

# El papel de las teorías en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario novel

## *Role of Theories in Building Young Professor's Professional Identity*

Alex Miguel Tapia Ubillus,<sup>1</sup> Jesús María Granados Romero<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador.  
ideemsa@yahoo.es

<sup>2</sup> Universidad de Almería, España.  
jgranado@ual.es

### RESUMEN

Este artículo expone los resultados de una investigación realizada con el profesorado novel de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Se describe y analiza el proceso inicial de la docencia y se establece el papel que en la práctica cumplen las teorías en la construcción de la identidad educativa. Los resultados muestran que esta metodología se consolida gradualmente a partir del saber adquirido y de la influencia de los aspectos culturales propios de la institución en la que el profesor desempeña su labor.

**PALABRAS CLAVE:** identidad profesional, formación docente, profesores noveles.

### ABSTRACT

*This paper presents the results of a piece of research on young professors of the Faculty of Philosophy, Catholic University of Santiago de Guayaquil. The beginning of their careers as professors is described and examined, and the role actually played by theories in building professional identity is determined. The results show that this methodology gradually improves with acquiring knowledge, and it is influenced by the atmosphere at the University where professors teach.*

**KEYWORDS:** professional identity, teaching training, young professors.

RECIBIDO: 11/11/2016

ACEPTADO: 10/1/2017

## Introducción

Uno de los temas que más atención ha merecido en las investigaciones de las últimas décadas ha sido el estudio del proceso de construcción de la identidad de los profesores en el plano docente. Sin embargo, el término identidad ha sido definido de muchas maneras según el campo disciplinar del que se trate. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2014) la palabra identidad proviene del latín *identitas*, que significa igualdad o semejanza de una cosa con otra.

Por otro lado, varios autores señalan que la docencia es la única de las carreras en las que los futuros profesionales se ven expuestos a un periodo prolongado de socialización previa. A propósito, Lortie (1975) menciona que los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza, a partir de esa extensa etapa de observación que experimentan como estudiantes. La identidad docente va configurándose así de forma paulatina, a través del llamado aprendizaje informal, mediante el cual se reciben modelos de conducta que influyen, de manera relevante, en los aspectos emocionales por encima de los racionales. Al respecto, Van Veen, Slegers y Van de Ven (2005) agregan que:

Dado que la interacción humana es tan importante en la práctica docente y que los profesores a menudo se implican muy profundamente en su trabajo, (...) las emociones constituyen un elemento esencial en el trabajo y la identidad de los profesores por lo que el vínculo entre los aspectos emocionales y cognitivos de la identidad profesional docente deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar la profesionalización docente (p. 917).

Entre los múltiples problemas en torno a la identidad, se destacan dos de gran importancia para el docente. El primero está relacionado con la solidez y, por contraparte, la pérdida de la identidad. Esta supone la ausencia del núcleo que permite integrar y dar coherencia a las propias acciones en las decisiones, en la valoración de la experiencia. El segundo problema se refiere a la comprensión de la lógica de la acción docente, el maestro no es un mero operario de las políticas educativas, al contrario, tiene la capacidad y la responsabilidad para establecer los criterios que orientan su ejercicio educativo.

Ahora bien, con frecuencia los primeros años de práctica profesional resultan muy difíciles, tanto por la novedad que plantea la actividad a desarrollar, como por las casi siempre precarias condiciones laborales en que ha de ser realizada. Son momentos de adaptación al puesto de trabajo, de ajuste entre expectativas y realidades. En las universidades ecuatorianas no es habitual que los nuevos profesores sean apoyados por otros colegas con más experiencia durante estas fases iniciales de adaptación.

Del análisis de la literatura se desprende que la práctica de la profesión es fundamental en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional. Pero esta práctica, en el caso de los profesores, ha experimentado en los últimos años profundos cambios, muchos de ellos impuestos desde afuera

por actores políticos que desconocen su naturaleza y su función social. Los maestros se quejan de que no son partícipes de estas transformaciones, ni de la aplicación de esquemas pedagógicos que luego deben adaptar, de alguna manera, a contextos particulares. Este escenario coloca al profesor como un simple transmisor de conocimiento y ejecutor de prescripciones diseñadas por burócratas; ello ha llevado a cuestionar seriamente cuál es su rol en el campo de la educación.

Este intrincado panorama laboral ha dificultado la tarea del docente, pues genera constantes tensiones, dilemas y amenazas que afectan su identidad profesional. Autores como Machuca (2008) señalan que esta identidad parecería ser resultado de un entramado de factores donde se entrecruzan, en diverso grado, la biografía personal, las experiencias cotidianas, la visión actual de sí mismo y de los otros y las expectativas del sujeto alrededor de un proyecto de vida. Torres (2005) menciona que la salida del sistema escolar y el subsiguiente ingreso al mercado del trabajo son eventos claves en la construcción de la identidad, puesto que también se elabora una proyección futura: la anticipación de una trayectoria de empleo y la ejecución de una lógica de aprendizaje. La construcción de la identidad profesional dependería, además, de las características de las relaciones laborales, lo cual involucra el factor de la búsqueda del poder. Así, el reconocimiento de la identidad profesional está íntimamente ligado a la legitimación de saberes y competencias y al lugar que ocupa el individuo dentro de su grupo de pertenencia.

Por su parte, Navarrete (2008) anota que la identidad profesional es la manera en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un campo disciplinar, y de lo que ello implica en tanto espacio y medio de constitución-formación. En este proceso destacan elementos que ofrecen rasgos identitarios que se derivan de la relación interactiva experiencial, como son los rasgos referenciales del plan de estudios, la comunidad educativa y el ejercicio laboral durante la trayectoria universitaria y posterior a ella.

La identidad profesional debe ser reconstruida a partir de un análisis de trayectorias laborales en el que se conjugan las prácticas laborales y las representaciones de los individuos, la definición profesional de sí mismo y la definición que le asignan los otros: colegas, jefes y subordinados.

Esta noción puede entenderse como el análisis de las situaciones de trabajo y del sistema social establecido por la institución. De esta idea se entiende que los límites de un espacio identitario dependen de la naturaleza de las relaciones de poder y del lugar que ocupa el individuo en su grupo de pertenencia. Es decir, la transacción que se da con los otros en este juego de identificaciones y en un espacio específico se hace dentro de un sistema de jerarquización que determina la capacidad de negociación mediante categorías sociales específicas (jefe-subordinado, directivo-operativo, y demás).

Sin embargo, para crear una sólida identidad profesional no basta la experiencia acumulada o el contacto con estudiantes y pares, también es necesario la formación inicial y continua del docente, apoyada y fomentada por la institución educativa. Al respecto, Ávalos *et al.* (2005) expone que son las experiencias formativas las que permiten desarrollar una disposición para el trabajo

conjunto y promover la práctica reflexiva entre pares. Por tanto, la construcción de la identidad del maestro se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial de profesores.

En síntesis, la construcción de la identidad profesional es un proceso sumamente complejo que incluye la recepción e identificación con una cultura tradicional que adopta nuevos significados en función de las nuevas realidades, los conocimientos pedagógicos a partir de los cuales el maestro cimenta su propio estilo de enseñanza-aprendizaje, el contacto y las experiencias positivas y negativas con compañeros y alumnos y su biografía personal. Tal vez, el sentido más oportuno de identidad sea aquel que deje de lado la mismidad individual y se refiera a una cualidad o conjunto de cualidades y acciones con las que una persona o grupo de personas se encuentran íntimamente vinculados.

## 1. Estado del arte

Las investigaciones realizadas en torno a los profesores noveles abarcan diversas temáticas, pero muy pocas abordan como objeto de estudio la identidad profesional. Las fuentes para la elaboración del estado del arte provienen principalmente de textos publicados en revistas indexadas que cubren varios contextos geográficos. A continuación se presentan algunos de los más sobresalientes de los últimos diez años.

Un primer estudio que es preciso mencionar es el de Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz (2014), en el cual se planteó como objetivo detectar los aspectos que influyen en la construcción de la identidad de los integrantes del programa de Formación novel del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla. Este análisis señala cuatro dimensiones básicas en la identidad de este colectivo: la dimensión emocional, la dimensión social, la dimensión didáctico-pedagógica y la dimensión institucional-administrativa. En cuanto a los aspectos emocionales, la investigación concluye que estas forman parte fundamental en los procesos de construcción de la identidad, ya que se derivan de las diferentes experiencias por las que se pasa al inicio de la docencia. La dimensión social-interpersonal se refiere a los vínculos interpersonales que surgen entre el profesorado principiante y sus alumnos. En la vertiente didáctica-pedagógica se incluyen las tareas de corte pedagógico que el profesorado debe realizar de manera regular, entre ellas se encuentran la organización de las clases, la metodología empleada, los trabajos asignados a los estudiantes, las evaluaciones periódicas, entre otras. Finalmente, en la dimensión institucional-administrativa se contemplan aspectos de gestión administrativa, tales como los distintos procedimientos que se gestionan en la universidad: informes, las tutorías, el portafolio, y demás.

Otra investigación es la de Sáez *et al.* (2015) titulada «El camino de la construcción de la identidad profesional de profesores noveles formados», realizada en el marco del convenio de desempeño de la Universidad de Concepción (UCO-1203). En dicho estudio participaron 30 docentes noveles egresados de las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Pedagogía en Educación General Básica. La investigación se enfocó en los principales elementos que intervienen en el proceso de construcción de la identidad

profesional, a partir de las primeras experiencias docentes en instituciones educativas, lo que permitió concluir que las problemáticas esenciales en este sentido eran el control, la rigidez curricular y la ausencia de espacios para la reflexión pedagógica.

Una tercera investigación que es necesario mencionar es la de Gaviria y Rodríguez (2009) en la Universidad de la Salle titulada *Identidad profesional de docentes universitarios: un estudio exploratorio*. Tal estudio formó parte de un macro proyecto de investigación titulado «Discursos y prácticas pedagógicas de maestros en distintos niveles de la educación», desarrollado en la maestría en docencia. Se buscó identificar los elementos esenciales de la identidad profesional de los profesores universitarios, por medio de la narrativa personal y desde la identificación de lo que piensan y sienten sobre su trabajo. Los resultados confirman que estos factores participan activamente en la construcción de la identidad docente personal y colectiva.

Por otro lado, en Estados Unidos, Kardos y Johnson (2007) encuestaron a 486 nuevos profesores en cuatro estados para indagar el tipo de cultura docente de sus instituciones educativas y el modo en que había influido en su identidad profesional. Al preguntarles si realizaban sus tareas profesionales solos o con ayuda, se constató que apenas la mitad trabajaba en colaboración con otros de más experiencia. Por otra parte, en sus instituciones educativas se desconocía su condición de noveles y se esperaba de ellos que actuaran como expertos y, por tanto, no les ofrecían ningún apoyo. La conclusión de los autores es que estos profesores forjaban su identidad profesional trabajando aislados en sus aulas, en instituciones donde se los presumía expertos y no formaban parte de una comunidad amplia comprometida con la efectividad de la institución escolar.

Volkman y Anderson (1998) realizaron otro estudio desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica al que titularon «Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-year Chemistry Teacher», en el que se llegó a la conclusión de que los docentes noveles tienden a construir relaciones con profesores y estudiantes que generan continuamente situaciones dilemáticas que ponen a prueba su identidad.

Coincide con esta perspectiva metodológica el análisis longitudinal de Flores y Day (2006), desarrollado en la Universidad de Chile, que consistió en el seguimiento de 14 profesores portugueses en sus primeros dos años de trabajo; se ilustra muy bien este proceso de construcción y reconstrucción de identidades. Los autores destacan el papel de la interacción entre las biografías personales y el carácter del contexto, esto transforma la identidad hacia un corte positivo o negativo. Se tomó como informantes a 15 profesores que se encontraban en su tercer año de ejercicio profesional, de modo que se extrajo una visión más precisa de su autopercepción de identidad profesional, y se identificó que estos docentes ya habían consolidado de una manera u otra su rol de educadores, basado, principalmente, en la relación con sus alumnos. Los investigadores concluyeron que el proceso de construcción de la identidad es continuo y que es en las nuevas demandas contextuales donde los profesores reconfiguran los diversos componentes de su tarea profesional. Esta reconfiguración afectará

la visión de sí mismo y de su contexto de trabajo, será activa y se manifestará en diversas subidentidades que a su vez son variables en el tiempo (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Otro trabajo relevante es el de Thomas y Beauchamp (2011) titulado «Understanding New Teacher's Professional Identities through Metaphor», realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke (Quebec). La investigación se llevó a cabo durante tres años y participaron 45 profesores recién graduados que pertenecían a los dos programas de formación docente en el este de Canadá. Este estudio cualitativo examina las metáforas que los nuevos maestros utilizan para describir sus identidades profesionales y las que emplearon inmediatamente después de graduarse. Los resultados indican que los nuevos maestros se sienten, al inicio de su vida profesional, listos para la tarea de enseñar, pero que, al transcurrir el tiempo, adoptan un modo de supervivencia. Las metáforas sugieren también que los nuevos profesores se esfuerzan por desarrollar su identidad profesional durante el primer año y que este proceso es gradual, complejo y, a menudo, problemático. El análisis concluyó que los profesores carecen de una fuerte y positiva identidad profesional y que constantemente están confrontando los resultados de sus intervenciones con sus estudiantes, como una forma de verificar si han logrado éxito o no en su papel como docentes.

Por otra parte, Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) realizaron una investigación en la Universidad de Cambridge, Inglaterra, en la que se reconoce que el estudio identitario está ligado a aspectos de origen sociocultural. Se manifiesta la importancia de la postura histórica-cultural planteada por Vygotsky, en la que se define la identidad como una organización compleja de pensamientos, sentimientos, recuerdos y experiencias que las personas evocan como una plataforma de acción y de respuesta para pensarse a sí mismas.

Otro estudio que es importante mencionar es el de Gewerc (2000) de la Universidad de Santiago de Compostela, España. La investigación estuvo orientada a describir cómo se construye la identidad del profesor/ra alrededor de los significados que le otorgan a la realidad en que vive, los cuales se concretan en el pensar y en el hacer cotidiano en la institución donde trabaja, estos elementos son esenciales para comprender cuáles son los condicionantes y las disposiciones que participan en la determinación de su quehacer profesional.

Guemes (2007), en su tesis de maestría «Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización», se propuso como objetivo dilucidar las representaciones e imaginarios sociales que sustentan la construcción del sentido identitario del maestro normalista y, por ende, de su actividad profesional. El estudio posibilitó arribar a la conclusión de que en la identidad intervienen asuntos diversos tales como la necesidad de reconocimiento social, el vínculo no autoritario con los alumnos, la formación y actualización, el autoperfeccionamiento, la búsqueda de autonomía profesional y la importancia de pertenecer a un grupo.

Las investigaciones de Mórtola (2006) y Soyago, Chacón y Rojas (2008), realizadas en la Universidad Tres de Febrero, Argentina, refieren que uno de los pilares de la identidad docente es la experiencia de aprendizaje con



maestros modelos. Además, están involucradas las experiencias obtenidas de la práctica misma, de la socialización con pares y la que se produce en el contacto con los estudiantes. Los investigadores sugieren como estrategia para fortalecer la identidad profesional, enfatizar en el trabajo colaborativo y de apoyo entre pares. Así mismo, proponen que los maestros desarrollen una actitud reflexiva para aprender su rol en el contacto con sus alumnos.

Otro estudio alrededor de este tema pertenece a Prieto (2004). Se realizó en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y se tituló «La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente». En tal análisis se expresa que los profesores experimentan mayor satisfacción cuando su labor es reconocida y apreciada por los demás, y cuando existen buenas relaciones con sus pares. También se demostró que, por lo general, son fuente de incomodidad determinados aspectos como la excesiva cantidad de alumnos por curso, las recargas de trabajo administrativo y, en algunos casos, sus ingresos.

Dentro de este panorama se encuentra, además, el análisis llevado a cabo por Alen y Sardi (2009) con 14 profesores principiantes egresados del programa de formación y vinculados a diversos establecimientos educacionales. Se comprobó que los profesores recrearon sus roles de acuerdo a lo que hacían sus pares y los colegas con mayor experiencia, ello impidió que pudieran realizar transformaciones en las prácticas de la escuela como se esperaba, según el programa de formación. También arrojó como resultado que se requiere de apoyos de mentoría que susciten una mayor capacidad de actuación reflexiva-autónoma de parte de los maestros principiantes.

En el contexto latinoamericano, Tenti Fanfani (2005) señala que las reformas educativas han impactado en los docentes al generar un estado de crisis de su identidad profesional, pues se han implementado con una perspectiva técnico-instrumental sin considerar los aspectos no racionales presentes en el oficio. Esto explica por qué muchos docentes tienen la sensación de pertenecer a una profesión con escaso reconocimiento social, así lo confirman varios estudios europeos como los de la agencia Eurydice Network (2004), Bravo, Falck y Peirano (2005), Marchesi (2007), Hargreaves, Cunningham y Hansen (2007) y, en América Latina, los de McKenzie y Kos (2008) y Vaillant y Rossel (2006). Los resultados coinciden en que los maestros se sienten satisfechos con su trabajo y con las relaciones entre pares, pero, simultáneamente, experimentan insatisfacción respecto al escaso reconocimiento social que reciben. Estos análisis también confirman que los profesores abandonan la carrera docente por las dificultades experimentadas, lo que indica que la docencia no constituye una opción tan atractiva en el conjunto de profesiones.

Muchos maestros, tanto en Latinoamérica como en los países desarrollados, reclaman la falta de apoyo institucional en lo formativo para la realización de su trabajo. Fanfani (2005) y Esteve (2006) comentan, por ejemplo, la falta de oportunidad para actualizarse en las tecnologías de la información y esta situación genera el temor de ser reemplazados por otros más capacitados. Diversas investigaciones realizadas en España, Inglaterra, Australia y Estados Unidos como

las de Marchesi (2007), Hargreaves, Cunningham y Hansen (2007), McKenzie y Kos (2008) señalan como factores determinantes de la identidad profesional las buenas relaciones entre profesores, aun fuera del ámbito universitario.

Por otra parte, los estudios hechos por Van den Berg (2002) confirman que las reformas educativas desarrolladas en países de Europa y Latinoamérica, en los últimos veinte años, han cambiado el concepto que tienen los maestros de sí mismos como profesionales. Este autor identificó cinco tipos de conflictos en torno a la identidad docente: la percepción de incompetencia profesional (cuestionamiento hacia la calidad de su propio trabajo), el cuestionamiento de su labor (la valoración que se le otorga a su desempeño), la percepción negativa de sí mismo, que puede desencadenar una sensación de pérdida de identidad y vulnerabilidad, la indefinición frecuente de la tarea docente, lo que les genera sentimientos de incertidumbre y, finalmente, la quinta situación de conflicto está relacionada con el estrés y el *burnout*, desencadenados por la agudización de la ambigüedad del rol docente.

En una investigación contrastiva realizada en siete países por Poppleton y Williamson (2004) se indagó el grado en que los profesores se sentían promotores/implementadores de reformas y el grado de apoyo o resistencia frente a ellas. Se mostró que entre el 24 % y 57 % de los informantes se describieron como implementadores y no promotores de los cambios. Resultados similares se obtuvieron en otros estudios con docentes de Estados Unidos, Inglaterra y Hungría, donde se encontró que entre los problemas que afectan la identidad del maestro figuran el conflicto de expectativas y valores en los diversos roles que se les solicita que desempeñen, las limitaciones a la autonomía del propio trabajo y la presión para cumplir con las exigencias administrativas planteadas por las instituciones educativas.

Los temas abordados en las investigaciones precedentes ilustran los diversos aspectos que influyen en el desarrollo de los docentes y marcan su sentido de identidad. Estos abarcan los problemas derivados de la falta de formación pedagógica, la estructura cognitiva de los maestros, las concepciones sobre la docencia, los factores contextuales y de apoyo que facilitan o dificultan el manejo de las primeras experiencias docentes y cómo, a pesar de todo, cada maestro principiante va definiendo sus tareas y va readecuando su concepto de identidad profesional con el fin de seguir en la profesión o abandonarla.

Asimismo, varios de los trabajos descritos anteriormente destacan que la socialización con los pares y la que procede del encuentro con los estudiantes es clave desde los inicios y funciona como andamiaje en el proceso de consolidación de la identidad docente. De esto se desprende que esta identidad se forja en el plano individual pero también, y simultáneamente, se alimenta de imágenes colectivas compartidas por todos sus miembros. En este proceso parece fundamental la participación comprometida y el sentimiento de satisfacción respecto a los resultados de aprendizaje que logra con sus alumnos.

## 2. Aspectos metodológicos del estudio

La presente investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico-interpretativo, pues trata de comprender de qué manera las teorías sirven de



apoyo para la construcción de la identidad docente. Con el objetivo de captar los significados del trabajo diario del profesor y de entender el contexto en el que este fenómeno se desarrolla, es necesario destacar que las implicaciones pedagógicas serán el punto crucial de este trabajo.

Para este estudio se solicitó la participación de 18 informantes, en su mayoría profesoras (60 %), la edad osciló entre los 24 y 29 años y pertenecían a las tres carreras de la Facultad de Filosofía (Psicología, Pedagogía y Comunicación). El rasgo en común entre estos docentes era el hecho de que eran principiantes, con uno a tres años de enseñanza y que trabajaban en la misma universidad. Algunos aspectos que los diferenciaban radicaban en corresponder a áreas disciplinares distintas y, por tanto, tenían estudiantes de diferentes perfiles. En cuanto a la formación profesional, el 100 % de los informantes poseía títulos de cuarto nivel, de estos, el 38 % había tenido formación pedagógica previa al ejercicio de la docencia, mientras que el 62 % carecía de ella.

Las técnicas para obtener los datos empíricos fueron la entrevista semiestructurada, la observación y el grupo de discusión. Se buscaba explicitar la manera en que estos maestros concebían, enfrentaban y desarrollaban su gestión docente, y determinar, a partir de la descripción de sus teorías, creencias y vivencias y dilucidar qué era lo verdaderamente significativo para ellos en el proceso de construcción de su identidad. Los argumentos teóricos de partida fueron:

- Cultura e individuo se construyen en interacción (Shweder, 1990; Bruner, 1991; Cole, 1996).
- El ser humano es un ser social (Wenger, 2001; Wertsch, 1985) y, por tanto, construye su identidad en contextos socioculturales (Wenger, 2001; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain 1998).
- La identidad se erige gracias a la comprensión de las formas de participación de los individuos en las actividades (Lave y Wenger, 1991). De modo que su construcción puede comprenderse desde la práctica (Wenger, 2001), lo que establece una relación dialéctica entre ambas (Larreamendy, 2011).

Una vez planteadas estas premisas, las preguntas de investigación fueron:

- ¿Son las teorías capaces de revelar la manera en que se construye la identidad profesional?
- ¿Qué experiencias del inicio de la docencia son significativas en la construcción de la identidad docente?
- ¿Qué aspectos institucionales influyen de manera positiva o negativa en la construcción de la identidad docente?
- ¿De qué manera el vínculo con el grupo de pares y alumnos influye en la construcción de la identidad docente?

### **3. Interpretación de datos y discusión de resultados**

Se ha comprobado que la construcción de la identidad de los profesores noveles no es igual a la de los maestros que llevan algunos años de experiencia. Para aquel que recién se incorpora al sistema educativo se inicia un periodo profesional de acomodación a su nueva labor que, según las circunstancias y su

capacidad de ajuste personal, puede durar años. Las dimensiones básicas que guardan relación con la construcción de la identidad profesional se plantean a través de los testimonios de los informantes.

### 3.1. Los referentes y modelos previos

Los docentes construyen su identidad a través de la imagen que poseen de sus profesores. Sin embargo, estas imágenes algunas veces pueden ser negativas y por eso intentan actuar de modo contrario a estas conductas, como lo confirma el siguiente testimonio extraído de las entrevistas realizadas:

Detesto al profesor que solo llega a la clase y les dice al alumno de qué página a qué página deben leer, en la idea de que deben ser autónomos en el aprendizaje...

Otro aspecto referente a la construcción de la identidad tiene que ver con la imagen de sí mismos. A menudo los docentes buscan recibir retroalimentación de sus estudiantes para conocer la forma de enseñanza y poder remediar los errores que cometen en el aula:

En realidad uno tiene que cuidar su reputación pero, además, soy de los profesionales que me gusta entregar todo, o sea, para mí como que no hay término medio...para mí es o no es, o sea yo no soy tibio... Yo siempre digo... Frío o caliente... Entonces yo digo, yo tengo que entregar todo, entonces... Por ejemplo hoy estoy feliz... He hecho algo que nunca había hecho y ellos se han acercado y me han dicho profe, excelente su clase... eso significa que estoy mejorando.

Ciertos informantes no poseen clara conciencia sobre la construcción de la imagen de sí mismos y, al intentar explicarla, por lo general, la relacionan con la formación docente, este es el caso del siguiente testimonio:

Para mí la docencia es algo nuevo y me interesé en ella para aprender y tener una experiencia y un crecimiento profesional...

La preocupación por la imagen de suficiencia y dominio del saber que proyectan a sus alumnos juega, al parecer, un importante papel en la construcción de la identidad docente, así lo expresa este informante en la siguiente declaración:

Me obligo a seguirme preparando más, a seguir investigando, y trato siempre de actualizarme, entonces yo investigo y a la vez les transmito a ellos lo que aprendo, porque siempre todo va cambiando...

Las experiencias positivas en la docencia son un poderoso hándicap en la construcción de la identidad del docente novel, pues constituye un estímulo en el mejoramiento profesional:

Yo aspiro realizar un doctorado. Tengo que prepararme más para poder continuar en este campo muy importante que es la docencia. Sí... me he animado mucho, la

verdad es que me siento motivada porque la docencia me abre nuevas oportunidades y a la vez me ha motivado a prepararme más...

### **3.2. La satisfacción por el trabajo docente**

En este apartado se encuentran los informantes que hacen referencia a que no fueron educados para ser docentes y señalan que al inicio su labor fue difícil, debido a la limitada orientación recibida en la universidad y a la insuficiente formación pedagógica recibida. No obstante, señalan que aquello no los desmotivó, sino que los animó a perseverar y continuaron en la docencia:

Era un poco duro al inicio porque tengo que reconocer que no tenía una formación de maestro... Yo no me eduqué para maestro, tampoco tengo padres que sean maestros, ni provengo de una familia de maestros...Claro que tuve referentes... Mis profesores que en algunos casos fueron buenos maestros y en otros fueron malos referentes, pero lo que yo me propuse fue aprender y hacer que las cosas funcionen en clase...

Otros maestros destacan como experiencia significativa la oportunidad de implementar iniciativas con otros profesionales y alumnos, lo que ha servido para confirmarles que poseen habilidades para tal labor. Así lo evidencia el siguiente fragmento de una entrevista:

Me encontraba trabajando la tutoría en una de mis materias y me enteré que en la facultad había la carrera de música y les dije a mis alumnos, vamos a hacer sinergia de clases, me comuniqué con la profesora que tiene proyectos musicales, para que sus estudiantes musicalicen nuestros documentales, la idea resultó genial porque yo tenía a estudiantes de música de otra facultad, a estudiantes de televisión y a estudiantes de otros dos paralelos que yo también daba clases, ya que ellos iban a organizar el evento para proyectar el trabajo final. Entonces me encontré trabajando con cuatro paralelos y me sentía feliz porque todos estaban emocionados con la idea y me decía a mí mismo que a nadie nunca se le había ocurrido que se podía lograr eso.

Los informantes consideran que el trabajo del docente les depara muchas satisfacciones, especialmente las generadas por el vínculo con los estudiantes y con los compañeros de trabajo, lo que les brinda la posibilidad de compartir con ellos experiencias y nuevos aprendizajes:

El trabajo es intenso y reconozco que transcurre la mayor parte del tiempo en solitario, sin embargo me motiva el hecho de sentir que estoy aportando a otros seres humanos con mi saber y, a la vez, estoy compartiendo nuevas experiencias con mis compañeros...

### **3.3. Las experiencias significativas previas y la identidad profesional**

Para algunos informantes su inclinación por la docencia proviene de sus primeras vivencias con su familia, en la que existe un vínculo con la enseñanza. Esta

circunstancia tan decisiva para algunos profesores, sin embargo, no resultó particularmente significativa para otros, quienes afirmaron que el gusto por la docencia surgió a partir de sus experiencias previas como estudiantes en el contacto con profesores ejemplares, que eran modelo y guía:

Definitivamente, yo vengo de familia de docentes, mi papá pertenece a la primera promoción de la Universidad Católica, y así mismo tiene ya 30 años de docencia en esta universidad y de la misma forma mi mamá que ya lleva 28 años de docente...

Entre las experiencias que los profesores noveles consideran importantes se encuentran las relaciones interpersonales con compañeros y alumnos:

Uno de los motivos por el que decidí ingresar a la docencia fue el interactuar con alumnos y con otros maestros, porque si bien es cierto, uno transmite los pocos conocimientos que tiene, pero a la vez aprende de ellos y sabe que está aportando a su crecimiento como persona y profesional...Me gusta la idea de compartir con mis alumnos y compañeros y de aportar lo que yo sé...

Además, están los testimonios de aquellos informantes quienes afirman que sus modelos iniciales no generaron buenos aprendizajes y no fomentaron en ellos el deseo de aprender, sino todo lo contrario:

En mi época no había gestión de aula, por lo que el profesor solo llegaba a dictar su clase y al final evaluaba... Yo tenía un profesor que hacía eso y francamente me molestaba esa manera de enseñar, pienso que por algo las clases son presenciales, justamente para que el docente dirija al estudiante y le diga lo que tiene que hacer para que aprenda.

Los informantes manifestaron, por otra parte, la necesidad de contar con el apoyo de otros docentes ya experimentados en el proceso:

Considero que la persona que lleva más tiempo como profesor debe ayudar al que recién se inicia, yo lo imagino como el típico primer amigo que uno tiene cuando trabaja en una empresa, que te indique las normas básicas de la institución, que te enseñe como resolver los problemas típicos de la enseñanza, que sea aquel guía que te brinda apoyo y orientación en las dificultades, que sea de alguna manera tu guía en el camino, lamentablemente aquí aún no tenemos docentes que estén preparados para cumplir ese rol.

### **3.4. La percepción de autoeficacia**

Para los profesores informantes su limitada experiencia previa fue crucial en su decisión de ingresar a la docencia universitaria. Este fue un aspecto que les dio seguridad y confianza para impartir clases a sus primeros alumnos:

Antes de llegar a la universidad yo trabajé un par de meses en un colegio en el que hice cierta experiencia, que me dio alguna seguridad porque me demostré

a mí mismo que podía enseñar, cuando llegó el momento de realizar docencia universitaria yo ya estaba preparado.

Es posible suponer, entonces, que el hecho de sentir cierto dominio disciplinar y de tener determinada experiencia en el ejercicio de la docencia influye de forma importante en las motivaciones del docente. En todos los casos anteriores hay un reconocimiento de la capacidad o competencia en el campo disciplinar que se asocia con el desempeño profesional. Por ello, se puede afirmar que las experiencias previas son un esencial componente en el proceso de construcción de la identidad del maestro:

Entonces yo me decía a mí mismo, tengo que inspirar a esta gente, porque así mismo como yo pude haber cuestionado a algún profesor no quiero que me cuestionen a mí... Yo quiero que ellos digan: yo sí aprendí con ese profesor.

Se identifica, además, como otro elemento clave el empleo de estrategias didácticas, aun cuando prevalece la concepción de que basta el conocimiento disciplinar para formar a los estudiantes:

Yo me formé para capacitar adultos a nivel empresarial, entonces mi público, mi auditorio era gente mayor de edad, muchos de ellos profesionales con experiencia, sin embargo, cuando llegué a ser profesor universitario lo que me sirvió fue el trabajo cotidiano con mis alumnos, fue en el aula donde aprendí cómo enseñar.

### **3.5. La identidad y las dificultades propias de la inexperiencia**

Al asumir la labor de la enseñanza por primera vez, los profesores universitarios principiantes deben resolver las dificultades que van surgiendo. En el caso de los informantes de la presente investigación, tales conflictos están relacionados con diversos aspectos de la gestión docente como el manejo de la disciplina en el aula, el proceso a seguir para la introducción de los contenidos a enseñar, las estrategias didácticas para motivar a los alumnos, entre otros:

Bueno, los chicos resultaron más inquietos de lo que esperaba, al inicio sentía que todo se salía de control, al punto que les dije que si no se sentían bien conmigo que encantada podía solicitar a la decana que ponga a otra profesora y yo me retiraba.

Una de las grandes complicaciones que he tenido como profesor es poder generar ese deseo, ese interés para que mis estudiantes puedan profundizar más en los conocimientos que han adquirido.

Varios docentes expresaron la dificultad para preparar la clase, mientras que otros admitieron que desconocían qué estrategias aplicar tanto para promover el aprendizaje como para realizar la evaluación y conducir al grupo:

A mí me gustaría administrar mejor los contenidos de la materia que enseño, a través de plataformas de aprendizaje, que haya alguna aplicación a través de la cual de

manera lúdica el estudiante pueda ser evaluado y que se sienta con la competencia para aprender con autonomía.

Otros problemas que se identificaron fueron las situaciones de nerviosismo e inseguridad, así como las complicaciones para mantener la disciplina en el aula:

Yo leía, leía y leía y me preguntaba con mucha preocupación qué puedo hacer por ellos para que aprendan, obviamente es fácil decirles a mis alumnos, sí, investiguen en Internet esto o lo otro y listo, pero eso a mí no me sirve porque va contra mi idea de lo que debe ser y hacer un profesor.

Al inicio experimentaba muchos tropezones con ellos y en lo personal creía que era yo la que estaba fallando, pero luego me di cuenta que no era yo solamente la que fallaba sino que también eran mis alumnos, sentía que ellos ponían una barrera a la hora de analizar, a la hora de pensar, a la hora de emitir un juicio y aprender.

Los profesores coincidieron al afirmar que para subsanar determinadas dificultades en la conducción del trabajo individual y grupal era importante apelar a conductas de ensayo y error, a partir del apoyo en las experiencias previas como estudiantes:

Una manera de sortear dificultades con mis alumnos fue intercambiando ideas con mis compañeros profesores; también recurrí a mis experiencias como estudiante, y otras tuve que improvisar, no obstante en ocasiones esto no era suficiente pues nadie me explicó cómo tenía que pararme frente al grupo e impartir la clase.

Por otro lado, varios maestros experimentan un gran desamparo al no disponer de un mayor soporte institucional que posibilite mejorar su desempeño:

Yo considero que requerimos apoyo de los demás profesores y de la institución para afrontar en alguna medida los vacíos y temores propios de este momento de nuestra carrera, en este sentido no existen aún iniciativas formativas suficientes.

Cuando me llamaron a colaborar como docente no recibí mucha ayuda, la planificación la realicé yo misma, todo esto fue al andar, pero la verdad, le soy sincera, en las organizaciones ocurre algo similar, pero igual uno aprende haciendo.

Las dificultades anteriormente referidas generan estados de frustración que influyen, en menor o mayor medida, en la disponibilidad del profesor novel para continuar la carrera como docente:

La docencia requiere de mucho temple, de mucha experiencia, de mucho coraje, pero, sobre todo, de mucha madurez... Yo tengo la pasión y las ganas de aprender a enseñar pero me falta lo otro, la madurez, creo que lo estoy aprendiendo pero no es fácil resolver los problemas de mis alumnos.



Algunos testimonios revelan la importancia de concebir el modo de ser, de actuar y de sentir del profesor como ejes esenciales en la construcción de su identidad profesional:

Como primera vez tenía algo de recelo, lo típico es que uno piense en lo que va pasar, con quién voy a encontrarme, llegaré a cumplir las expectativas del otro o ellos me rechazarán. Quiero mejorar en mí la parte de los temores, cuando tengo muchos alumnos siento que me incomodo un poco, me incomoda tener bastantes alumnos de género masculino, en esa parte tengo que mejorar.

Enseñarles a hombres es un poco complicado para mí porque mi registro vocal no es el mismo que el de un hombre. Debo aceptar que me dio nervios, porque yo tenía y tengo el conocimiento necesario, y lo tenía totalmente claro, pero lo que no estaba tan claro era cómo lograr que los chicos atiendan, cómo llegar a ellos y lograr que aprendan.

Estos relatos revelan que la forma en que un profesor se ve y se valora depende de muchos factores y que, en el ejercicio de la docencia, se acaba consolidando una determinada visión de sí mismo, que actuará como marco de referencia en la manera de proceder. En definitiva, aunque se trata de un aspecto difícil de abordar porque pertenece a la esfera de lo privado, parece claro que la vida personal de los educadores y educadoras tiene mucha relación con la particular forma en que cada uno construye su propia identidad profesional.

## Conclusiones

Las evidencias sugieren que las teorías en la formación de los profesores noveles se encuentran estrechamente relacionadas con el proceso de construcción de la identidad profesional. Estas se desarrollan en las primeras experiencias de socialización del individuo, antes de convertirse en docente. En estos momentos iniciales juega un rol importante el contacto con otros maestros.

Los resultados de varias investigaciones coinciden al afirmar que los docentes realizan aprendizajes significativos a través del análisis y reflexión de sus propias prácticas, pues es en esta instancia donde verdaderamente aprenden. Ello, a su vez, ejerce influencia en el proceso de conformación de su identidad como maestros, por lo que se requiere de un estudio más profundo sobre los efectos del actual escenario educativo en la consolidación del compromiso del profesor ante su labor, su sentido profesional y su implicación en el trabajo.

Por otro lado, las dificultades que surgen en este proceso desestiman y mutilan las aspiraciones del docente; una de las principales es el limitado contacto con pares, que les permita establecer una relación de cooperación y camaradería. Por lo tanto, la identidad se forja simultáneamente en un estado individual y colectivo de representaciones subjetivas, en el que todos han de compartir espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión.

Otra consideración importante es que la noción de identidad no debe ser cosificada y percibirse como algo inamovible, todo lo contrario, debe concebirse como un proceso que nunca concluye. El cambio que pueda producirse en el entorno inmediato del maestro provoca reacciones cognitivas y afectivas. Por ello se plantea que la actual reforma educativa ecuatoriana del nivel superior ha tenido un impacto en este sentido al reinventar al profesor y su rol social.

El nuevo profesor demanda en esta fase inicial diversos apoyos y la asignación gradual de responsabilidades, así como del acompañamiento de sus colegas más experimentados que puedan dar respuesta a sus dudas y que le informen sobre las políticas y los procedimientos de la institución educativa.

Entre las reflexiones finales en torno a este estudio se puede decir que el proceso de construcción identitario en la práctica profesional es complejo, ya que requiere de un largo camino de aprendizaje y esfuerzo, y con ello el desarrollo de nuevas competencias, ampliar los límites del compromiso, socializar con otros y ser receptivos a las nuevas oportunidades de enseñanza que se gestan en la labor docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL (EURYDICE NETWORK) (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*, Secretaría General Técnica-C.I.D.E., Madrid.
- ALEN, B. y V. SARDI (2009): *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles*, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- ÁVALOS, B. et al. (2005): *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas*, Proyecto Fondecyt 1020218, Santiago de Chile.
- BEIJAARD, D.; P. MEIJER y N. VERLOOP (2004): «Reconsidering Research on Teacher Professional Identity», *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, n.º 2, Leiden, pp. 107-128.
- BRAVO, D.; D. FALK y C. PEIRANO (2006): «Encuesta longitudinal de docentes: análisis y principales resultados», Universidad de Chile, <<http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/e19d1e73-cf1c-496f-98ea-8b6dc0fbc0d4.pdf>> [18/02/2017].
- BRUNER, J. (1991): «Self-making and World-making», *Journal of Aesthetic Education*, vol. 25, n.º 1, Illinois, pp. 67-78.
- CALDERHEAD, J. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, Marfil, Alcoy.
- COLE, M. (1996): *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Harvard University Press, Cambridge.
- ESTEVE, J. (2006): «Identidad y desafíos de la condición docente», en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 19-69.

- FLORES, M. y C. DAY (2006): «Contexts which Shape and Reshape New Teachers Identities: a Multiperspective Study», *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n.º 2, Braga, pp. 219-232.
- GAVIRIA, C. D. y P. RODRÍGUEZ (2009): *Identidad profesional de docentes universitarios: un estudio exploratorio*, La Salle, Bogotá.
- GERGEN, K. J. (1992): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona.
- GEWERC, A. (2000): «Identidad profesional y trayectoria en la universidad», *Revista de currículum y formación del profesorado*, <<http://www.redalyc.org/pdf/567/56750203.pdf>> [23/07/2016].
- GUEMES, R. (2007): «Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización», tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GUTIÉRREZ, D. (2007): «Las identidades en el marco de la teoría social», revista arbitrada del Centro de Estudios Sociológicos-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, n.º 47, pp. 37-68.
- HARGREAVES, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity open*, Columbia University, New York.
- HARGREAVES, L.; A. CUNNINGHAM y D. HANSEN (2007): «The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from inside and outside», *The Profession Final Report of the Teacher Status Project Publications*, Department for Education and skills, Nottingham.
- HOLLAND, D.; W. LACHICOTTE; D. SKINNER y C. CAIN (1998): *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Harvard University Press, Cambridge.
- KARDOS, S. y S. JOHNSON (2007): «On Their own and Presumed expert: New Teachers Experiences with their Colleagues», *Teachers College Record*, vol. 109, n.º 9, Blackwell Publishing, Columbia University, pp. 2083-2106.
- LARREAMENDY, J. (2011): «Aprendizaje como reconfiguración de la agencia», *Revista de Estudios Sociales*, <<http://www.res.uniandes.edu.co/view.php/711/view.php>> [23/07/2016].
- LAVE J. y E. WENGER (1991): *Participación periférica legítima*, Cambridge University, New York.
- LORTIE, D. (1975): *School Teachers: A Sociological Study*, University of Chicago Press, Chicago.
- MACHUCA, A. (2008): «La identidad profesional de los sociólogos», tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México.
- MARCELO, C. (2009): «La identidad docente: constantes y desafíos», Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, <[https://www.researchgate.net/publication/293018307\\_La\\_identidad\\_docente\\_constantes\\_y\\_desafios](https://www.researchgate.net/publication/293018307_La_identidad_docente_constantes_y_desafios)> [23/07/2016].
- MARCHESI, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Editorial Alianza, Madrid.
- MARTÍN-GUTIÉRREZ, Á.; J. CONDE-JIMÉNEZ y C. MAYOR-RUIZ (2014): «La identidad profesional docente del profesorado novel universitario», *Revista de Docencia Universitaria*, <<https://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/77>> [23/07/2016].

- McKENZIE, P. y J. KOS (2008): *Staff in Australia's Schools*, Department of Education, Employment and Workplace relations, Australian Government, Canberra, Australia.
- MÓRTOLA, G. (2006): «Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial», *Educación, Lenguaje y Sociedad*, <<http://www.search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=33932485&lang=es&site=ehost-live>> [23/7/2016].
- NAVARRETE, Z. (2008): «Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003607>> [20/04/2011].
- POPPLETON, P. y J. WILLIAMSON (2004): *New Realities of Secondary Teacher's Work Lives*, Symposium Books, Oxford.
- PRIETO, M. (2004): «La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente», *Revista Enfoques Educativos*, vol. 6, n.º 1, Universidad de Chile, pp. 21-41.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (RAE) (2001): *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, 22<sup>da</sup> edición, Editorial Espasa, Madrid.
- SÁEZ, G. et al. (2015): «El camino de la construcción de la identidad profesional de profesores noveles formados», Universidad de Concepción, Chile, <[http://www.docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material\\_apoyo/libro%20investigaciones%20baja.pdf](http://www.docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/libro%20investigaciones%20baja.pdf)> [23/07/2016].
- SHWEDER, R. (1990): «Cultural Psychology: What is it?», en J. W. Stigler, R. A. SHWEDER y H. HERDT (eds.), *Cultural Psychology*, Cambridge University Press, New York, pp. 1-43.
- SOYAGO, Z.; M. CHACÓN y M. ROJAS (2008): «Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios», *Educere*, vol. 12, n.º 42, Mérida, pp. 551-561.
- TENTI FANFANI, EMILIO (2005): *La condición docente. Análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Siglo Veintiuno, Argentina.
- TENTI FANFANI, EMILIO (2005a): *El oficio docente, Siglo XX*, Buenos Aires.
- THOMAS, L. y C. BEAUCHAMP (2011): «Understanding New Teachers Professional Identities Through Metaphor», *Teaching and Teacher Education*, Elsevier B. V., vol. 27, pp. 762-769.
- TORRES, J. (2005): «La identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México: un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados», tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, D. F.
- VAILLANT, D. (2004): *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates, programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*, PREAL, Chile.
- VAILLANT, D. y C. ROSSEL (2006): *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*, PREAL, Chile.
- VAN DEN BERG, R. (2002): «Teachers' Meanings Regarding Educational Practice», *Review of Educational Research*, vol. 72, n.º 4, Pennsylvania, pp. 577-625.

- VAN VEEN, K.; P. SLEEGERS y P. VAN DE VEN (2005): «One Teacher's Identity, Emotions, and Commitment to Change: a Case study into the Cognitive-affective Processes of a Secondary School Teacher in the context of Reforms», *Teaching and Teacher Education*, Elsevier B. V., vol. 21, n.º 8, Leiden, pp. 917-934.
- VOOLKMANN, M. y M. A. ANDERSON (1998): «Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-year Chemistry Teacher», *Science Education*, vol. 82, n.º 3, West Lafayette, pp. 293-310.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.
- WERTSCH, V. (1985): *Vigotsky y formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.

• • •