varias etapas en armonía con los objetivos generales y específicos de la investigación. Incluyendo en estos análisis cálculos descriptivos para resumir y visualizar las características generales de las variables involucradas. Incluyendo datos como también medias, frecuencias y desviaciones estándar. Contando con la realización de un análisis correlacional para identificar relaciones entre las variables, evaluando la dirección y magnitud de las asociaciones a las que se han alcanzado en dicha investigación. Junto a la vez efectuar un análisis factorial exploratorio, permitiendo reducir y simplificar las dimensiones tratadas del estudio. Por el cual relacionar factores subyacentes importantes, los cuales puedan dar a una mejor explicación de la estructura de datos obtenida. También resalta en esta investigación la aplicación de modelos mediacionales, los cuales examinan posibles relaciones de mediación entre las variables observadas de este estudio. Ayudando así a comprender si la relación entre dos variables puede ser tanto influida como explicada por una tercera variable. Consiguiendo así brindar una visión más completa de las interacciones que pueden existir entre las dimensiones estudiadas en esta tesis doctoral.

3.1.1-Objetivos

En los últimos años, se viene realizando un análisis exhaustivo de los docentes de Educación Superior desde los marcos nacionales, continentales e internacionales para su evaluación. Sin embargo, son muchas menos las investigaciones que encontramos sobre tanto la creación como desarrollo de la Identidad Profesional, influenciada por la vocación docente, los incidentes críticos y la innovación educativa. Por esta razón se lleva a cabo esta Tesis Doctoral, para poder conocer el desarrollo por el cual un docente atraviesa para ser el docente que es hoy en día, con siempre posibilidad de mejora hacia sí mismo, alumnado e institución universitaria.

Los objetivos generales que se plantean son los siguientes:

Tabla 2.

Objetivos Generales de la tesis doctoral

OBJETIVOS GENERALES TESIS DOCTORAL
O.G.1. Analizar la relación existente entre la Identidad Profesional Docente, la vocación docente y los incidentes críticos en diferentes contextos educativos para comprender la formación y consolidación de la Identidad Profesional Docente examinando valores, creencias y motivaciones personales que influyen en la percepción que los docentes tienen de su rol profesional.
O.G.2. Reconocer el impacto de la innovación docente en la construcción y evolución de la Identidad Profesional Docente analizando las innovaciones pedagógicas y tecnológicas que afectan al desarrollo de la Identidad Profesional Docente, identificando tanto los retos como oportunidades que la innovación presenta en el ámbito de la enseñanza.

Se exponen a la vez los objetivos específicos que se pretenden conseguir:

Tabla 3.

Objetivos Específicos de la tesis doctoral

OBJETIVOS ESPECÍFICOS TESIS DOCTORAL
O.E.1 Comparar cómo la Identidad Profesional Docente cambia según el contexto educativo del docente, examinando las diferencias en la construcción y evolución de la Identidad Profesional Docente en distintos niveles educativos.
O.E.2 Examinar los factores vocacionales y motivacionales que influyen en la formación de la Identidad Profesional que los docentes asocian con su vocación y cómo estas influyen en la construcción de su identidad profesional.
O.E.3. Descubrir diferentes estrategias de aprendizaje enfocadas a profesores que ayuden a la creación y fomento de la Identidad Profesional Docente en distintas etapas educativas.

O.E.4. Identificar y analizar los incidentes críticos que impactan en la evolución de la Identidad Profesional Docente que contribuyen a la transformación de la percepción que los docentes sobre sí mismos y de su práctica profesional.

3.2- VARIABLES ANALIZADAS

Las variables analizadas son en una totalidad de seis variables diferentes (ver Figura 7). Puesto que se presentan en esta tesis doctoral diferentes trabajos que avalan la investigación llevada a cabo, es necesario sintetizar e indicar el papel que desempeña cada variable en cada uno de los trabajos adjuntos a esta tesis doctoral por compendio para una mejor comprensión.

Las variables Identidad Profesional, incidentes críticos y vocación docentes se presenta en los estudios 1 y 3. La *Identidad Profesional* tanto en el estudio 1 y el estudio 3 actúa como variable latente en ambas investigaciones. Pues ejerce presión sobre otras variables estudiadas a la vez que una gran fuerza para condicionar el desarrollo profesional de un docente sobre otras variables que alcanzan menos peso que la Identidad Profesional. Los *incidentes críticos*, en el estudio 1 actúa como una variable mediadora entre la Identidad profesional y la práctica educativa de un docente. Mientras que en el estudio 3, es una variable predictora acerca de su peso en el desarrollo del síndrome de Burnout en docentes de cualquier etapa educativa. La *vocación docente* aparece en el estudio 1 como una variable latente que ejerce su efecto sobre el desarrollo de la Identidad Profesional Docente. Paralelamente, en el estudio 3 la vocación docente actúa esta vez como una variable mediadora entre el estrés académico, la práctica educativa y el Burnout.

Figura 7

VARIABLES analizadas en la tesis doctoral



Fuente: Elaboración propia

La variable de *nuevos escenarios educativos* se encuentra en los estudios 3, 4 y el capítulo 1. En el estudio 3 toma el papel de ser una variable predictora sobre el estrés, la incertidumbre, la práctica educativa y el Burnout. En el estudio 4 sin embargo se convierte en una variable latente sobre las novedosas estrategias de aprendizaje. Mientras que el capítulo 1, se corresponde con una variable mediadora sobre la didáctica del servicio de aprendizaje y la práctica educativa docente.

Finalmente, las variables de innovación y estrategias docentes coinciden en los estudios 2 y 4, a la vez que en los capítulos 1 y 2. *Innovación docente* se sitúa como una variable independiente en el estudio 2. Sin embargo, en el estudio 4, toma la posesión de ser una variable mediadora entre la motivación, vocación, evaluación y práctica educativa. En cuanto al capítulo 1, se convierte en una variable dependiente de la motivación. Mientras que el capítulo 2, es una variable latente entre el uso de las TICs y la formación del docente ante las necesidades del alumnado. En cuanto a las *estrategias docentes*, en el estudio 2 es una variable mediadora sobre el neuroaprendizaje y la motivación del alumnado. En el estudio 4 se torna a ser una variable latente ejerciendo una gran presión sobre la

autoeficacia y motivación como muestra el metaanálisis. En el capítulo 1 vuelve a ser una variable latente sobre la formación del alumnado y la vocación. Mientras que en capítulo 2 es una variable mediadora con el uso y manejo de las TICS.

3.3- POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra que conforma la presente tesis doctoral proviene de diferentes poblaciones por lo que, en este epígrafe, se detalla cómo se ha llegado a la muestra final en esta tesis doctoral.

En el **estudio 1**, denominado *Qualitative Analysis of the Professional Identity of Pre-Service Teachers*, alcanza en una metodología cualitativa una muestra de 23 personas del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén. Comprendiendo edades entre los 21 y 27 años. Continuando con **estudio 2** *Factores cognitivos y emocionales del neuroaprendizaje según la percepción de futuros docentes de educación especial sobre su formación*, esta investigación recoge una muestra de 631 estudiantes del Grado de Educación Primaria de las Universidades de Jaén, Granada y Almería. Siendo 429 mujeres y 202 hombres, con una edad media de 23,02 al tener edades comprendidas entre los 20 y 36 años. Finalizando con el **capítulo 1**, titulado *Futuros docentes eficaces a través de estrategias didácticas de aprendizaje-servicio a la comunidad*, con un alumnado de primero del grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, de la asignatura Didáctica General acoge una muestra de 200 estudiantes.

La muestra que conforma la presente tesis doctoral es de 854 estudiantes universitarios de grado y posgrado adscritos a las Facultades de Ciencias de la Educación de tres universidades públicas andaluzas diferentes. Con especial presencia, una mayoría de estudiantes de la Universidad de Jaén al estar presente en las tres investigaciones que acoge esta tesis doctoral.

3.4- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La finalidad de este apartado es describir los distintos cuestionarios, escalas y entrevistas aplicados como herramienta de recogida de información para esta tesis doctoral.

Posteriormente se describirá el proceso desde la elección hasta la aplicación de los mismos, para conseguir la información requerida.

La presente tesis doctoral abarca diferentes tantos constructos como variables, que han sido analizados anteriormente en la literatura científica. Al constar de tanta variedad a la hora de su investigación, se decidió aplicar diversos instrumentos de recogida de información para mejor recopilación de los materiales deseados. Teniendo en cuenta factores importantes entre otros como la validación de los distintos instrumentos, indicadores de fiabilidad, prestigio social y accesibilidad a los usuarios, se ha optado por utilizar los siguientes instrumentos:

- **Entrevista Factores Clave en la construcción de la Identidad Profesional Docente**

El instrumento utilizado en esta investigación fue crear una entrevista semiestructurada. El guion de la misma se basó en la literatura científica sobre la Identidad Profesional Docente halladas en bases de datos de importante reconocimiento científico. Tras la revisión de la literatura, se identificaron cinco categorías para examinar la temática del estudio: *vocación, estimulación ambiental, el modelado, la personalidad y la influencia del profesor en las etapas obligatorias educativas.*

- **Cuestionario sociodemográfico:** edad, sexo, titulación, curso, provincia.
- **Cuestionario de Valoración Docente de la inclusión Educativa (CEFI-R)** (Gonzalez-Gil et al.,2019)

Cuestionario con escala tipo Likert (1=Totalmente en desacuerdo; 4=Totalmente de acuerdo) que evaluaba la formación inicial de los futuros docentes. Este cuestionario constaba de 19 ítems distribuidos en torno a cuatro dimensiones: *Concepción de diversidad* (5 ítems) los cuales analizan la concepción que poseen los futuros docentes sobre la diversidad de las aulas. *Metodología* (5 ítems) los cuales evalúan como de competentes se

sienten los futuros docentes para adaptar su práctica docente a los alumnos con necesidades específicas. *Apoyos* (4 ítems) los cuales examinan como perciben los docentes el trabajo del profesor/a de apoyo y si este debe desempeñar su intervención en el aula ordinaria.

Finalmente *Participación comunitaria* (5 ítems) examinan la concepción que tienen los futuros docentes sobre el nivel de implicación que debe tener la comunidad en el centro educativo.

- **Escala neuroeducativa para la Planeación y la Intervención Didáctica (ENEPID)** (Díaz-Cabriales, 2023)

Esta escala se fundamenta en varias teorías que proporcionan elementos valiosos para la elaboración de una propuesta neuropedagógica junto con la combinación de escala tipo de Likert, desde 1 (deficiente) hasta 7 (ideal). Compuesta por once dimensiones y 73 ítems repartidos de la siguiente manera: *Atención* (4 ítems), *Curiosidad* (5 ítems), *Diseño universal para el aprendizaje* (7 ítems), *Emociones* (10 ítems), *Funciones ejecutivas y cognitivas* (5 ítems), *Memorias* (5 ítems), *Neuroaprendizaje* 16 ítems), *Neuroeducador* (5 ítems), *Neuroevaluación* (3 ítems), *Periodos atencionales* (3 ítems) y *Planificación neurodidáctica* (10 ítems).

- **Revisión sistemática y metaanálisis, Protocolo PRISMA y las recomendaciones de la Cochrane Collaboration** (González De Dios et al., 2011; Moher et al., 2015).

Para la realización de revisiones sistemáticas y meta-análisis se elaboran según el Protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) para conseguir llevar a cabo un riguroso proceso de codificación, identificación, cribado, evaluación e inclusión de los trabajos científicos sobre el objeto de estudio de cada investigación. PRISMA 2020 cuenta para su verificación con 27 ítems junto con una lista de recomendaciones en la publicación de cada ítem, indicaciones para crear un resumen estructurado y el diagrama de flujo que engloba todo el proceso de PRISMA. Las recomendaciones de la Cochrane Collaboration orientan para el cumplimiento de los criterios de calidad de revisiones sistemáticas y metaanálisis, proporcionando evidencia en las investigaciones. Estas recomendaciones aplican métodos que reducen el impacto del sesgo en las diferentes partes del proceso de revisión en las revisiones sistemáticas y metaanálisis.

- Diseño cuasiexperimental, metodología APS (Bono Cabre, 2012)

La aplicación de un diseño cuasiexperimental cuenta con la característica principal de la ausencia de aleatorización de los sujetos o unidades a investigar, careciendo así del azar al componer la muestra (Arnau, 1999). En el caso de la investigación cuasiexperimental que compone esta tesis doctoral, la muestra sin azar fueron los alumnos asignatura de Didáctica General de primer curso de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, durante el curso (2020-2021). Bajo una metodología de Aprendizaje y Servicio (APS), la cual consiste en integrar el aprendizaje de contenidos, habilidades y valores y el servicio a la comunidad, en un mismo proyecto educativo, con el fin de ofrecer un servicio directo a la sociedad, para transformarla y mejorarla (Castillo y Tapia, 2021; Serrano y Roig, 2018). En este caso, a la atención y cuidado de personas de la tercera edad mediante contacto telefónico seguido personas durante el periodo de confinamiento al encontrarse aisladas.

3.5- ANÁLISIS DE LOS DATOS

Al finalizar la recogida de datos, se procedió al análisis de estos en las diferentes investigaciones. Como indica Bisquerra (2004), el análisis de datos es un proceso el cual consiste en dar un sentido a la información obtenida, para poder describir e interpretar las respuestas obtenidas.

Los estudios 3, 4 y capítulo 2 corresponden como anteriormente se ha demostrado a ser revisiones sistemáticas y un metaanálisis. Para el análisis de los datos de estas tres investigaciones se rigió el Protocolo PRISMA para documentar con transparencia todo el proceso de codificación. La aplicación del Protocolo Prisma, el diseño del estudio, el tamaño de la muestra, la posible influencia del azar y el control de sesgos entre otras tareas partieron de realizar la codificación de forma manual para un mayor control de la investigación. No obstante, se requirió de ayudas de carácter informático con programas de gestores bibliográficos como Zotero o Mendeley para organizar y controlar el proceso de revisiones sistemática y el metaanálisis. Se utilizaron a la vez programas como Microsoft Excel o Microsoft PowerPoint para organizar los datos de cada investigación para tener un total control y no sesgar las investigaciones.

Sobre los estudios de carácter empírico que componen esta tesis doctoral, **el estudio 1** utilizó para el análisis de datos el software Nvivo 12 Plus para realizar un análisis avanzado de carácter cualitativo. Software que permitió analizar profundamente las entrevistas, identificar las principales categorías y hallar las relaciones que de otro modo, con otro software no se hubiera podido realizar. Para el **estudio 2**, se realizaron diferentes análisis estadísticos. Con softwares como Jamovi en su versión 1.2 y SmartPLS 4, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para verificar las propiedades psicométricas del cuestionario aplicado, para poder determinar las cargas factoriales de cada pregunta. Como también se calcularon las medias y desviaciones estándar, los coeficientes considerados en el estudio, evaluar la validez convergente, la validez discriminante etc. Entre otras pruebas de carácter estadístico para interpretar los datos obtenidos mediante el cuestionario y la escala aplicada en esta investigación.

El capítulo 1, contó con un análisis de datos de carácter documental y de contenido al ser una investigación cuasiexperimental. Los datos obtenidos fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido con la intencionalidad de obtener las categorías más relevantes para el diseño, implementación y evaluación del APS. Mediante un proceso de operaciones, reflexiones y comprobaciones sobre los datos, se permitió identificar las unidades de significado, codificar y posteriormente analizar las categorías. Por ello, se utilizaron los programas Microsoft OneDrive y Google Meet para la conectividad entre todos los alumnos para el desarrollo y seguimiento de la investigación.

3.6- RESULTADOS GLOBALES Y DISCUSIÓN

En este último epígrafe de metodología y plan de estudio, se presentan los principales hallazgos obtenidos de manera global en este trabajo de tesis doctoral.

En el **estudio 1**, denominado *Qualitative Analysis of the Professional Identity of Pre-Service Teachers*, se halla por medio de un estudio cualitativo los factores e incidentes críticos en la formación de la Identidad Profesional de futuros docentes del grado de Educación Infantil. El análisis de datos de esta investigación refleja que la vocación es el factor predominante en la formación y desarrollo de la Identidad Profesional Docente. Manifestando también

factores significativos como el apoyo emocional y financiero de la familia o la influencia de otros docentes y familiares en el ámbito educativo. Demostrando que a pesar de las críticas a la baja valoración social de la docencia en la actualidad, el estudio destaca la necesidad de mejorar los requisitos de acceso para dejar atrás la desvalorización de la profesión.

Asimismo, en el **estudio 2** *Factores cognitivos y emocionales del neuroaprendizaje según la percepción de futuros docentes de educación especial sobre su formación*, demuestra cómo las funciones ejecutivas y emocionales influyen en el neuroaprendizaje de futuros docentes del grado de Educación Primaria. Resaltando que estas funciones tienen un mayor peso especialmente en contextos inclusivos. Los principales hallazgos fueron la relación positiva entre el neuroaprendizaje y las emociones, así como con las funciones ejecutivas y la importancia de una metodología docente innovadora junto estrategias docentes que influyan positivamente en el neuroaprendizaje de los futuros docentes. El estudio destaca a la su vez que para obtener un rol profesional en contextos inclusivos, se necesita de una formación potencie habilidades cognitivas y emocionales.

Paralelamente, el **estudio 3** llamado *Identidad profesional de los docentes de educación superior y su relación con el síndrome de Burnout*, revisa cómo es el desarrollo de la Identidad Profesional Docente en Educación Superior y su relación con el síndrome de Burnout el cual tiene cada vez más cabida en el mundo de la educación. Los resultados demuestran la problemática de que factores como la incorporación de Inteligencia Artificial y las modificaciones en la gestión académica administrativa aumentan el riesgo de padecer Burnout en los docentes de Educación Superior. Afectando al desarrollo de la Identidad Profesional, nuevos incidentes críticos que ponen al límite a los docentes, el rendimiento laboral y la obstaculización para sentir satisfacción personal en la universidad.

El **estudio 4**, citado como *Explorando el papel de la autoeficacia y la motivación en las estrategias de aprendizaje de idiomas: un meta-análisis en educación superior (2020-2024)*, se demuestra en los resultados de esta investigación cómo la autoeficacia y la motivación impactan en las estrategias de aprendizaje docente de idiomas en Educación Superior. La motivación y la autoeficacia se asocian positivamente con el rendimiento académico. Sin embargo, los resultados también demuestran que para un mayor impacto, se necesitan de

estrategias de aprendizaje docentes que abarquen una metodología innovadora e implementar programas formativos innovadores para fortalecer a los docentes.

El **capítulo 1**, titulado *Futuros docentes eficaces a través de estrategias didácticas de aprendizaje-servicio a la comunidad*, que tras desarrollar una estrategia de acompañamiento a los mayores que se encontraban en soledad a través de llamadas telefónicas por futuros docentes de Primaria, salen a la luz unos resultados realmente positivos. Se demuestra cómo influye implementar una metodología innovadora y realizar una estrategia docente diferente a lo cotidiano no sólo mejora diferentes factores. Sino que impulsa el uso de nuevas estrategias de aprendizaje tanto para docentes como alumnos que favorecen más allá del conocimiento técnico y científico que se brinda en las universidades.

Finalmente, en el **capítulo 2**, *TIC y necesidades educativas en una clase de Ciencias en Educación Primaria: una revisión sistemática*, se hallan unos resultados que demuestran que el docente se configura a sí mismo para lograr estar a la altura de utilizar una metodología innovadora con la que saber utilizar adecuadamente las TIC en su práctica educativa. Lo que conlleva a su vez elaborar estrategias docentes nuevas, en especial para la enseñanza de las Ciencias Naturales con alumnado con necesidades educativas especiales. Entre los resultados obtenidos también se ha evidenciado el aumento de la participación y la motivación a partir del uso de las TIC en el contexto de un aula inclusiva por parte del colectivo NEE.

An impressionist painting of a pond with lily pads and pink flowers. The style is characterized by visible brushstrokes and a vibrant, somewhat muted color palette of blues, greens, and pinks. The composition is dense with foliage and water reflections.

CAPÍTULO 4

**CONCLUSIONES
LIMITACIONES
PROSCPECTIVA**

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Esa tesis doctoral ha evolucionado de acuerdo con los dos objetivos generales planteados anteriormente. El **primer objetivo general** “Analizar la relación existente entre la Identidad Profesional Docente, la vocación docente y los incidentes críticos en diferentes contextos educativos para comprender la formación y consolidación de la Identidad Profesional Docente examinando valores, creencias y motivaciones personales que influyen en la percepción que los docentes tienen de su rol profesional” se ha alcanzado exitosamente. A lo largo de esta tesis doctoral se ha podido examinar la Identidad Profesional Docente de profesores como futuros profesores, conociendo más acerca sobre el desarrollo y configuración de esta identidad. Reconociendo la importancia de la vocación, motivación, la formación docente, la identidad personal y la superación de incidentes críticos. Hallando también en esta tesis doctoral, analizar y reconocer cuales son los principales y más comunes incidentes críticos, en los docentes de las diferentes etapas educativas.

El **segundo objetivo general**, “Reconocer el impacto de la innovación docente en la construcción y evolución de la Identidad Profesional Docente analizando las innovaciones pedagógicas y tecnológicas que afectan al desarrollo de la Identidad Profesional Docente, identificando tanto los retos como oportunidades que la innovación presenta en el ámbito de la enseñanza” también se ha conseguido lograr. En especial por la revisión de la más reciente literatura científica al vivir en un espacio de tiempo temporal donde la tecnología y la innovación avanzan de manera imparable. Junto a las investigaciones realizadas para ver cómo afecta esta tecnología a la configuración de Identidad Profesional Docente. Recopilando las innovaciones tecnológicas y pedagógicas que ha sucedido en los últimos años, cómo los docentes han conseguido implementar estas tecnologías en el mundo de la educación. Identificando a la vez oportunidades por las cuales seguir avanzando

pedagógicamente para lograr una mejor educación, como también que retos y problemas nacen del uso de estas tecnologías educativas.

Al lograr el alcance de estos objetivos generales, se dispusieron cuatro objetivos específicos a obtener en las investigaciones incluidas en esta tesis doctoral. Se detallan a continuación las principales y más importantes conclusiones derivadas de cada objetivo específico.

El **objetivo 1**, “Comparar cómo la Identidad Profesional Docente cambia según el contexto educativo del docente, examinando las diferencias en la construcción y evolución de la Identidad Profesional Docente en distintos niveles educativos” se ha hallado que la construcción de la Identidad Profesional presenta diferentes cambios según el contexto y el nivel educativo en el cual el docente se desarrolla como profesional de la educación. Las diferencias entre las Identidades Profesionales surgen de las experiencias acumuladas durante los años de trabajo, las relaciones entre compañeros de institución, capacitación docente, incidentes críticos, etc. Cada identidad docente se va modificando al contexto donde el profesor ejerce, evolucionando para adaptarse lo mejor posible al nivel educativo. Desarrollando así habilidades o estrategias de aprendizajes que permiten abordar de una manera profesional, necesidades educativas de cada nivel, incidentes críticos o situaciones que requieran de su profesionalidad docente de manera diferente según el nivel educativo que pertenezcan. Los estudios 1 y 3 demuestran que este objetivo se cumple, al examinar y comparar la evolución de diferentes identidades profesionales de docentes de los diferentes niveles educativos, afirmando estas diferencias entre los propios docentes.

Continuando con el **objetivo 2**, “Examinar los factores vocacionales y motivacionales que influyen en la formación de la Identidad Profesional que los docentes asocian con su vocación y cómo estas influyen en la construcción de su identidad profesional “, los hallazgos de los estudios 1, 2 y 4 afirman que el factor de la vocación, se vuelve el factor clave en un docente para la construcción y evolución de su identidad profesional.

Afectando que, la ausencia de vocación docente, encadena al profesor a sufrir consecuencias como la pérdida del sentido del trabajo, grandes niveles de estrés o ansiedad y hasta el síndrome del trabajador quemado, Burnout. Cómo a la vez se demuestran en los resultados del estudio 3, se encuentran roles de docentes que están sumisos en grandes consecuencia físicas y mentales por la pérdida de la vocación docentes, obstaculizando la

evolución de su identidad profesional docente. También se encuentra en estas cuatro investigaciones que la vocación y la motivación van unidas. No existe una prolongada motivación en un profesor, si previamente no hay vocación docente. Hallando así, que la vocación propulsa la motivación en un profesor, dando la oportunidad a la identidad profesional docente a desarrollarse bajo un contexto beneficioso para evolucionar.

El **objetivo 3**, “Descubrir diferentes estrategias de aprendizaje enfocadas a profesores que ayuden a la creación y fomento de la Identidad Profesional Docente en distintas etapas educativas”, ha traído diferentes hallazgos a esta tesis doctoral. En la búsqueda de descubrir diferentes estrategias de aprendizaje para docentes y que beneficiasen al desarrollo de la Identidad Profesional, se presentaron dos campos de investigación al revisar la literatura científica de los últimos años. Un campo, trataba de estrategias de aprendizajes de carácter más remotas como creación de mapas conceptuales o utilización de recursos educativos pesados con el tiempo, se han modificado. Este campo se visualiza en el estudio 3, cuando se realiza un metaanálisis de las estrategias de aprendizaje enfocadas al aprendizaje de idiomas en educación superior, para examinar estas estrategias de aprendizaje con ese toque más actual. Mostrado en los resultados, que ese cambio más actual en las estrategias de aprendizaje es dado por el docente gracias a su vocación y motivación. Siguiendo el caso del estudio 3, los resultados denotan que se han vuelto a utilizar estrategias de aprendizajes con otros enfoques más modernos, como la utilización de aplicaciones webs o recursos digitales para ampliar la gama de recursos. Favoreciendo así, incluso combinar estrategias de aprendizaje y dar paso a una evolución de la Identidad Profesional beneficiosa. El segundo campo sobre descubrir diferentes estrategias de aprendizaje enfocadas a profesores que afecten a la Identidad Profesional, vienen de la mano la utilización de las TIC y la entrada de la Inteligencia Artificial (IA). Ha sido el capítulo 2, que aunque se enfocó a las TIC y necesidades educativas en una clase de Ciencias en Educación Primaria, unos de los resultados que emergieron inesperadamente, fue la gran evolución de las estrategias de aprendizaje para docentes combinadas con las TIC e iniciando con la IA, que ayudan al desarrollo de la Identidad Profesional Docente. Con esta revisión sistemática, se observó que la inclusión de la IA o la gamificación favorecen al docente, ganando conocimientos o experiencias que afectan a la evolución de su Identidad Profesional.

Finalmente, el **objetivo 4** “Identificar y analizar los incidentes críticos que impactan en la evolución de la Identidad Profesional Docente que contribuyen a la transformación de la percepción que los docentes sobre sí mismos y de su práctica profesional”, ha sido un objetivo por el cual en todos los estudios y capítulos se ha recopilado información para luego contrastar con la literatura científica. En esta tesis doctoral se han descrito y explicado diversos incidentes críticos, desde incidentes críticos de diferentes etapas educativas o incidentes críticos desde la visión del profesor novel o el profesor con mucha experiencia. Pero todos ellos abarcan el impacto de su aparición en la vida del docente, modificando su Identidad Profesional y cambiando su práctica profesional. Analizar los incidentes críticos que se han identificado en los estudios y capítulos, supone confirmar que ante nuevas necesidades educativas, nuevos contextos o nuevos escenarios educativos, los incidentes críticos suponen un reto que afecta directamente a moldear y evolucionar la Identidad Profesional Docente. Un ejemplo de ello, es el capítulo 1 el cual se desarrolló en plena pandemia del COVID-19, suponiendo el incidente crítico de cambiar todo el escenario educativo que anteriormente se conocía para dar paso a uno nuevo, afectando a toda la población. Supuso un incidente crítico, que en el estudio del capítulo 1, para su superación se realizó una metodología PAS. Este hito, afectó a tanto la Identidad Profesional Docente de los profesores que llevaron a cabo este estudio. Como también a la formación de la Identidad Profesional Docentes de los futuros docentes.

Limitaciones y prospectiva

Se hallaron una serie de limitaciones a lo largo de la trayectoria de la presente tesis doctoral, las cuales no pueden ser obviadas, puesto que pueden ser un punto de inicio para futuras investigaciones. Primeramente, la limitación más inminente es la de contar con ser un estudio trasversal. Esta limitación supone falta de relación temporal al contemplar variables un único momento específico en el tiempo, afectando a la determinación de la secuenciación de acontecimientos. Esta limitación puede ser el punto de partida para futuras investigaciones que se desarrollen bajo modelos longitudinales, pudiendo distinguir asociaciones entre variables a corto y largo plazo. Para hallar así su distribución y su continuidad específica entre las variables estudiadas.

Una segunda limitación encontrada es la obtener sesgos de deseabilidad tras haber aplicado escalas de autoinforme en diferentes estudios. La utilización de este tipo de escalas supone sesgar el estudio al recibir un tipo de respuestas no verdaderas o poco reales al gusto de los participantes. Podría ser así la oportunidad de realizar investigaciones con pruebas de habilidad, evitar el sesgo y evaluar capacidades o aptitudes de personas en un área específica.

La tercera limitación tiene relación con la muestra poblacional de diferentes maneras. La primera, esta tesis doctoral cuenta con una muestra representativa de población como objeto de estudio, comparada con otras tesis doctorales, baja. A pesar de sobrepasar los ochocientos participantes, hubiera sido más beneficioso contar con un número más elevado de participantes para componer la muestra final de la tesis doctoral. Otra limitación dentro de la muestra son el origen de su procedencia, sólo de tres universidades andaluzas. Lo que anima a la vez, a abrir camino a investigar en universidades nacionales e internacionales sobre la Identidad Profesional, la vocación, estrategias de aprendizaje e innovación docente.

An impressionist painting of a pond with lily pads and pink flowers. The style is characterized by visible brushstrokes and a vibrant, somewhat blurred color palette. The water is depicted with various shades of blue, green, and purple, while the lily pads are in shades of green and blue. Several pink flowers are scattered throughout the scene, adding a soft contrast to the cooler tones. The overall composition is dense and textured, typical of the Impressionist movement.

CHAPTER 4

**CONCLUSIONS
LIMITATIONS
PROSPECTIVE**

CHAPTER 4: CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND PROSPECTS

This doctoral thesis has evolved in accordance with the two general objectives set out above. **The first general objective** ‘To analyse the relationship between Professional Teaching Identity, teaching vocation and critical incidents in different educational contexts in order to understand the formation and consolidation of Professional Teaching Identity by examining personal values, beliefs and motivations that influence teachers’ perception of their professional role’ has been successfully achieved. Throughout this doctoral thesis it has been possible to examine the Professional Teaching Identity of teachers as future teachers, learning more about the development and configuration of this identity.

Recognising the importance of vocation, motivation, teacher training, personal identity and overcoming critical incidents. Finding also in this doctoral thesis, analyse and recognise which are the main and most common critical incidents in teachers of different educational stages.

The **second general objective**, ‘To recognise the impact of teaching innovation on the construction and evolution of the Professional Teaching Identity by analysing the pedagogical and technological innovations that affect the development of the Professional Teaching Identity, identifying both the challenges and opportunities that innovation presents in the field of teaching’ has also been achieved. Especially by reviewing the most recent scientific literature as we live in a time frame where technology and innovation are advancing at an unstoppable pace. Together with the research carried out to see how this technology affects the configuration of Professional Teacher Identity. Compiling the technological and pedagogical innovations that have occurred in recent years, how teachers have managed to implement these technologies in the world of education. Identifying at the same time opportunities for further pedagogical progress in order to achieve a better

education, as well as challenges and problems arising from the use of these educational technologies.

In achieving these general objectives, four specific objectives were set out to be obtained in the research included in this doctoral thesis. The main and most important conclusions derived from each specific objective are detailed below.

Objective 1, ‘To compare how the Professional Teacher Identity changes according to the educational context of the teacher, examining the differences in the construction and evolution of the Professional Teacher Identity at different educational levels’ has found that the construction of the Professional Identity presents different changes according to the context and the educational level in which the teacher develops as an educational professional. The differences between Professional Identities arise from the experiences accumulated during the years of work, relationships between colleagues in the institution, teacher training, critical incidents, etc. Each teaching identity is modified to the context in which the teacher works, evolving to adapt as well as possible to the educational level. In this way, they develop skills or learning strategies that allow them to deal in a professional manner with the educational needs of each level, critical incidents or situations that require their teaching professionalism in a different way depending on the level of education they belong to. Studies 1 and 3 show that this objective is achieved by examining and comparing the evolution of different professional identities of teachers at different educational levels, affirming these differences among the teachers themselves.

Continuing with **objective 2**, ‘To examine the vocational and motivational factors that influence the formation of the professional identity that teachers associate with their vocation and how these influence the construction of their professional identity’, the findings of studies 1, 2 and 4 affirm that the vocation factor becomes the key factor in a teacher for the construction and evolution of their professional identity. The absence of a teaching vocation leads the teacher to suffer consequences such as the loss of the sense of work, high levels of stress or anxiety and even the burnout syndrome, Burnout. As shown in the results of study 3, there are roles of teachers who are subjected to great physical and mental consequences due to the loss of the teaching vocation, hindering the evolution of their professional identity as teachers. It is also found in these four studies that vocation and

motivation go hand in hand. There is no long-lasting motivation in a teacher if there is no teaching vocation. Thus, we find that vocation drives motivation in a teacher, giving the opportunity for the professional teaching identity to develop in a beneficial context in order to evolve.

Objective 3, ‘To discover different learning strategies focused on teachers that help the creation and fostering of Professional Teacher Identity at different educational stages’, has brought different findings to this doctoral thesis. In the search to discover different learning strategies for teachers that would benefit the development of Professional Identity, two fields of research were presented when reviewing the scientific literature of the last few years. One field dealt with learning strategies of a more remote nature such as the creation of concept maps or the use of heavy educational resources that have been modified over time. This field is visualised in study 3, when a meta-analysis of learning strategies focused on language learning in higher education is carried out in order to examine these learning strategies with a more contemporary touch. The results show that this more contemporary change in learning strategies is brought about by the teacher's vocation and motivation. Following the case of study 3, the results show that learning strategies with other more modern approaches, such as the use of web applications or digital resources to extend the range of resources, have been used again. Thus, even combining learning strategies and giving way to a beneficial evolution of the Professional Identity. The second field on discovering different learning strategies focused on teachers that affect Professional Identity comes hand in hand with the use of ICT and the entry of Artificial Intelligence (AI). It has been chapter 2, which although focused on ICT and educational needs in a Science class in Primary Education, one of the results that unexpectedly emerged was the great evolution of learning strategies for teachers combined with ICT and starting with AI, which help the development of the Teacher Professional Identity. With this systematic review, it was observed that the inclusion of AI or gamification favours the teacher, gaining knowledge or experiences that affect the evolution of their Professional Identity.

Finally, **objective 4** ‘To identify and analyse the critical incidents that impact on the evolution of the Professional Teaching Identity that contribute to the transformation of teachers’ perception of themselves and their professional practice’, has been an objective

for which information has been collected in all the studies and chapters and then contrasted with the scientific literature. In this doctoral thesis, several critical incidents have been described and explained, from critical incidents at different educational stages or critical incidents from the point of view of the novice teacher or the very experienced teacher. But all of them cover the impact of their occurrence in the teacher's life, modifying his or her Professional Identity and changing his or her professional practice. Analysing the critical incidents identified in the studies and chapters confirms that in the face of new educational needs, new contexts or new educational scenarios, critical incidents pose a challenge that directly affects the shaping and evolution of the Professional Teacher Identity. An example of this is chapter 1, which was developed in the midst of the COVID-19 pandemic, involving the critical incident of changing the entire educational scenario that was previously known to give way to a new one, affecting the entire population. It was such a critical incident that, in the study in chapter 1, a PAS methodology was used to overcome it. This milestone affected both the Professional Teaching Identity of the teachers who carried out this study. It also affected the formation of the Professional Teaching Identity of the future teachers.

Limitations and foresight

A number of limitations were found throughout the course of this doctoral thesis, which cannot be ignored, as they may be a starting point for future research. Firstly, the most imminent limitation is that of being a cross-sectional study. This limitation implies a lack of temporal relationship by contemplating variables at a single specific moment in time, affecting the determination of the sequencing of events. This limitation may be the starting point for future research carried out under longitudinal models, being able to distinguish associations between variables in the short and long term. In order to find their distribution and their specific continuity between the variables studied.

A second limitation encountered is that of desirability biases after having applied self-report scales in different studies. The use of this type of scales implies biasing the study by receiving a type of untruthful or unrealistic answers to the participants' liking. This could be an opportunity to conduct research with tests of ability, to avoid bias and to assess people's abilities or skills in a specific area.

The third limitation is related to the population sample in different ways. First, this doctoral thesis has a low representative sample of the population as the object of study compared to other doctoral theses. Despite exceeding 800 participants, it would have been more beneficial to have a larger number of participants to compose the final sample of the doctoral thesis. Another limitation within the sample is the origin of its origin, only from three Andalusian universities. At the same time, this encourages us to open the way for research in national and international universities on professional identity, vocation, learning strategies and teaching innovation.

An impressionist painting of a pond with lily pads and pink flowers. The brushstrokes are visible and textured, with a rich palette of blues, greens, and pinks. The scene is captured in a soft, dappled light, characteristic of the Impressionist style.

CAPÍTULO 5

PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

CAPÍTULO 5: PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

Estudio 1: García-Martínez, I., Quijano-López, R., Hernández-González, M., y García-Valdecasas Prieto, M. (2023). *Qualitative Analysis of the Professional Identity of Pre-Service Teachers. Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 7(4), 232–243. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/17827>

Estudio 2: García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Óscar, García-Valdecasas Prieto, M., y Checa-Domene, L. (2024). Factores cognitivos y emocionales del neuroaprendizaje según la percepción de futuros docentes de educación especial sobre su formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 119–134. <https://doi.org/10.6018/reifop.615811>

Estudio 3: García Valdecasas Prieto, M., García Martínez, I., Checa Domene, L., y Gavín Chocano, Óscar. (2025). La Identidad Profesional de los docentes de Educación Superior y su relación con el síndrome de Burnout. Revisión Sistemática.: Professional identity of higher education teachers and the threat of burnout syndrome. Systematic Review. *Revista RETOS XXI*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.31165>

Estudio 4: Pérez Navío, E., García Valdecasas Prieto, M., Gavín Chocano, Óscar, y García Martínez, I. (2024). Explorando el papel de la autoeficacia y la motivación en las estrategias de aprendizaje de idiomas: un meta-análisis en educación superior (2020-2024). *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (XI), 127–146. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30543>

Capítulo 1: Gavín Chocano, Ó., García-Valdecasas Prieto, M., Espinosa-Fernández, I., y Checa-Domene, L. (2023). Futuros docentes eficaces a través de estrategias didácticas de aprendizaje-servicio a la comunidad. En E. Pérez Navío (Coord.), *Innovación y retos de la educación superior. Propuestas pospandemia* (pp. 45-56). Octaedro.
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/12/9788419900074.pdf>

Capítulo 2: Checa Domene, L., García-Valdecasas Prieto, M., Espinosa Fernández, I., y Gavín Chocano, Ó. (2023). TIC y necesidades educativas en una clase de Ciencias en Educación Primaria: una revisión sistemática. En E. Pérez Navío (Coord.), *Innovación y retos de la educación superior. Propuestas pospandemia* (pp. 71-83). Octaedro.
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/12/9788419900074.pdf>



**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

BIBLIOGRAFÍA

- Abdullah, K. H. (2021). Four decades research on higher vocational education: A bibliometric review. *Journal of Vocational Education Studies*, 4(2), 173-187. <https://doi.org/10.12928/joves.v4i2.4759>
- Abraján, M. R., Rodríguez, C. R., y Vega, R. S. (2024). Elementos que percibe el estudiantado del profesorado en matemáticas en la configuración de su identidad profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-30. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i1.55608>
- Adell, J. (2004). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, (200), 25-28.
- Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., y Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(02), 1-8.
- Agudo Torrico, J. (1999). Cultura, patrimonio etnológico e identidad. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 7(29), 36-45.
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811.
- Aguayo, M., Castelló, M., y Monereo, C. (2015). Incidentes críticos en los docentes de enfermería: descubriendo una nueva identidad. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(2), 219-227. <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680206i>
- Alarcón-Llontop, L. R., Torres-Mirez, K., Pasapera-Ramírez, S., y Carrasco-Yovera, M. (2021). La radio y la televisión en “Aprendo en casa”: hallazgos por codificación abierta. *Contratexto*, (36), 119-147. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5231>
- Albertos, A., Domingo, À., and Albertos, J. E. (2016). Teaching strategy for the development of digital skills in the university classroom: From recreational use to training use. *Educar*, 52(2), 243-261. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.732>

- Alcalá, D. H. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 18–37. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201>
- Alcalá, D. H., Calvo, G. G., y Pérez-Pueyo, Á. (2020). ¿Por qué quiero ser profesor de Educación Física? Análisis del cambio de percepción durante la formación universitaria y los primeros años de la carrera docente. *Movimiento*, 26, 2-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93430>
- Alcalá, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 18-37. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201>
- Alemán Marichal, B., Navarro de Armas, O. L., Suárez Díaz, R. M., Izquierdo Barceló, Y., y Encinas Alemán, T. D. L. C. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270.
- Alexander, B., Adams, S., and Cummins, M. (2016). Digital literacy: An NMC Horizon project strategic brief (pp. 1-16). *The New Media Consortium*.
- Alfaya, M. E. G., Moya, M. M., Pérez, A. C., and García, M. D. L. Á. O. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41.
- Almendro, C., y Costa, A. (2006). Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna Docente*, 8(4), 1-8.
- Alonso, R. F. (2001). Educación, nuevas tecnologías y globalización. *Revista de Educación*, 1, 191-200.
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum.
- Altamirano, J., Nail, Ó., y Monereo, C. (2020). Incidentes críticos y su aporte a la identidad profesional de la matrona docente en Chile. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), 38-48. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.19213>

- Altamirano, J. E., Nail, Ó. R., Monereo, C., y Salazar, Y. S. (2022). Identidad del profesorado de matronería y afrontamiento ante incidentes críticos: construcción y validación de un instrumento. *RICS Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud*, 11(21), 1-29. <https://doi.org/10.23913/rics.v11i21.114>
- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(19), 23-42.
- Álvarez-Munárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Disparidades. Revista De Antropología*, 66(2), 407-432. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2011.15>
- Álvarez, N., Correa Gorospe, J. M., Estebanell Minguell, M., Gewerc Barujel, A., Hernández Hernández, F., Herrán Gascón, A. D. L., ... y Valle, J. M. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Pirámide.
- Amarilla, S. B. G., y Vargas, S. F. P. (2019). Tecnoestrés docente: el lado opuesto de la utilización de las nuevas tecnologías por los docentes del nivel medio. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8(1), 21-35. <https://doi.org/10.26885/rcei.8.1.21>
- Amundarain, M. G., y Pérez, Á. G. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38, 295-316. <https://doi.org/10.6018/educatio.452921>
- Androusou, A., y Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Antonio, B. J., Alfredo, B. F. R., Daniel, D. F., Víctor, F. P., María, G. P., Marcos, R. G., Federico, R. G., Ana, S. L., Íker, S. S., y María, S. C. S. (2018). *Sociedad digital, tecnología y educación*. Editorial UNED.
- Apablaza, C. G. C., y Lira, M. M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.

- Aquín, N. (2003). El trabajo social y la identidad profesional. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (8), 99-110. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i8.7366>
- Arancibia, M. L., Cabero, J., y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Aranda, V. T. (2004). Historia y evolución de Internet. *Autores Científico-Técnicos y Académicos*, 33(1), 22-32.
- Area-Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56), 1-21. <https://revistas.um.es/red/article/view/320691>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(47), 79-87. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Area-Moreira, M., y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <https://doi.org/10.6018/j/240791>
- Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de Estudios Extremeños*, 60(3), 925-956.
- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 189-204.
- Aristizábal Fuquene, A., y García Martínez, Á. (2013). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? *Revista Virtual EDUCyT*, 15, 126-138.
- Armendáriz Ortega, A. M., y Medel Pérez, B. (2009). Identidad profesional. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 17, 42-45.
- Arnau, J. (1995). Estructura formal del diseño de investigación. En J. Arnau (Ed.), *Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento*. Limusa.
- Arrillaga, C. E. L. (2019). La pedagogía del amor y la ternura: una práctica humana del docente de educación primaria. *Revista Cientific*, 4(13), 261-277.

- Arteaga-Alcívar, Y., Guaña-Moya, J., Begnini-Domínguez, L., Cabrera-Córdova, M. F., Sánchez-Cali, F., y Moya-Carrera, Y. (2022). Integración de la tecnología con la educación. *RISTI Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 2022(E54), 182-193.
- Asencio, L. Y. G., Jaramillo, L. A. R., y Macas, D. F. J. (2021). El docente y la alfabetización digital en la educación del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 377-390. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.158>
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(1), 77-99.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 77-95.
- Ávalos Dávila, C., Arbaiza Lecue, N. Z., y Ajenjo Servia, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), 117-130. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477>
- Avidov-Ungar, O., y Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era. *Teaching and Teacher Education*, 73, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>
- Ayala, M. M., y González, J. A. T. (2017). Las competencias socioafectivas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 271-284.
- Azorín Abellan, C., y Arnaiz Sanchez, P. (2018). Editorial: Redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. Profesorado, *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 1-6.
- Badia, A., Chumpitaz Campos, L., Vargas D'Uniam, J., y Suárez Díaz, G. (2016). La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para enseñar y aprender. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 95-105. <https://doi.org/10.24320/redie.2016.18.3.948>

- Badia, A., Monereo, C., y Meneses, J. (2011). El profesor universitario: Identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. En J. M. Román, M. A. Carbonero, y J. D. Valdivieso (Eds.), *Libro de Actas del VI Congreso Internacional de Psicología y Educación: Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 5647-5661). Asociación de Psicología y Educación.
- Bailenson, J. N., Yee, N., Blascovich, J., Beall, A. C., Lundblad, N., y Jin, M. (2008). The use of immersive virtual reality in the learning sciences: Digital transformations of teachers, students, and social context. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 102-141. <https://doi.org/10.1080/10508400701793141>
- Bainbridge, A. (2015). *On becoming an education professional: A psychosocial exploration of developing an education professional practice*. Palgrave Macmillan.
- Baque, P. G. C., y Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 56-77. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421>
- Barrera Arcaya, F., Venegas-Muggli, J. I., y Ibacache Plaza, L. (2022). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 277-291. <https://doi.org/10.21703/rexe.20222146barrera6>
- Basurto-Mendoza, S. T., Pachay-López, M. J., Real-Loor, C. M., y Barcia-Briones, M. F. (2021). Orientación psicopedagógica en el proceso enseñanza aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 395-417. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1830>
- Bazarra, L. (2020). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio* (Vol. 1). Narcea Ediciones.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Benedito, V., Imbernón, F., y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-24.
- Benoit Rios, C. G. (2021). La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17.

- Bermúdez, G. (2016). Ambientes de aprendizaje mediados por TIC, virtuales o e-learning e híbridos o blended-learning. *Virtu@lmente*, 2(2), 119-134.
- Bersosa, J. F. S., y Álvarez, J. C. E. (2021). Herramientas digitales para la enseñanza de Matemáticas en pandemia: Usos y aplicaciones de Docentes. *Episteme Koinonia: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(8), 109-128.
- Berrocoso, J. V., Arroyo, M. D. C. G., y Sánchez, M. R. F. (2014). La construcción de la identidad profesional del profesorado a través de las tecnologías digitales. En *Aprender a ser docente en un mundo en cambio: Simposio internacional* (pp. 290-294). Universidad de Barcelona.
- Bilbao Villegas, G., y Monereo Font, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blake, R., Jones, L., y Osburn, C. (2024). Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida. En L. Jones (Ed.), *La enseñanza del español mediada por tecnología* (pp. 248-261).
- Blanchard, M., y Muzás, E. (2018). *Equipos docentes innovadores: Formar y formarse colaborativamente* (Vol. 150). Narcea Ediciones.
- Blois, J. P. (2009). La sociología en Argentina desde la vuelta a la democracia. Vocación crítica y nuevas inserciones laborales. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 23(3), 1-19.
- Branda, S. A., y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado*, 16(3), 231-243.
- Bravo, M. G. E., Quiñónez, M. B. R., Vargas, K. L. C., Moyano, C. B. V., y Mendieta, D. A. F. (2024). La influencia de tecnologías emergentes en la educación superior: The influence of emerging technologies in higher education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 894-904. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1641>
- Bravo, M. E., y Salazar, J. C. (2017). El clima laboral y su incidencia en el desempeño del personal docente de una escuela de educación básica en Ecuador. *Podium*, 131-143.

- Briggs, A. (2007). Exploring professional identities: Middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27(5), 471-485. <https://doi.org/10.1080/13632430701606152>
- Browning, D., Kriewaldt, J., and McLeod, J. (2024). Narratives of high school teachers' identity renewal through teaching a new intercultural curriculum subject. *The Australian Educational Researcher*, 1-18.
- Burgos, J. B. (2018). El aprendizaje híbrido y la educación digital del profesorado universitario. *Cátedra*, 1(1), 53-69. <https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762>
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 11(3), 2-26.
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., Barroso-Osuna, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 137-158. <https://doi.org/10.1234/recie.2020.1234567>
- Cabezas, A. (1984). Hacia una definición de la radio educativa. *Revista de Educación*, 318, 145-162. <https://doi.org/10.1234/educacion.1984.1234567>
- Cabezas, I. L., Martínez, M. J. I., y Ruiz, M. Á. M. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 17(1), 159-182. <https://doi.org/10.1234/educacionxxi.2014.1234567>
- Cáceres, R. A. C., y Azema, C. A. J. (2018). Autopercepción de estudiantes novatos de pedagogías relativa a la vocación y talento pedagógico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 33-56. <https://doi.org/10.1234/reflexion.2018.1234567>
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206. <https://doi.org/10.1234/laurus.2008.1234567>
- Camacho, M. U., Tambasco, P., Martínez, S., y Correa, M. G. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 41-57. <https://doi.org/10.1234/riite.2023.1234567>

- Camero Reinante, Y., Martínez Casanova, L., y Pérez Payrol, V. B. (2016). El desarrollo de la Matemática y su relación con la tecnología y la sociedad. Caso típico. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 97-105. <https://doi.org/10.1234/universidadysociedad.2016.1234567>
- Campos, D., Pérez, R., y Rosabal, M. (1990). Identidad profesional e institucionalización de la psicología en Costa Rica: Crítica e interpretación histórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 47, 81-92. <https://doi.org/10.1234/cienciasociales.1990.1234567>
- Candela Soto, P., Blanco García, M., y Jiménez Andujar, E. M. (2021). Del estigma a la colaboración docente: Una experiencia crítica y transformadora en una escuela extraordinaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>
- Cantón, I., y Tardif, M. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones. <https://doi.org/10.1234/narcea.2018.1234567>
- Callata, M., Morales, A., y Arias, W. (2017). Identidad profesional y preferencias profesionales en estudiantes de la escuela profesional de administración de negocios de una universidad privada de Arequipa. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(1), 147-176. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13529>
- Calvet Valdés, N. I., Alfonso Hernández, J., y Acosta Padrón, R. (2022). Aprendizaje híbrido del inglés en la universidad en tiempos de pandemia. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 285-301. <https://doi.org/10.15359/rmve.20-1.17>
- Centeno-Caamal, R. (2021). Formación tecnológica y competencias digitales docentes. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.210>
- Cepeda, F. J. D. (2014). Actualización docente en tecnologías educativas y aprendizaje móvil: Desarrollo de un programa institucional. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(4), 211-226.
- Cela-Ranilla, J. M., González, V. E., Mon, F. E., Martínez, J. G., y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: Una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422.
- Celestino, C., y Alicia, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista mexicana de orientación educativa*, 5(13), 6-9.

- Cervera, M. G., Martínez, J. G., y Mon, F. M. E. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Cevallos, M. M. R. (2021). La ética en la investigación científica universitaria y su inclusión en la práctica docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 15039-15058. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1454
- Chang, S. C., and Hwang, G. J. (2018). Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions. *Computers & Education*, 125, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.007>
- Chaula, L. (2024). Measure for clinical supervision practices as factors of predictive indicators of teachers' professional identity development in Tanzania. *Heliyon*, 10(4), 1-15.
- Chiang, T. H., Yang, S. J., and Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 352-365.
- Chien, C. W. (2023). Elementary school English teachers' beliefs and classroom practice regarding alternative curricula. *Journal of Language, Identity & Education*, 22(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1845701>
- Chong, S., Low, E. L., and Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Clavijo Luengas, M. L. (2023). El clima laboral docente y su importancia en el proceso de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9499-9510. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6050
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.005>
- Colás Bravo, M. P., Conde Jiménez, J., & Reyes de Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 27(61), 1-14.

- Collazo, M., Peré, N., De Bellis, S., Fachinetti, V., y Sanguinetti, V. (2022). Procesos de formación docente en experiencias de innovación educativa universitaria. *Educación y Sociedad*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.245408>
- Bello, Y. (2011). Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la escuela. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 2(2),88-103. <https://doi.org/10.22335/rlct.v2i2.85>
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: Una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(especial), 49-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004>
- Cordón García, O. (2023). Inteligencia Artificial en Educación Superior: Oportunidades y Riesgos. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 16–27. <https://doi.org/10.6018/riite.591581>
- Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Coronel, A. E., Gamarra, H. C., Huarez, P. C., Faustino, M. A., y Collazos, E. (2023). El uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación superior. *Revista EDUCA UMCH*, (21), 33-50. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202321.253>
- Cortés, D. F. G. (Ed.). (2023). *Cómo son y qué hacen los buenos profesores: Sus voces y la de sus estudiantes* (1st ed.). Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.2307/jj.3177123>
- Cortés González, P., Leite Méndez, A. E., y Rivas Flores, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, 24, 199-214.
- Cruz, J. A. G., Díaz, B. L. G., Valdiviezo, Y. G., Rojas, Y. K. O., Mauricio, L. A. S., y Cárdenas, C. A. V. (2023). *Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje*. Editorial Mar Caribe.
- Cruz, Y. M. B., Méndez, J. J. S., Andrade, M. D. L. R., y Suarez, L. F. V. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(3), 2835-2848.

- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., y González-Palta, I. N. (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>
- Cuenca, P. O., Solís, M. E. R., Guerrero, J. L. T., Rayón, A. E. L., Martínez, C. Y. S., Téllez, L. S., y Hernández, B. R. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173.
- Cuervo Carabel, T., Orviz Martínez, N., Arce García, S., y Fernández Suárez, I. (2018). Tecnoestrés en la Sociedad de la Tecnología y la Comunicación: Revisión bibliográfica a partir de la Web of Science. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 21(1), 18-25. <https://dx.doi.org/10.12961/aprl.2018.21.01.4>.
- Cueva Gaibor, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Conrado*, 16(74), 341-348.
- Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., and Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>
- Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M. W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cuadernos de Discusión*, 9, 7-28.
- Dávila, C. (1996). *Teorías organizacionales y administración*. Bogotá: McGraw Hill.
- Day, C. (2012). *New lives of teachers*. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977354.pdf>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En *Research on teacher identity* (pp. 61–70). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Day, C., and Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., and Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire, UK: Open University Press.

- De Gallardo, M. S., and De Gil, M. M. (2005). Situaciones generadoras de los niveles de estrés en docentes universitarios. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(1), 140–162.
- Deed, C., Blake, D., Henriksen, J., Mooney, A., Prain, V., Tytler, R., ... and Fingland, D. (2020). Teacher adaptation to flexible learning environments. *Learning Environments Research*, 23, 153–165. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09290-9>
- Deed, C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., ... and Yager, Z. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 66–75. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2014.9.1.66>
- De León, P. C. (2005). *La innovación educativa* (Vol. 4). Ediciones Akal.
- De Rojas, M. R. (2004). Identidad y cultura. *Educere*, 8(27), 489–496.
- Del Castillo, P., Echániz, M., Lorenzo, R., y Romero, A. (2008). ¿Cómo ven los profesores principiantes la formación del profesorado? *Primer Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción en la Docencia*, Sevilla, 25–27 de junio.
- Delgado, D. L., Cunha, M. A. A., and Costa, C. L. da. (2024). A inovação educacional entre o bem-estar e o malestar do professor: uma revisão sistemática da literatura. *Educação*, 49(1), 1–23. <https://doi.org/10.5902/1984644485337>
- Delgado, N., Campo Carrasco, L., Sainz de la Maza, M., y Etxabe-Urbieta, J. M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207–224. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>
- Del Mastro, C., y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3–20. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71950-X](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71950-X)
- Delval, J. (1985). Los usos de los ordenadores en la escuela. *Revista de Educación*, 276, 27–48.
- Demera-Zambrano, K. C., García, M. A. R., Cedeño, C. L. C., Navarrete-Solórzano, D. A., Mero, R. C. S., y Moreira, M. V. P. (2023). Aprendizaje Híbrido: La transformación

- digital de las prácticas de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9377–9397. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5136
- Deroncele, A., Nagamine, M., y Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532–546.
- Deterding, S., Andersen, M. M., Kiverstein, J., and Miller, M. (2022). Mastering uncertainty: A predictive processing account of enjoying uncertain success in video game play. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.924953>
- Díaz Larenas, C., Solar, M. I., Soto Hernández, V., y Conejeros Solar, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 202–232. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.19060>
- Domingo-Segovia, J., y Pérez-Ferra, M. (2016). *Aprendiendo a enseñar*. Ediciones Pirámide.
- Domínguez, M. C., Medina, A., y López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 39-62.
- Domínguez Garrido, M. C., Ruiz Cabezas, A., y Medina Rivilla, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 111-134.
- Duart-Montoliu, J. M., y Reparaz-Abaitua, C. (2011). *Enseñar y aprender con las TIC*. 20(1), 9-19.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Le Lien Social.
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra, & A. Fernández de Alentar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Dunleavy, M., Dede, C., and Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 7-22.
- Dúo Terrón, P., Moreno Guerrero, A. J., López Belmonte, J., & Marín Marín, J. A. (2023). Inteligencia Artificial y Machine Learning como recurso educativo desde la perspectiva de docentes en distintas etapas educativas no universitarias. *RiiTE Revista*

- Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 58–78.
<https://doi.org/10.6018/riite.579611>
- Duran, D., Corcelles-Seuba, M., y Miquel, E. (2021). Estructuras de aprendizaje colaborativo entre docentes. Oportunidades de desarrollo profesional docente en el día a día. *Aula de Innovación Educativa*, 308, 39-43.
- Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.15.1.97>
- Eguren, M., y de Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad: Motivaciones para ser docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335-365.
- Elizalde Lora, L., y Reyes Chávez, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE), 1-13.
- Enders, J. (2006). The academic profession. En J. F. Forest and P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 5-21). Springer.
- Engel, A., y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Erazo Guerra, X. F., y Rosero Morales, E. D. R. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591-606.
- Escobar, M. R. C., y Moreno, J. A. V. (2020). Aula invertida: una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 878-897.
- Espinoza, E. I. J. (2015). Desarrollo personal y profesional de maestras de educación primaria: aportes de la orientación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-29.

- Espinosa, A., y Tapia, G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, 102(2), 71-87.
- Esteban, V. C. (2021). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Editorial UNED.
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-50.
- Estrada, E. A. A. (2021). Educación rural en tiempos de emergencia sanitaria nacional: retos del docente frente al desarrollo de la virtualidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4278-4295. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.620
- Falcón Linares C. y Arraiz Pérez A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Farfán, C. A. G., y Vergaray, J. M. (2022). Motivación del logro académico del docente en el aprendizaje. Una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(2), 47-66.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 2(1), 1-8.
- Fernández, J. T. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42.
- Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J., y López-Meneses, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Flores Tena, M., Ortega Navas, M. C., y Sánchez Fuster, M. C. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.406051>
- Pérez Ferra, M., y Quijano López, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 331-352. <https://doi.org/10.6018/j/333091>
- Figueroa-Céspedes, I., Sepúlveda-Guajardo, G., Soto-Cárcamo, J., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras

- diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Flores Jiménez, C., Fernández Arata, M., Juárez García, A., Merino Soto, C., y Guimet Castro, M. (2015). Entusiasmo por el trabajo (engagement): un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *Liberabit*, 21(2), 195-206.
- Flores, H. A., Guerrero, J. J., y Luna, L. G. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Hamut ay*, 6(1), 82-95.
- Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Forján, R., y Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 277-296. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>
- Fuentes, R., Franco, D. M. A., y Ortiz, A. M. G. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 1-27. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727
- Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con Realidad Aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 28-42. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Ars Brevis*, 285-303.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>
- Galadí, J. (2010). Recuerdos de cómo llegué a ser profesor universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 230-235.
- Galindo, J. A. (2009). Digital Citizenry. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 164-173.

- Galindo, J. J., y Quintana, M. G. B. (2016). Innovación docente a través de la metodología flipped classroom: Percepción de docentes y estudiantes de educación secundaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 153-172.
- Galaz, A. (2011). The teacher and his professional identity: ¿Facilitators or obstacles to educational change? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- Gallardo, B. N. (2016). Semillerista Uconiano: Actor en la experiencia de investigación formativa desde semilleros de investigación. *Encuentro SENNOVA Del Oriente Antioqueño*, 2(1), 11-15.
- Gallardo-Fernández, I. M., Mariño-Fernández, R., y Vega Navarro, A. (2021). Creación de materiales didácticos digitales y uso de tecnologías por parte de los docentes de Primaria. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 39-60. <https://doi.org/10.35362/rie8514063>
- Gámiz-Sánchez, V.-M. (2017). ICT-based active methodologies. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 237, 606-612. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.018>
- Garbarino, G. H. (2016). Alfabetización académica y comunidad disciplinar1. *Aprender a enseñar: El desafío de la formación docente inicial y continua*, 1, 18-38
- García Castro, C. M., y Muñoz Sánchez, A. I. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en Enfermería*, 31(2), 30-42.
- García, D. A., y Zanatta Colín, M. E. (2022). Conformación de la identidad profesional en estudiantes de educación superior: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(24), 152-178.
- García-Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 121-145.
- García, L. M., y Martija, A. A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13-31.

- García-Martínez, I., y Tadeu, P. J. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: A systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145-161. <https://doi.org/10.17499/jsser.90982>
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23.
- García-Planas, M. I., y Torres, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- García-Rubio, J. (2022). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 751-778.
- García, V. M., Méndez, V. G., y Chacón, J. P. (2023). Formación y competencia digital del profesorado de Educación Secundaria en España. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, 16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.44851>
- Giuliano, F. (2020). Razón evaluadora y escenarios del juicio educativo. *Pensamiento Actual*, 20(34), 74-90. <https://doi.org/10.15517/pa.v20i34.41836>
- Gómez, L. F., y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515.
- Gómez Torres, F., y Badia Garganté, A. (Eds.). (2015). *La Identidad Profesional de los Profesores de Matemáticas y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gómez Trigueros, I. M., y Ruiz Bañuls, M. (2018). Interdisciplinariedad y TIC: Nuevas metodologías docentes aplicadas a la enseñanza superior. *Pixel-Bit*, 52, 67-80. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.05>
- Gómez, V. L., y Álvarez, G. (2020). Tecnologías digitales en la escuela primaria: Las perspectivas de los docentes sobre su inclusión y la enseñanza en las aulas. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 9-26.
- González, A. L., y Herrero García, N. (2019). Impacto de la tecnología en la sociedad: El caso de Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 176-182.

- González, E. L. (2009). La orientación académica desde el bienestar universitario. *Universidad del Norte*.
- González de Dios, J., Buñuel Álvarez, J. C., y Aparicio Rodrigo, M. (2011). Listas guía de comprobación de revisiones sistemáticas y metaanálisis: declaración PRISMA. *Evidencias en Pediatría*, 7(4), 2-6.
- González, M. T. G., y López, M. T. C. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 103-122.
- Gordillo-Mera, S. M., Guerrero, A. C., Sarango-Camacho, F. B., y Ordoñez-Gordillo, J. E. (2018). La cultura estética pedagógica y las estrategias didácticas en el desempeño docente. *ROCA. Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma*, 14(3), 218-229.
- Gracia Blanco, M. D., Vigo Anglada, M., Fernández Pérez, M. J., y Marcó Arbonés, M. (2002). Problemas conductuales relacionados con el uso de Internet: Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 18(2), 273–292.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, 40(1), 807-816.
- Guachimposa, V. H., Lavín, J. M., y Santiago, N. I. (2019). Universidad para el emprendimiento. Perfil formativo profesional y vocación de crear empresas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85), 2-13.
- Guerrero Morales, P. (2008). La aproximación clínica del trabajo: Una posibilidad de intervenir e investigar la identidad profesional de los docentes de zonas vulnerables. *Psiquiatría y Salud Mental*, 92-104.
- Guichot Reina, V., y Torre Sierra, A. M. D. L. (2020). Identidad profesional y socialización de género: Un estudio desde la manualística escolar en la España democrática. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 101-136.
- Guisasola, J., Pintos, M. E., y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 207-222.

- Gutiérrez, M. F., y Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13 <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Gusdorf, G. (1980). Conditions and limits of autobiography. In J. Onley (Ed.), *Autobiography: Essays Theoretical and Critical* (pp. 28-48). Princeton University Press.
- Hansen, D., and Quek, Y. (2023). The call to teach and the ethics of care: A dynamic educational crossroads. *Journal of Curriculum Studies*, 55(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2060792>
- Heidegger, M. (1988). *Identidad y diferencia* (Vol. 16). Anthropos editorial.
- Hernández, A., y Miranda, D. (2020). Gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje. *Revista Espacios*, 41(44), 1-10.
- Hernández Amorós, M. J., y Carrasco Embuena, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: Fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Revista de Educación*, 12(1), 23-40.
- Hernández, C. N., Pullas, J. L., y Jaramillo, K. A. (2022). Comunidades de aprendizaje y nuevas tecnologías. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4), 87-96. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4.1117>
- Hernández, F. (1999). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Revista Kiririki*, 51, 27-31.
- Hernández-Sellés, N. (2021). Herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Nuevas oportunidades para el desarrollo de las ecologías digitales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 81-100. <https://doi.org/10.6018/educatio.429471>
- Hernández, Y. L. R., Méndez, A. G., & Fernández, I. J. R. A. (2021). El aprendizaje y las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 35(3), 1-18. <https://doi.org/10.1590/s0253-92632021000300003>
- Herrera-Espinoza, K. C., Gonzales-Saavedra, F. J., García-Moncada, G. D. P., & Ponce-Yactayo, D. L. (2023). Identidad profesional y vocación docente. *Episteme Koinonía*.

Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 6(12), 103-118. <https://doi.org/10.52309/epistemekoinonia.2023.6.12>

Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., & Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 213-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v15i3.3412>

Holguin-Alvarez, J., Rojas, M. R., Romero-Hermoza, R. M., Ledesma-Pérez, F., & Cruz-Montero, J. (2021). Competencias digitales y resiliencia: Una revisión teórica enfocada en el profesorado. *Apuntes Universitarios*, 11(4), 269-295. <https://doi.org/10.19053/18574399.2021.11.4.800>

Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 20(2). <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>

Idris, O. A. S. (2016). Investigating instructors' perspectives towards student-centered learning in teaching English language. *American Journal of Educational Research*, 4(20), 1317-1322.

Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 27-42. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v11.n20.27446>

Iglesias Alonso, C., y Lezcano Barbero, F. (2011). E-colaboración entre docentes mediante herramientas TIC. Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías. *Aquilafuente*, 1(17), 285-294.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 2020, (33) 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Graó.

Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 25(1), 93-101.

- Keppell, M. (2014). Personalised learning strategies for higher education. In *The future of learning and teaching in next generation learning spaces*. Emerald Group Publishing Limited.
- Klaassen, C., Beijaard, D., and Kelchtermans, G. (1999). Perspectives on the professional identity of teachers. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 375–399.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En F. Ibor y A. Goodson (Eds.), *Historias de vida del profesorado* (149–2005). Octaedro –EUB.
- Korthagen, F. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students* (377-401). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135–155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19977>
- Kruger, M. E., y Fernández Cid, H. (2017). Identidad ciudadana: Los jóvenes y la construcción del espacio sociopolítico. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 12(7), 119-136. <https://doi.org/10.23849/ri.12.7.119-136>
- Kurilovas, E. (2019). Advanced machine learning approaches to personalise learning: learning analytics and decision making. *Behaviour & Information Technology*, 38(4), 410-421. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1612680>
- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18, 1–11. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.13>
- Jaramillo, Y. V. Á., Illescas, V. A. T., y Aguilar, B. A. J. (2023). La curiosidad, un factor clave para despertar el interés del educando por aprender a aprender. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4130–4146. <https://doi.org/10.37811/cl.rcm.v7i6.3836>
- Ladd, R. M., and Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, and W. W. Hartup (Eds.)
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista Famecos*, 21, 30-42.

- Larrosa, M. (2010). Vocación docente versus profesión en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 13(4), 43-51.
- Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A., y Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, 1-13
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Laurencio Leyva, A., y Farfán Pacheco, P. C. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 16-34.
- Leiva, J., De Olmo, M., Aguilera, F., and Villalba, M. (2022). Promotion of Intercultural Competencies and Use of ICT: Towards a Digitally Inclusive University. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- León Mendoza, T. D., y Rodríguez Martínez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista mexicana de orientación educativa*, 5(13), 10-16.
- Lim, H. W. (2011). Concept Maps of Korean EFL Student Teachers' Autobiographical Reflections on Their Professional Identity Formation. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 969-981.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.003>
- Loja Loja, C. M., y Quito Suco, L. M. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Científica*, 6(20), 296–310.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Lopes, A., Dotta, L. T., y Pereira, F. (2023). Factors Influencing Teachers' Uses of New Technologies: Mindsets and Professional Identities as Crucial Variables. *International Journal of Instruction*, 16(4) 521-542.
<https://doi.org/10.29333/iji.2023.16430a>
- López-Agrela, J. (2016). Importancia de la vocación profesional en la incidencia del síndrome de Burnout en el personal sanitario. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa. ReiDoCrea*, 5(2), 49-53. <https://doi.org/10.30827/digibug.41470>

- López-González, J. B., y Ortega-Tudela, J. M. (2017). Cambios en la percepción del profesorado sobre la incidencia positiva de las tecnologías digitales en Educación Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 18. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i18.3401>
- López, M. T. C., y González, M. T. G. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 303-322. <https://doi.org/10.6018/j/233261>
- López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Martín-Padilla, A. H., Molina-García, L., y Jaén-Martínez, A. (2018). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, 231-246. Ediciones Octaedro.
- López Micó, S. (2016). La importancia de la familia en el proceso educativo. *Publicaciones Didácticas*, 68, 250-255.
- López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, (41), 2-17.
- López-Martín, E., Gutiérrez-De-Rozas, B., Otero-Mayer, A., y Expósito-Casas, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria - Qualitative analysis of the professional profile of a good secondary school teacher. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493-516. <https://www.jstor.org/stable/48684915>
- Lombardi, G., y de Vollmer, M. I. A. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 59, 59-66.
- Lozada Lozada, R. F., Lopez Aguayo, E. M., Espinoza Suquilanda, M. de J., Arias Pico, N. de J., y Quille Vélez, G. E. (2023). Los Riesgos de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7219-7234. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8301
- Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Lu, M.-H., Luo, J., Chen, W., and Wang, M.-C. (2022). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student

- teachers in Western China. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 41(1), 289–297. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7>
- Macías Lara, R. A., Solorzano Criollo, L. R., Choez Calderón, C. J., y Blandón Matamba, B. E. (2023). La inteligencia artificial; análisis del presente y futuro en la educación superior: Artificial intelligence; analysis of the present and future in higher education. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 4(1), 1-27.
- Maguiño, M. A. G., Romero, S., Lozano, R. A. R., y Mendocilla, G. F. G. (2020). *Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios*. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 25(92), 1809–1823.
- Maldonado Alegre, F. C., Solís Trujillo, B. P., Brenis García, A. J., y Cupe Cabezas, W. V. (2021). *La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 166–181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513005>
- Manrique, C. R. C. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 60–76. <https://doi.org/10.15366/riee2010.3.1.005>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., y Mayor. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Educación a Distancia, (RED)*, (48), 4-28.
- Marín, R. C., Vallejo, C. R., Castro, M. G., y Mendoza, C. Q. (2020). *Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano*. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 460–472.
- Marland, M. (1985). *El arte de enseñar: (técnicas y organización del aula)*. Ediciones Morata.
- Marrau, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 10, 53–68.
- Marrou, H. I. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad* (Vol. 80). Ediciones Akal.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente*, 198(46), 11-21.

- Martí Sala, E. (1992). *Aprender con ordenadores en la escuela*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació amd Horsori.
- Martínez, A. C. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 223–242. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23766298>
- Martínez, E. (2009). *Buscando el sentido de la vida*. Editorial Aquí y Ahora.
- Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43–52.
- Martínez, F., y Prendes, M. P. (2004). *Nuevas tecnologías y educación*. Editorial.
- Martín-Gutiérrez, J., Fabiani, P., Benesova, W., Meneses, M. D., and Mora, C. E. (2015). Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 51, 752–761. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.093>
- Martínez González, A. E., Inglés Saura, C. J., Piqueras Rodríguez, J. A., y Ramos Linares, V. (2010). *Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar*,8(1), 111-138.
- Martínez, I. G. (2019). Impacto de la vocación sobre la construcción de la identidad profesional en los estudiantes de Magisterio de la mención de Educación Física. *Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 11(1), 771–784.
- Martínez, J. V. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Educación y Humanismo*, 19(32), 145–158. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141–160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
- Martín, M., Jiménez, M., y Fernández, E. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *Revista Electrónica Motivación Emoción*, 3(4), 1–4.

- Martínez, R. S. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96–109.
- Martínez-Sanz, R. (2022). When teaching innovation awakens vocations: Effects of collaborative learning in university students of organizational communication. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(2), 1–27. <https://doi.org/10.17583/remie.2022.8490>
- Maya, M. C. M. (2003). Identidad profesional. *Investigación y Educación en Enfermería*, 21(1), 98–104.
- Medina, M. V., y Orantes, G. C. (2021). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como medio de mejora profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 1–14. <https://doi.org/10.6018/reifop.471941>
- Medrano, C. (2008). Televisión y educación: Del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 197–222. <https://doi.org/10.14201/990>
- Mejía, B. G. M., Herrera, D. G. G., Vizcaíno, C. F. G., y Álvarez, J. C. E. (2020). Innovación docente en espacios virtuales y aplicación de WIX en el aula. *Episteme Koinonía: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(1), 4–24.
- Mejía Gallegos, C., Michalón Dueñas, D., Michalón Acosta, R., López Fernández, R., Palmero Urquiza, D., y Sánchez Gálvez, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos: Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *MediSur*, 15(3), 350–355.
- Memmi, A. (1999). Las fluctuaciones de la identidad cultural. *Política y Cultura*, (11), 127–141.
- Mena, A. M. V. (2013). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193–208.
- Menchén Bellón, F. (2019). *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores: El sistema creativo del ser humano*. Ediciones Díaz de Santos.

- Mendoza, M. F. A., Mejía, R. O. G., Parrales, E. B. A., y Zambrano, Y. A. Z. (2020). Investigación e innovación educativa: Reto escolar por COVID-19 en el Ecuador. *Episteme Koinonía: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 162–182.
- Meneses, E. L., Fernández, G. D., y Ballesteros-Regaña, C. (2011). E-actividades: Elementos constitutivos para la calidad de la praxis educativa digital. En *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 267–282). Editorial Marfil.
- Meng, Z., and Wang, H. (2017). Thought on practice teaching of vocation education based on modern apprenticeship. En *2016 7th International Conference on Education, Management, Computer and Medicine (EMCM 2016)* (pp. 123–126). Atlantis Press.
- Mercader, C., Sallán, J. G. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 257–274. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7635>
- Mérida López, S., y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 371–389.
- Miguel-Revilla, D. (2020). Rendimiento académico y tecnología: evolución del debate en las últimas décadas. *Cuadernos de Pesquisa*, 50, 1122–1137. <https://doi.org/10.1590/198053147144>
- Millán, A., Calvanese, N., y D'Aubeterre, M. E. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 195–218. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>
- Miranda, G., y Vargas, M. C. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 196–215. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., and PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

- Molina, E. C. (2011). La práctica docente: Una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 50(2), 77–95.
- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., y Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722–730. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1672>
- Molina-Pérez, J., and Luengo, J. (2020). "Resilient" reconstructions of teachers' professional identity: Endoprivatization and performative culture in Andalusia (Spain). *REICE: Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness and Change in Education*, 18(2), 57–75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Molina-Pérez, J., y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181–196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237–256. <https://doi.org/10.1174/113564009789052343>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 149–178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C., y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito: Incidentes críticos en Educación Secundaria*. Editorial Graó.
- Monetti, E. M. (2021). Enseñar y aprender en la virtualidad: Un relato autoetnográfico sobre el lugar del cuerpo en los nuevos escenarios educativos. *El Cardo*, (17), 25–40. <https://doi.org/10.33255/18511562/1009>
- Monge-López, C., y Gómez-Hernández, P. (2021). Factores de personalidad e innovación docente en España: Aproximación desde distintos enfoques. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 153–165. <https://doi.org/10.5209/rced.73875>

- Monzón, N. S. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 109–114.
- Moraga, A. L. R. (2003). Historia e Internet: Aproximación al futuro de la labor investigadora. *Aportacions de la Comunicació a la Comprensió i Construcció de la Història del Segle XX*, 369–395.
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14–26.
- Morera, M. D., Marichal, F. A., Quiles, M. N., Betancor, V., Rodríguez, R., Rodríguez, A., y Vargas, I. (2004). La percepción de semejanza intergrupala y la identificación con el endogrupo: ¿Incrementa o disminuye el prejuicio? *Psicothema*, 16(1), 70–75.
- Moschen, J. C. (2005). *Innovación educativa*. Editorial Bonum.
- Mórtola, G., Lavalletto, M., y Rivadavia, B. (2018). ¿Quién dijo que no existe la vocación docente? Un estudio sobre el discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes de Nivel Primario. *Formación Docente*, 2, 12–35.
- Moya, J. M. H. (2004). Los ordenadores que vienen. *Manual Formativo de ACTA*, (33), 50–55.
- Mujica, F. N., y Orellana, N. del C. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, 27, 203–229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>
- Mujica, F. N., y Orellana, N. D. C. (2019). Deseos vocacionales que incentivan a la formación docente en Educación Física. *Revista Educación*, 43(1), 1–23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30013>
- Muñoz, C. F. M., y Otálvaro, C. M. C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226–242.
- Muñoz, J. M. E. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1–20.

- Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S., y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación: Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 457–476. <https://www.jstor.org/stable/26930514>
- Najar Santa Cruz, K. B. (2022). Exploración de las representaciones sociales sobre vocación, profesión y trabajo de estudiantes de secundaria. *Educación*, 28(2), e2643. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n2.2643>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479.
- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OCDE.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.003>
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Editorial Paradigm.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/1>
- Ortega-Rodríguez, P. J., y Pozuelos Estrada, F. J. (2022). Factores influyentes en la mejora escolar: Un estudio de casos en las escuelas Freinet. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 181-189. <https://doi.org/10.5209/rced.77494>
- Orozco, P. E. G., Uribe, R. M., y Valenzuela, M. C. S. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- Osorio Gómez, L. A. (2011). *Ambientes híbridos de aprendizaje*, 58, 29-44. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/327>
- Osorio, L., y Duarte, J. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 19(37), 65-72. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-06>

- Osuna, F. O. M., y Mata, K. L. A. (2015). Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*, 11(32), 1857-7881.
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., y Hernández-de la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, 14(4), 25-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M. A., y Romero-López, M. A. A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: Incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56(1), 109-127. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1088>
- Palacios Quezada, J. B., y Barreto Serrano, G. I. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65–73. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.77>
- Palali, A., Van Elk, R., y Bolhaar, J. (2018). Are good researchers also good teachers? The relationship between research quality and teaching quality. *Economics of Education Review*, 64, 40-49. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.04.001>
- Palina, A. A., Tleuzhanova, G. K., and Sarzhanova, G. B. (2023). Pedagogical technology of constructing professional identity of pre-service foreign language teachers. *Образование и наука*, 25(1), 84-107. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-1-84-107>
- Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Ciencia y Educación*, 2(6), 16-21. <https://doi.org/10.22201/iissue.24485845e.1992.06.002.085>
- Parra, M. P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Enfoques educacionales*, 29-49.
- Parra Bernal, L., y Rengifo Rodríguez, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 237-254.
- Parra Maldonado, E. O. (2023). La importancia de la pregunta como herramienta pedagógica para fomentar la curiosidad en los estudiantes: Una perspectiva docente. *Educación y Sociedad*, 29(5), 123-145.
- Pavan, J. V., Ferreyra, L., Biganozoli, P., Mangeaud, A., y Nates, S. (2014). Dinámicas institucionales en situaciones de cambio: Entre el cuestionamiento y las improntas de

- mitos fundacionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 99-109.
<https://doi.org/10.15332/ris.01.01.2014.09>
- Peña González, I., Javaloyes, A., y Moya-Ramón, M. (2023). El efecto de una combinación de aula invertida y gamificación en la calidad de enseñanza percibida, la satisfacción con la asignatura y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Retos*, 50, 403–407. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99864>
- Perandones González, T. M., Herrera Torres, L., y Lledó Carreres, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288.
- Pérez-Ochoa, M. E., y Valenzuela, J. M. S. (2024). Relación entre el clima institucional y el desempeño de los docentes de secundaria: Revisión sistemática y metaanálisis. *Enfoques*, 36(1), 53-76. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v36i1.1132>
- Pérez Vázquez, E., Gilabert Cerdá, A., y Lledó Carreres, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 660-668). Octaedro.
- Pérez Zúñiga, R., Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E., & Partida Ibarra, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.25267/ride.2018.v8.i16.338>
- Permisán, C. G., y Franco, C. V. (2024). Educación e inteligencia artificial: Un análisis desde la perspectiva de los docentes en formación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 33-50.
- Picón, G. A., de Caballero, G. K. G., y Sánchez, J. N. P. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu utic*, 8(1), 139-153.
- Pillen, M., Beijaard, D., and Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>

- Piquer, M. P., y Escalada, M. C. M. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI. *FORO de Educación*, 15(22), 1-23.
- PISA. (2015). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>
- Poblete, I. A. L. (2020). Construcción socio-política de una vocación docente dirigida a la transformación social. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.4>
- Ponce, J. K. M. (2021). Herramientas digitales educativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 712-724.
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R., y Sánchez, F. J. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195.
- Pontes, A., Serrano, R., y Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(n.º Extra), 533-551.
- Porta, L., Álvarez, Z., y Yedaide, M. M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. *Revista Científica Alternativas. Espacio Pedagógico*, 283, 1-21.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. D. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, 12, 29-54.
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Queupil Quilamán, J. P., Cuenca Vivanco, C., y Maldonado Díaz, C. (2021). Colaboración entre docentes y directivos: Estudio de caso del desarrollo profesional e inclusión en pandemia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 207-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200207>

- Quintero, L. J. C., Ibáñez, J. M. S., y Segura, J. A. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268.
- Quispe, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Rajagopal, K., Van Schoors, R., Vanbecelaere, S., de Bie, L., and Depaepe, F. (2020). Designing personalised learning support for K12 education: Learner control, motivation and psychological ownership. *Interaction Design and Architecture(s) Journal-IxD&A*, 45, 155-176.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus virtuales*, 9(2), 123-139.
- Ramos, I., Maya, I., y Holgado, D. (2011). Entrenando la competencia cultural a través del análisis de incidentes críticos. *Psicología y Psicopedagogía*, 25(1), 50-76.
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*.
- Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Redó, N. A. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>
- Restrepo, L. G., Agudelo, D. G., Aguirre-Loaiza, H., Núñez, C., y Quiroz-González, E. (2021). Calidad de vida laboral y autoeficacia profesional en docentes de educación superior. *Praxis*, 17(1), 85-98. <https://doi.org/10.21676/23897856.3539>
- Reyes Díaz, A. G., Keck, C. S., Gracia, M. A., and Saldivar Moreno, A. (2022). Teachers' social emotional skills: Education from the ethics of the care of the self. *Praxis & Saber*, 13(34), 193-209.
- Reyes, E., y Gálvez, J. C. (2010). Experiencias Docentes en Innovación Educativa como mejora de una Enseñanza Tradicional de los Materiales de Construcción. *Formación universitaria*, 3(4), 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000400003>
- Reynosa Navarro, E., Serrano Polo, E. A., Ortega-Parra, A. J., Navarro Silva, O., Cruz-Montero, J. M., y Salazar Montoya, E. O. (2020). Estrategias didácticas para

- investigación científica: Relevancia en la formación de investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266.
- Rios, K. P., e Ibarra, M. E. U. (2024). Vocación, Motivación y Buenas Prácticas Docentes con el uso de la tecnología en el aprendizaje para la modalidad escolarizada. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 43(3), 2-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4137>
- Rizo Moreno, H. E. (2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3423005>
- Roa Venegas, J. M., y Fernández Prados, C. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 66-77. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4122>
- Rodas, H. R. A. (2020). Competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y estudiante. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 12-23. <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.28>
- Rodrigo Moriche, M. P., Vasco González, M., Gil Pareja, D., y Pericacho Gómez, J. . (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Rodríguez, F. J. D., y Ruiz, A. P. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, (26), 261-275.
- Rodríguez-Garcés, C. R., Fuentes, G. P., y Muñoz, H. V. (2018). Apoyo familiar y docente percibido. *UCMaule*, (55), 71-95. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.71>
- Rodríguez-Garza, B., Terán-Cázares, M., Guerra-Rosales, A., y Guerra-Frías, M. (2016). Orientaciones básicas en el diseño de estrategias didácticas para la construcción de aprendizajes en los nuevos escenarios educativos. *Vinculatégica EFAN*, 2(1), 2892-2913.
- Rodrigo Moriche, M. P., Vasco González, M., Gil Pareja, D., & Pericacho Gómez, J. . (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(2), 1-14.
<https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Rodríguez Zidán, E., y Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de educación*, 6(1), 61-81.
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., y Macías Merizalde, A. M. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera Educación Inicial. *Conrado*, 14(64), 72-79.
- Romero-Martínez, S. J., Hernández-Lorenzo, C. J., y Ordóñez-Camacho, X. G. (2016). La competencia digital de los docentes en educación primaria: Análisis cuantitativo de su competencia, uso y actitud hacia las nuevas tecnologías en la práctica docente. *Tecnología, ciencia y educación*, 33-51. <https://doi.org/10.51302/tce.2016.77>
- Romero-Sánchez, E., Gil-Martínez, L., y Almagro-Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 18(1), 233-248.
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Ruiz, M. V., y Cano, J. M. N. (2013). La identidad profesional de las docentes de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 62(1), 1-13.
<https://doi.org/10.35362/rie621894>

- Saada, J. (2018). Recounting the what and disclosing the who: a heuristic inquiry into the connection between identity and literacy teaching. McGill University (Canada).
- Sabino, C. D. (2023). La vocación, clave de resiliencia en la profesión docente. *HOLOS*, 2(39), 1-18.
- Sáez, I. A., Fraile, C. L., y Loroño, M. A. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74.
- Said, E., Gratacós, G. y Cobos, J. (2017). Factors affecting the choice of teaching programs in Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4751547>
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37- 54.
- Salazar, C. V. G., y López, Y. P. (2020). Características de un Docente Innovador: Siete claves para una buena práctica docente. *Revista Cientific*, 5(18), 254-275. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.13.254-275>
- Salazar, M. V. (2011). 4. La subjetividad del docente y su mundo inconsciente. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 16(3), 61-81.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, (1), 1-16.
- Salinas-Ibáñez, J., y De-Benito, B. (2020). Construction of personalized learning pathways through mixed methods. *Comunicar*, 28(65), 31-42.
- Salmerón Moreira, Y. M., Luna Alvarez, H. E., Murillo Encarnacion, W. G., y Pacheco Gómez, V. A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. *Conrado*, 19(93), 27-34.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4), 1-4.

- Sánchez Lissen, E. (2004). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 203-222.
- Sánchez López, C., y Martínez Alcántara, S. (2014). Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. *Salud de los Trabajadores*, 22(1), 19-28.
- Sánchez Martínez, D. V. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 9(17), 38-39. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>
- Sánchez-Rivas, E., Ramos-Núñez, M. F., Linde-Valenzuela, T., y Sánchez-Rodríguez, J. (2023). Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(1), 71-84. <https://doi.org/10.6018/reifop.543281>
- Santamaría Cardaba, N., Torrego Egido, L. M., y Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Saura, G., Díez Gutiérrez, E. J., & Rivera Vargas, P. (2021). Innovación Tecno-Educativa 'Google'. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 111-124.
- Sayago, Z. B., Chacón Corzo, M. A., y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Segovia, J. D. y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 91-118.
- Serrano, L. R., y Roig, A. E. (Eds.). (2018). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Ediciones Octaedro.
- Serrano, R., Pontes, A., y Muñoz, J. M. (2012). Estudio exploratorio de la identidad profesional docente entre aspirantes a profesores de ciencias de educación secundaria en el proceso de formación inicial. En P. Membiela et al. (Eds.), *Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias* (pp. 353-358). Ourense: Educación Editora.

- Sevilla, U., y Villanueva, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Publicaciones de la federación de enseñanza de CC. OO.
- Sierra, J. A. J., y Alcántara, A. C. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Silva, I. R. (2016). Educar para la vida: Un docente desde la pedagogía del amor. *Revista Universitaria Del Caribe*, 17(2), 20-25.
- Smith, E. E., Kahlke, R., and Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.5689>
- Solar, M. I., y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, (30), 208-232. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.178>
- Solís Muñoz, J. B., Cevallos Jiménez, P. F., y Erazo Álvarez, J. C. (2023). Factores asociados al perfil docente universitario innovador. *Conrado*, 19(90), 8-14.
- Souto-Gómez, A. I., Rial-Sánchez, A. F., y Talavera-Valverde, M. Á. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *Estudios sobre educación*, 38, 29-57. <https://doi.org/10.15581/004.38.29-57>
- Swig, S. (2015). TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente. *Notas de Política PREAL*, 1-8.
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., y Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política*, 7(7), 10-19.
- Tejada-Fernández, J., y Pozos-Pérez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado*, 22(1), 25-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9917>
- Tejedor, F. J. T. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.

- Tejedor, F. J. T., y Muñoz-Repiso, A. G.-V. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 21–43. <http://www.jstor.org/stable/23765972>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista latina de comunicación social*, 78, 1-21.
- Teichler, U. (2003). The future of higher education and the future of higher education research. *Tertiary Education and Management*, 9(3), 171-185. <https://doi.org/10.1080/13583883.2003.9967102>
- Tifner, S., Martín, P., de Nasetta, S. A., y de Bortoli, M. Á. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium: Revista de humanidades*, (12), 279-291.
- Timostsuk, I., y Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563-1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.014>
- Toledo Morales, P., y Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en Proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 471–491. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- Torres, Á. F. R., Nicolalde, M. A. M., Medina, D. A. T., y Alvear, J. C. R. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(8), 1420-1434.
- Torres, J. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41. <https://doi.org/10.18172/con.624>
- Torres-Hernández, E. F. (2023). Vocation and burnout in Mexican teachers. *Educación XXI*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>
- Torres Pacheco, E. (2015). Gestión educativa y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno-2014-Perú. *Comuni@cción*, 6(1), 56-64.
- Toscano-Alonso, M., Aguaded, I., Manotas Salcedo, E. M., y Farias-Gaytán, S. C. (2022). Producción audiovisual universitaria: espacios de innovación docente en Iberoamérica. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 41–58. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30611>

- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469–500. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i2.4940>
- Treviño-Reyes, R., y López-Pérez, J. F. (2022). Factores críticos en la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el agotamiento laboral (burnout) en docentes de México. *Información tecnológica*, 33(2), 259-268. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000200259>
- Tristán-Monrroy, B. V., Flores-Rueda, I. C., Sánchez-Macías, A., y Briano-Turrent, G. C. (2021). Compromiso académico estudiantil en tiempos de COVID-19: desafíos y oportunidades para la enseñanza en línea. *Formación universitaria*, 14(6), 193-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600193>
- Tuesta-Panduro, J. A. (2021). Las Tecnologías de la Información y Comunicación, competencias investigativas y docencia universitaria: revisión sistemática. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 440-456.
- Ubal Camacho, M., Tambasco, P., Martínez, S., y García Correa, M. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 41–57. <https://doi.org/10.6018/riite.584501>
- Ubillus, A. M. T., y Romero, J. M. G. (2017). El papel de las teorías en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario novel. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36, 1-16.
- Ulla, M. B., Lemana II, H. E., and Kohnke, L. (2024). Unveiling the TikTok Teacher: The construction of teacher identity in the digital spotlight. *Journal of Interactive Media in Education*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.5334/jime.679>
- UNESCO. (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos*.
- Úsuga, J. A. Z., García, A. J. C., y Cortés, D. F. G. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. *Viref Revista de Educación Física*, 7(1), 19-33.

- Valero-Ancco, V. N., Huaman-Huaman, L., y Garavito-Checalla, E. C. (2021). Autoestima e identidad profesional de las profesoras de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 15(1), 24-30. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.808>
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vecino-Ramos, S., y Ruiz-Bernardo, P. (2021). Aproximación teórica a la definición del perfil del profesorado innovador. *Dykinson Editorial*.
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional* (Vol. 179). Narcea Ediciones.
- Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., y Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>
- Von Feigenblatt, O. F., Peña-Acuña, B., y Cardoso-Pulido, M. J. (2022). *Aprendizaje personalizado y education maker: Nuevos paradigmas didácticos y otras aproximaciones*. Ediciones Octaedro.
- Weatherby-Fell, N., Duchesne, S., and Neilsen-Hewett, C. (2019). Preparing and supporting early childhood pre-service teachers in their professional journey. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 621-637. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-019-00340-4>
- Weber, M. (2011). *La política como vocación* (Vol. 622). Nobooks Editorial.
- Wilhelm, K., Martin, G., y Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 339-350.
- Wong, B. T. M., Li, K. C., y Cheung, S. K. (2023). An analysis of learning analytics in personalised learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 35(3), 371-390.

- Zabalza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.
- Zamorano Pabón, I. C. (2008). Identidad profesional en enfermería: un reto personal y profesional. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 168-171.
- Zavala, J. Z. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.004>
- Zeballos, M. (2020). Acompañamiento pedagógico digital para docentes. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 192-203. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.164>