

## Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros

Carolina Falcón Linares<sup>1</sup>; Ana Arraiz Pérez<sup>2</sup>

Recibido: Febrero 2019 / Evaluado: Junio 2019 / Aceptado: Julio 2019

**Resumen.** La educación precisa profesionales cualificados para adaptarse a los retos del momento. Pero también necesita personas comprometidas y motivadas, que encuentren sentido y realización en lo que hacen. A nivel internacional preocupa la desmotivación y abandono de muchos estudiantes y docentes noveles. Los objetivos pretenden ampliar la comprensión del proceso de construcción de la identidad docente en sus inicios. Se ha realizado una investigación cualitativa con dos fases: a) el análisis temático de los relatos sobre identidad profesional de futuros maestros en formación inicial con experiencias formativas/orientadoras diferentes; y b) un estudio de caso durante el desarrollo de un programa de orientación vocacional con portafolio profesional. En los resultados destaca el grupo participante en un programa de orientación con portafolio profesional. Quienes han trabajado con el portafolio de orientación son conscientes del proceso de fortalecimiento de su identidad profesional. Analizan las asignaturas desde una perspectiva competencial y asumen retos dirigidos a satisfacer sus proyectos vitales. Definen más referentes para su identidad profesional y valoran las experiencias de aprendizaje en la facultad. El resto de estudiantes sitúan el desarrollo de la identidad profesional en tiempo futuro y no integran el aprendizaje con el perfil personal y profesional. No obstante, de todos ellos, los que han participado en procesos formativos de carácter competencial/reflexivo muestran rasgos de identidad profesional emergentes y describen más referencias para su desarrollo. Las conclusiones apuntan a la necesidad de que los estudiantes asuman un rol activo de autoría respecto a su identidad profesional desde su entrada en la facultad. El acompañamiento es la clave, facilitado por instrumentos pedagógicos como el ePortafolio o similares.

**Palabras clave:** identidad; orientación profesional; formación de profesores; enseñanza superior; profesión docente.

## [en] Construction of teaching professional identity during initial training as teachers

**Abstract.** Education requires qualified professionals who are prepared to adapt to the challenges of the moment. Moreover, committed and motivated people are needed, who find meaning and fulfillment in what they do. Demotivation and abandonment of many students and beginner teachers are an international concern. The purposes are to expand the understanding of the teaching identity in its beginnings. Qualitative research has been carried out with two phases: a) the thematic analysis about professional identity stories of future teachers with different training/guiding experiences; and b) a case study during the development of a vocational guidance program with professional portfolio. The results highlight the group participating in an orientation program with professional portfolio. Those who have worked with the portfolio of guidance are aware of the process of strengthening their professional identity. They analyze the subjects from a competence perspective and assume challenges aimed at satisfying their vital projects. They define more references for their professional identity and value the learning experiences in the college. The other students place the development of the professional identity in a future time and do not integrate learning with the personal and professional profile. However, of all of them, those who have participated in the competence/reflective approach of training show emerging professional identity features and describe more references for their development. The conclusions point to the need for students to assume an active role of authorship regarding their professional identity since entering the faculty. Accompaniment is the key, facilitated by pedagogical tools such as the ePortfolio or similar.

**Keywords:** identity; vocational guidance; teacher education; higher education; teaching profession.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. El desarrollo de la identidad docente. 3. Método. 3.1. Objetivos, diseño y participantes. 3.2. Procedimientos durante el trabajo de campo. 4. Resultados. 4.1. Resultados del estudio comparativo de relatos. 4.2. Resultados del estudio de caso. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Falcón, C. y Arraiz, A. (2015). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 329-340.

<sup>1</sup> Universidad de Zaragoza (España)  
E-mail: cfalcon@unizar.es

<sup>2</sup> Universidad de Zaragoza (España)  
E-mail: cfalcon@unizar.es

## 1. Introducción.

Perfilar la propia identidad profesional es la primera demanda a la que se enfrenta quien desea aprender a ser profesor (Esteve, 1997). La transición inicial y duradera a la profesión es desafiante para cualquier titulado, pues le reta a desarrollar un nuevo rol, le convierte en un “maestro”. En los últimos años, gracias a las aportaciones de la Teoría “*Dialogic Self*” (Hermans, 2001; Monereo, Weise y Alvarez, 2013), la identidad no se define como cualidad única, inmutable, fija, y relativa a la personalidad de un individuo, sino como un complejo múltiple, discontinuo y socialmente sensible (Balakshina, 2009; Monereo y Dominguez, 2014). Se relaciona de manera determinante con el liderazgo respecto al desarrollo de la carrera, las estrategias de afrontamiento y la adaptación a nuevas demandas (Shneider, 2001).

La identidad docente es un proceso continuo de empoderamiento profesional, que se asocia a la transformación del conocimiento implícito, procedente de las diversas asignaturas y de la experiencia, en competencia profesional. Este proceso puede potenciarse: 1º) con acciones de orientación vocacional durante la formación universitaria de Grado; 2º) mediante actividades formativas integradas en las asignaturas de tipo competencial/reflexivo (Alsina, Batllori, Falgàs y Vidal, 2019; Domínguez, Medina y López, 2018; Schrand, Jones y Hanson, 2018); y 3º) a través del aprendizaje vicario derivado de oportunidades de interacción entre profesionales en distintos momentos de socialización (Steenekamp, Van der Merwe y Mehmedova, 2018).

El motivo de la investigación, en coincidencia con estos recientes estudios, se sitúa en la trascendencia que tiene el proceso de transformación individual de los conocimientos implícitos en profesionales, para poder definirse metas, proyectar acciones y autoevaluarse. La complejidad reside en sustituir la visión disciplinar de las asignaturas por un proyecto profesional individualizado, fundamentado en valores, motivador y eficiente a nivel personal. Dicho propósito aporta dirección y sentido a este estudio, desarrollado en el primer curso de las titulaciones de Grado en Maestro de Primaria e Infantil. Se pretende, en concreto, definir un modelo de construcción de la identidad docente desde el inicio del grado universitario, así como explorar si hay diferentes representaciones del perfil profesional según la participación de los estudiantes en tres procesos formativos distintos.

## 2. El desarrollo de la identidad docente

La investigación educativa está actualmente avanzando en la definición de la identidad docente, sus elementos y los procesos formativos que facilitan su desarrollo en nuestro contexto (Alsina et al., 2019; Cantón y Tardiff, 2018). Se ha revalorizado, además, la toma de conciencia sobre el perfil profesional durante el periodo de formación inicial, con el sentido de motivar y aumentar el compromiso de los futuros maestros (Gravett, De Beer, Odendaal-Kroon y Merseth, 2017; Loughran y Hamilton, 2016).

El desarrollo de la identidad profesional docente se considera un proceso continuo de clarificación de lo que uno cree sobre la enseñanza-aprendizaje y, particularmente, sobre uno mismo como maestro, para establecer cuáles son sus roles y propósitos, en coherencia con la ética profesional (Day, 2006). Se construye en grupo, como proceso vivido, *aprehendido*, nunca en privado, aunque es necesaria la toma de conciencia profunda desde la intimidad personal. Algunos estudios destacan la habilidad para reflexionar y aprender de uno mismo, la profesión y las demandas evolutivas que se deben afrontar, como contenidos de una narrativa meta-reflexiva necesaria para la construcción de la identidad (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Frick, Carl y Beets, 2010).

No obstante, algunas publicaciones mencionan las enormes dificultades que los estudiantes universitarios experimentan cuando se les demandan actividades metacognitivas de reflexión oral y escrita sobre su aprendizaje (Landis, Scott y Kahn, 2015; Morreale, Van Zile-Tamsen, Emerson y Herzog, 2017). La formación de una identidad profesional sostenible y coherente por parte de los futuros educadores es un problema de actualidad en la Educación Superior de nuestro campo (Lebedeva, Dina Ye, Konovalova y Kutyn, 2016); como también lo es el desgaste percibido por los maestros noveles. En Estados Unidos, donde existe un protocolo riguroso de seguimiento durante los primeros cinco años de servicio docente, la tasa de frustración con la carrera se eleva a un 40-50 % (Kolbe, 2014). Ewing y Manuel (2005) afirman que en Australia un tercio de los profesores noveles renuncian o se “queman” en los primeros tres a cinco años.

¿Qué se puede hacer desde las facultades de educación? Domínguez, Medina y López (2018) consideran que la identidad profesional es una competencia transversal sustancial que, como atributo, modela el desempeño profesional y, como identidad proyectiva, conduce a ser el profesional pretendido. En su estudio en el contexto español trabajan con estudiantes de primer curso de dos Grados en Educación. Les invitan a desarrollar relatos con contenidos de índole vocacional, vivencias y análisis de creencias relacionadas con la profesión. Sus resultados indican que las experiencias previas familiares, personales, académicas, etc. constituyen puntos referenciales de influencia. La reflexión sobre la historia de vida desde los actuales referentes académicos, permite a los estudiantes clarificar su motivación, identificar valores relevantes en los educadores y tomar conciencia sobre las buenas prácticas que han experimentado. Estos relatos sobre el buen hacer profesional en educación son los cimientos de la identidad profesional.

Alsina et al., (2019) identifican doce marcas de autorregulación que facilitan deconstruir, coconstruir y reconstruir el conocimiento en relación al propio perfil profesional, a partir de la aplicación de una estrategia didáctica de base sociocultural. Concluyen que estos factores (experiencia previa, creencias sobre uno mismo, conocimientos didácticos, interacción con todos los contextos próximos y con uno mismo, etc.) son aspectos que deberían tratarse de forma explícita durante la formación inicial de los maestros.

Es también muy interesante la experiencia docente realizada en la Universidad Thomas Jefferson de Pennsylvania, con la integración de un curso sobre reflexión-narración en el último semestre de Grado. Se brinda la oportunidad a los futuros egresados de utilizar sus portafolios académicos para producir narrativas acerca de su desarrollo intelectual a lo largo de la titulación. El resultado es un proceso de aprendizaje de meta-reflexión que permite a los futuros egresados seleccionar, reorganizar y narrar los contenidos de sus portafolios desde una plano de integración de sus identidades como aprendices, ciudadanos y futuros profesionales (Schrand et al., 2018).

Pero los procesos cognitivos no son los únicos que transforman el conocimiento implícito en perfil profesional. También algunos factores psicológicos, como la percepción de autoeficacia, el compromiso/motivación y el estado afectivo, condicionan el perfil docente (Steenekamp et al., 2018). Estas variables permiten tomar conciencia sobre las capacidades para educar, confianza como expertos en el conocimiento de la materia y capacidad para gestionar las actividades de aprendizaje en el aula cuando son positivos, pero resultan obstáculos en caso contrario (Frick et al., 2010).

Por tanto, el rol del formador de maestros lleva implícito ser acompañante de los estudiantes en su construcción profesional desde cada contexto sociocultural particular, creando un caldo de cultivo facilitador de transformaciones personales a través del trabajo colectivo acompañado (Falcón y Arraiz, 2017). El reto es situar los aprendizajes para lograr la vinculación reflexiva entre teoría y práctica, desde la búsqueda de sinergias entre demandas y conocimiento, con rigurosidad y flexibilidad (Gubler, Arnold y Coombs, 2014).

La mirada metodológica se dirige, en consecuencia, al andamiaje competencial desarrollado a través de ciclos de comprensión-crítica-organización, para lo que son útiles diversas herramientas pedagógicas actuales como los *ePortfolios*, el *mapping* o *visual thinking*, los relatos reflexivos y el diseño de proyectos de carrera, entre otras estrategias (Bennett, Rowley, Dunbar-Hall, Hitchcock y Blom, 2014). Todas ellas comparten la característica de facilitar el empoderamiento individual y de grupo, necesitan acompañamiento personalizado y desarrollan una cultura de autoevaluación del aprendizaje (Del Corso y Rehfuss, 2011; Lengelle, Meijers, Poell y Post, 2014; Serreri, 2007).

Según las referencias consultadas, los portafolios más utilizados en Educación Superior se clasifican en dos categorías: portafolio de evaluación del aprendizaje para la acreditación (Alfageme, 2007; Barrett, 2011; Fitch, Peet, Glover y Tolman, 2008; Janosik y Frank, 2013) y portafolio de presentación profesional (Munday, Rowley y Polly, 2017; Nguyen, 2013; Oakley, Pegrum y Johnston, 2014).

La línea investigadora que enmarca este estudio, ha trabajado con un instrumento al servicio de los estudiantes universitarios que permite enlazar ambas funciones dentro de un mismo proceso, aprovechando la metodología docente de cada profesor (Falcón y Arraiz, 2017). Las actividades evaluables realizadas en diversas asignaturas se seleccionan y reorganizan para constituir un perfil de carrera individual, en un soporte digital en red que se puede conservar y actualizar a lo largo de la vida.

Para fundamentar dicho instrumento, se han buscado experiencias de docencia universitaria que hubieran resultado operativas en contextos similares al nuestro y con propósitos semejantes. En este sentido, Reynolds y Patton (2014) proponen incluir cuatro elementos: evidencias de aprendizaje, reflexiones sobre dichas evidencias, conexiones entre ellas y articulación con la identidad del estudiante-autor. Otros autores ponen el acento en el acompañamiento que facilita el aprendizaje consciente mediante ciclos de comprensión-crítica-organización (Blackley, Bennett y Sheffield, 2017). En las citadas referencias, los productos solicitados a los estudiantes para su evaluación tienen un sentido profesional y pueden ser utilizados para ir construyendo sus proyectos y presentaciones. Los e-Portafolios revalorizan los sentidos y procesos del aprendizaje y facilitan la reflexión sobre la identidad, a partir del eje competencial vertebrador propio de la titulación (Figura 1).

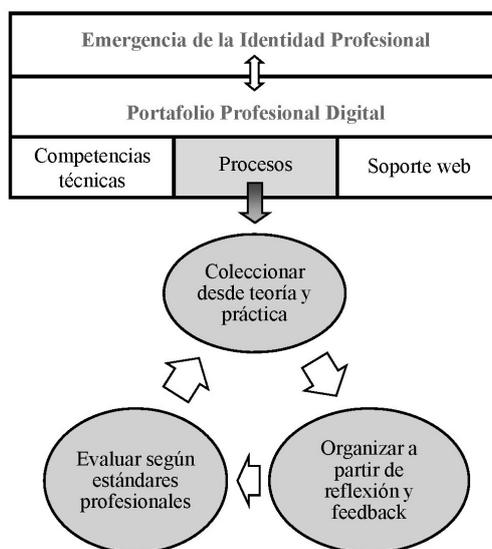


Figura 1. Proceso de desarrollo de la identidad profesional a través de la construcción del portafolio electrónico. Traducido y adaptado de Blackley et al. (2017).

Otros estudios obtienen resultados similares, añadiendo que la conciencia de autoría “*Self-authorship*”, producto de introducir el e-Portafolio en los programas formativos, aumenta la empleabilidad (Baxter, Creamer y Meszaros, 2010; Janosik y Frank, 2013) y las posibilidades de interactuar en redes de “*personal digital branding*” (Garrett, Thoms, Alrushedat y Ryan, 2009).

### 3. Método

#### 3.1. Objetivos, diseño y participantes

El primer objetivo es analizar el interés que puede tener la reflexión explícita sobre la identidad profesional al comienzo de la titulación. Más concretamente, se buscan diferencias en relación a la emergencia de referentes y procesos para su construcción cuando los estudiantes asisten a procesos formativos/orientadores distintos. El segundo objetivo es definir un modelo teórico sobre la construcción de identidad profesional docente en la formación inicial.

La investigación se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. En el diseño se integran dos procesos de investigación cualitativos, con la pretensión de analizar experiencias profundas y subjetivas, percepciones y valores inherentes a la acción profesional.

A) Estudio comparativo de relatos. Se forman tres grupos de estudiantes de 1º de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Primaria mediante muestreo intencional (Tabla 1). Se les propone una actividad de narrativa con dos cuestiones abiertas al final del primer curso: ¿cuál crees que es tu identidad profesional como maestro/a en estos momentos de tu formación? Y ¿qué experiencias consideras que están ayudándote a construir tu identidad profesional? Estos relatos son los datos a partir de los que se analizan las primeras creencias que los estudiantes elaboran sobre su identidad docente, así como los referentes con los que van alimentando sus perfiles.

Tabla 1. Participantes en el estudio comparativo.

Grupo 1 ( <i>control</i> )	26 estudiantes de un grupo-clase que ha cursado las mismas asignaturas y en los mismos semestres que los grupos 2 y 3, pero con metodología docente tradicional.
Grupo 2 ( <i>intervención docente competencial/reflexiva</i> )	30 estudiantes de un grupo-clase que ha cursado una asignatura básica de 1º con una metodología socio-constructivista. La evaluación mediante portafolio de competencias ha conducido las actividades de aprendizaje hacia procesos reflexivos abiertos y búsqueda de experiencias extra-curriculares como referencias de aprendizaje funcional.
Grupo 3 ( <i>intervención orientadora</i> )	7 estudiantes que han completado el programa de desarrollo de portafolios profesionales para facilitar la reflexión-acción sobre la identidad profesional. Este grupo, además, ha sido evaluado mediante portafolio de competencias, por lo que la intervención orientadora se suma a la competencial/reflexiva del grupo 2.

B) Se desarrolla un estudio de caso durante un semestre sobre la aplicación de un programa de intervención orientadora (Grupo 3 de la Tabla 1) con la recogida de datos descriptivos e interpretativos. Completan el proceso 7 estudiantes voluntarios de los 15 que inician la formación. El programa y la investigación se realizan por la misma persona, quien registra en un diario la información procedente de la observación participante, del análisis de los portafolios de los estudiantes y de las tutorías de acompañamiento. También se recogen relatos sobre el sentido ético de la profesión docente y las experiencias extracurriculares con relevancia profesional.

#### 3.2. Procedimientos durante el trabajo de campo

Es necesario explicar a continuación las intervenciones desarrolladas con los estudiantes de los grupos 2 y 3 para contextualizar los datos y comprender el estudio comparativo.

El grupo 2 es uno de los grupos participantes en la experiencia de innovación con portafolio de evaluación de competencias que se desarrolla en nuestra universidad desde hace más de una década. Este modelo de enseñanza-aprendizaje se inicia con la reflexión sobre las competencias complejas que conforman el perfil profesional del maestro. El estudiante realiza y selecciona contenidos para el portafolio que permiten evaluar dichas competencias. Se trata de poner a los estudiantes en situaciones de aprendizaje consciente y reflexivo, con la mirada orientada hacia el sentido profesional de la asignatura.

Con el grupo 3 se desarrolla un proceso de orientación para acompañar la construcción de un e-Portafolio profesional fuera del horario lectivo (Falcón y Arraiz, 2017). Se utiliza una guía con las competencias de referencia para el desarrollo de la carrera docente, las categorías de evidencias que se pueden incluir, varias actividades de reflexión y la estructura básica para crear los contenidos en <https://mahara.org/>. La formación comienza situándoles en el concepto de “identidad profesional” y revaloriza el esquema vertebrador de la profesión de maestro, explícitamente

y desde el principio. La mayoría de las actividades de acompañamiento son grupales, en forma de debates o tutorías colectivas, que sirven al mismo tiempo para la indagación y recogida de datos. Hay también tutorías individuales, con los mismos fines de seguimiento e indagación. Los contenidos son:

- Definición personal, visión de la profesión y experiencia particular en la formación inicial.
- Estilo y formas de aprendizaje; experiencias educativas que viven en su realidad inmediata, constituyendo su ambiente de aprendizaje.
- Conjunto de saberes adquiridos, como introducción a la profesión docente, de acuerdo con el marco socio-cultural e institucional de la universidad.
- Comienzo del itinerario profesional como proyecto, primeras experiencias de socialización profesional, impacto e influencia potencial para el futuro.

## 4. Resultados

### 4.1. Resultados del estudio comparativo de relatos

El análisis de los datos se ha realizado con el programa NVivo 10. En primer lugar, se han obtenido categorías temáticas excluyentes entre sí, agrupadas en dos apartados comunes a los tres grupos: las creencias sobre el concepto de identidad profesional y qué están contribuyendo a su desarrollo (Cuadros 1, 2 y 3). Posteriormente, se han vuelto a analizar los relatos asociados a las categorías y se han calculado frecuencias de saturación para todos los argumentos más relevantes.

Grupo 1 (control):

El 69,23 % transmite la idea de no haberse cuestionado sobre cuál es el perfil profesional de un maestro ni, por lo tanto, de un buen maestro. El 26,92 % expresa textualmente el desconocimiento de las funciones del maestro.

Una amplia mayoría (76,92 %) identifica la identidad profesional con la suma de experiencias: primero, durante el avance en los estudios de la facultad, y luego, por los años de trabajo. No hay respuestas sobre transformación, socialización ni evolución. Coinciden en “*calcular*” que tendrán más identidad, o que “*se verán mejores maestros*” cuando acumulen más años de estudios y trabajo. No se asume un rol activo ni de responsabilidad en dicha evolución, sino más bien una esperanza depositada en el devenir (57,69 %).

Todo aquello que “*completa*” o “*va llenando la identidad profesional*” procede de fuera de ellos (80,76 %); la dirección de la construcción es fuera-dentro como vía mayoritaria. Asocian su profesionalidad con las competencias técnicas que esperan recibir de los docentes universitarios en las clases de la facultad. Este argumento se relaciona con el de diferenciar la teoría, que no les aporta dichas competencias, de la práctica. Lo expresa un 61,53 %. Como estudiantes universitarios asumen un rol pasivo respecto a la construcción de su profesionalidad.

Cuadro 1. Categorías extraídas de los relatos del Grupo 1. Elaboración propia.

	Categorías	Definición
Creencias sobre la identidad	Aplazamiento de la construcción de la identidad profesional	Creencia de que la identidad profesional es algo que irán clarificando cuando realicen prácticas o cuando ejerzan. Se aplaza el inicio de su construcción a algún momento del futuro, sin haberse considerado aún su existencia.
	Percepción acumulativa de la identidad profesional	Creencia de que la identidad profesional se va acumulando a medida que aumenta el bagaje de conocimientos y experiencias, sobre todo de estas últimas: a más años, más identidad.
	Identificación de la profesión con la enseñanza y la ayuda	Se asumen funciones relacionadas con la <i>enseñanza</i> de conocimientos, habilidades, valores, etc., con carácter direccional de maestro a alumno. Se hacen referencias a un modelo centrado en la relación de ayuda y de transmisión de contenidos educativos.
Contribución	Actividades prácticas esporádicas en la facultad	Son los recursos y actividades procedentes de asignaturas de la titulación a los que otorgan valor para ir elaborando creencias sobre la práctica profesional.
	Experiencias extra-académicas con niños	Vivencias de carácter social, no académicas, que les ayudan a construir su identidad profesional.

Conceptualizan la profesión docente como enseñanza, en el sentido transmisor de conocimientos y valores (53,84 %). Como futuros docentes, se otorgan un rol protagonista en la enseñanza que esperan ejercer, considerando a su alumnado desde una visión de receptores.

Respecto a las fuentes para construir la identidad, separan radicalmente teoría y práctica. Demandan estrategias a la carta para desenvolverse adecuadamente en el aula (76,92 %), pero no aprecian el valor de la teoría como fuente para reelaborar ellos mismos sus propias estrategias (19,23 %). Valoran algunas actividades en las que aprenden técnicas, estrategias metodológicas o herramientas TIC, con las que enseñar mejor a los niños (46,15 %). Las actividades prácticas esporádicas, como salidas de la facultad para visitar alguna escuela, son las más valoradas (73,07 %). Pero esperan encontrar los auténticos recursos profesionales en las asignaturas del prácticum (92,30 %).

La asociación entre experiencias necesarias para construir la identidad profesional y el contacto directo con niños, aunque sea esporádico, en centros escolares, clubs deportivos, campamentos, con hijos de familiares, vecinos, etc., aparece de manera abrumadora en este grupo (88,46 %).

#### Grupo 2 (intervención docente competencial/reflexiva):

Identifican la pregunta sobre su identidad profesional con el perfil docente al que aspiran (83,33 %). Describen a los docentes que han tenido durante su vida, qué aspectos desean imitar y cuáles no comparten, desde la ética y las características personales (63,33 %).

Se ve reflejada la influencia del acompañamiento del profesor para articular los contenidos estudiados con las competencias profesionales. Al definir su identidad escriben sobre valores, tipos de conocimientos necesarios, actitudes, etc. (56,66 %). Sin embargo, hay una mayoría que sitúa el relato en el futuro (76,66 %), como algo deseable de lo que hablan en modo condicional, vinculándolo con su futura inserción laboral.

Al definir la identidad profesional, el 73,33 % la describe en tercera persona, sin personalizarla en ellos mismos ni relacionarla con sus características, historia vital, condicionantes personales, etc. Hay algunos relatos que sí definen cuál es el perfil hacia el que se dirigen de manera personal (23,33 %), el resto explica qué es un buen maestro referido a los profesionales en ejercicio: *“atienden las necesidades de todos los alumnos”* o *“trabajan por potenciar las capacidades”*, por ejemplo. Esta categoría de análisis introduce una matización significativa respecto a la primera. La intervención competencial/reflexiva les sitúa respecto a qué valores, actitudes, conocimientos y habilidades son necesarios en esta profesión. Pero no se perciben aún en proceso de desarrollarlos, no sitúan en primera persona sus creencias.

En este grupo aparecen conceptualizaciones del docente que lo distancian de la transmisión de contenidos (53,33 %). La cosmovisión constructivista del conocimiento ha influido en muchos estudiantes. Se refieren al maestro que desean ser como alguien *“modelo de actitudes”*, *“buen ejemplo”*, *“guía”* y *“acompañante”* en sus desarrollos y aprendizajes. Se consideran también pertenecientes a esta categoría todos los extractos de texto que hacen referencia a la función social y emancipadora de la docencia (36,66 %). Se identifican con valores personales y profesionales contextualizados en el pensamiento socio-crítico (43,33 %) y un porcentaje significativo habla de vocación por transformar la sociedad (26,66 %).

El abanico de referentes para la identidad es mucho más amplio que en el grupo de control. Los relatos son más extensos, con más contenido y aparecen más argumentos en el análisis. Destacan la relación que mantienen con familiares, vecinos, alumnos de clases particulares, equipos a los que entrenan, etc. (66,66 %) y las actividades que han realizado en escuelas (86,66 %). Les sirven para imaginarse como docentes y saber cómo aplicar en la realidad lo que estudian en las asignaturas.

Este grupo menciona ejercicios de clase, exposiciones, casos, etc. como experiencias imprescindibles a nivel profesional (56,66 %). Emerge en este grupo un resultado relevante porque caracterizan estas actividades como funcionales. Afirmar que la formación teórica asimilada en las asignaturas es: *“necesaria”*, *“útil”*, *“importante para tener criterio”*, *“te ayuda a pensar de cara al futuro”* o *“es fundamental”* (53,33 %).

Las vivencias acumuladas a lo largo de sus trayectorias académicas les conducen a escribir sobre buenos y malos profesores en relación a referentes emocionales, sociales y éticos (90 %). Hablan en positivo de *“cercanía”*, *“buena comunicación”*, *“simpatía”*, *“cariño”*, *“disponibilidad”*, *“preocupación individualizada”*, entre otras. Hay muy pocas referencias al aprendizaje y a las estrategias de docencia (20 %).

De modo residual, pero significativo para la educación, se valoran la experiencia vital, la relación con compañeros, la observación de ciertos factores sociales y la atención a la actualidad cultural, como experiencias enriquecedoras para la identidad (16,66 %).

Cuadro 2. Categorías extraídas de los relatos del Grupo 2. Elaboración propia.

	Categorías	Definición
Creencias sobre la identidad	Relación de identidad profesional con "el buen maestro"	Creencia de que la identidad profesional es un perfil de maestro hacia el que se dirigen durante su formación. Se identifica con un conjunto de rasgos que desean alcanzar y tienen como meta.
	Definición de identidad profesional en tercera persona	Descripción de la identidad profesional como perfil de maestro deseable, pero todavía no asumido como propio. Las narrativas no son en primera persona, por lo que no hay perspectiva personal ni integración con su historia de vida.
	Actitud socioconstructivista hacia la profesión	Concepción de la profesión de maestro como algo más que <i>enseñanza</i> , superando el sentido de transmisión de conocimientos del maestro al alumno. Implica asumir roles de "guía", "referente" y "acompañante", pero también, de "transformador social".
Contribución	Experiencias con niños	Vivencias de carácter social, académicas y no académicas, que les ayudan a construir su identidad profesional.
	Clases de la facultad	Clases presenciales como fuente de experiencias reflexivas y de acción, en relación a contenidos y metodología.
	Recuerdos de los docentes de sus vidas	Los profesores que les han dejado buenos recuerdos se han convertido en modelos a la hora de pensar en su identidad profesional.
	Vivencias personales en la sociedad	Se enriquece la identidad profesional con el aprendizaje social y cultural, al tomar conciencia de su relevancia para la profesión.

### Grupo 3 (intervención orientadora):

La conceptualización de la identidad profesional en este grupo está plenamente influenciada por el proceso de orientación, por lo que los resultados son los más homogéneos con diferencia. Todos definen su identidad a partir de varios componentes en desarrollo continuo: personal, familiar, social y profesional. La formación para iniciar el e-Portafolio profesional les ha llevado a cuestionarse por los factores relevantes para su construcción, los momentos vitales que la condicionan, las personas influyentes en sus vidas y las líneas rojas que nunca traspasarían en sus progresivas decisiones. Expresan alta motivación por seguir reflexionando y clarificando su perfil profesional (85,71 %): *"todo este trabajo no tendría sentido si no lo continúo y actualizo cada año, porque me falta mucho camino"*. Los contenidos que el 100 % de los participantes incluye en sus relatos están condicionados por los ejercicios de reflexión realizados. Los más referenciados son sobre ética personal, historia de vida, simulación de futuro y proyecto de carrera.

Sus creencias profesionales se enmarcan en el momento presente. Todos valoran las oportunidades que actualmente tienen para ir completando con evidencias los referentes competenciales del programa. El 57,14 % muestra preocupación por los condicionantes sociales y laborales actuales.

Otro aspecto diferencial es la absoluta toma de conciencia respecto a su protagonismo en la construcción de la identidad, evidenciada en los relatos en primera persona (100 %), en coherencia con el estilo de redacción de los e-Portafolios. El proceso de acompañamiento, facilitador de *self-authorship*, se refleja en relatos cercanos y personalizados: *"me siento..."*, *"me veo..."*, *"he decidido que..."*, *"soy una persona que..."*, *"este curso he conseguido..."*, etc.

La realización del portafolio es la principal contribución al proceso de construcción de identidad. Destacan la demanda de reflexión-acción que el portafolio supone para ellos (100 %). El acompañamiento, en pequeño grupo e individual, también se reconoce como significativo (71,42 %). En este grupo aparecen términos como *"ideología"*, *"motivaciones"* o *"perspectiva teórica"* al hablar de su profesión (85,71 %). Incluyen también, por ejemplo, necesidades sociales observadas (57,14 %), reflexiones sobre películas y libros (42,85 %) y opiniones sobre política educativa (28,57 %).

Casi todos mencionan el curso académico como referente profesional (85,71 %). Nombran asignaturas, actividades concretas, profesorado, etc. para argumentar sus relatos con sentido profesional.

Cuadro 3. Categorías extraídas de los relatos del Grupo 3. Elaboración propia.

	Categorías	Definición
Creencias sobre la identidad	Conceptualización como un componente muy importante de su identidad completa	Toma de conciencia sobre la construcción de la identidad profesional como uno de los aspectos que les definen como personas.
	Percepción de haber iniciado un proceso de vida	Creencias profesionales vinculadas a sus momentos presentes, en relación al proceso en el que se han encaminado durante el curso académico realizado.
	Asunción de autoría en su construcción	Protagonismo en los relatos sobre reflexión, toma de decisiones vocacionales y proyectos.
Contribución	El inicio del portafolio profesional dentro del programa de acompañamiento	La necesidad de clarificación y búsqueda de evidencias les sitúa a ellos mismos y a sus aprendizajes en perspectiva profesional.
	Las actividades de reflexión personal	Experiencias reflexivas durante el programa que enriquecen sus argumentos profesionales, vinculando su vida académica con lo que observan en la sociedad y entorno próximo.
	Asignaturas y sus productos de aprendizaje	Observación de lo aprendido en las asignaturas, y de las evidencias que han producido, desde la perspectiva del lugar que ocupan en el portafolio profesional.

#### 4.2. Resultados del estudio de caso.

Han emergido ocho categorías temáticas a partir de los fragmentos de texto procedentes del diario de la investigadora y de los relatos de los 7 estudiantes. Estas categorías se han ido actualizando durante el análisis de los datos, hasta llegar a una definición de nodos saturados (Cuadro 4).

A partir de las categorías saturadas, se define un modelo teórico (Figura 2) que contribuye a la comprensión del proceso de construcción de identidad profesional docente, a través del programa de orientación implementado. El afrontamiento personal del portafolio por cada estudiante, promovido por el acompañamiento y por el potencial psicopedagógico del instrumento, se sitúa en el núcleo del modelo y genera una gran diversidad de presentaciones altamente personalizadas. Esta heterogeneidad permite observar tres componentes que se organizan en un diagrama triangular en torno a la construcción de la identidad docente:

- El sentido ético de ser maestros, con las reflexiones sobre el perfil profesional desde un punto de vista teórico y de valores.
- Los planes operativos para organizar sus carreras, desde un punto de vista estratégico y práctico.
- Las dudas y argumentos para tomar decisiones vocacionales, desde su historia pasada y con proyección de futuro; así como otros posibles perfiles profesionales paralelos a la formación como maestros.

Cada estudiante comienza a trabajar en mayor profundidad una de las secciones, en función de su perfil e intereses. Esto no impide que, a continuación, le encuentren sentido complementario a contenidos de otro componente y amplíen sus narrativas y evidencias en esa dirección. Por ejemplo, algunos estudiantes que han desarrollado en profundidad el debate ético y epistemológico respecto al tipo de maestro que desean ser, han continuado elaborando las primeras aproximaciones a lo que sería un plan de carrera estratégico. Otro ejemplo destacado es el de una estudiante que, tras tomar una importante decisión vocacional de dedicarse al campo educativo, pero no como maestra, ha encontrado nuevos sentidos a su carrera. Su proceso ha comenzado por el vértice de las “decisiones vocacionales” y luego le ha sumergido apasionadamente en una reconstrucción de su plan de carrera y de sus aspiraciones éticas.

Por otro lado, de la construcción de narrativas respecto a los tres bloques de contenidos emergen beneficios transversales para los estudiantes. Se trata del desarrollo de competencias, del aumento de autoestima y motivación y, por último, de la clarificación en la actitud ante la profesión. Todos los que han trabajado con compromiso su portafolio, en una u otra dirección, han experimentado algún tipo de desarrollo competencial, aumento de su autoestima, motivación renovada y nuevas perspectivas desde las que contemplar la profesión a la que se van a dedicar.

Cuadro 4. Categorías saturadas del estudio de caso. Elaboración propia.

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
Afrontamiento del portafolio por los estudiantes	Progresiva adaptación del estudiante a las demandas del portafolio (colección, reflexión, deconstrucción y reconstrucción crítica) y a la carga de trabajo asociada.
Características del instrumento	Características de la guía y del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.
Construcción de narrativas	Proceso de autoevaluación e interpretación reconstructiva de las características personales y profesionales, a partir de las asignaturas de primer curso y otras experiencias previas o simultáneas relacionadas con la educación.
Cuestiones organizativas del acompañamiento	Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento (actividades grupales e individuales para la estimulación de narrativas).
Cultura del estudiante	Modo personal de construir los significados sobre el mundo, la realidad individual, las vivencias, etc. Aglutina el perfil del estudiante, su historia, sus creencias y valores.
Discurso de la orientadora	Referentes y fundamentos en los que se apoya la práctica profesional de la orientadora y profesora: dialógica constructivista, procesos comunicativos favorecedores de la <i>self-authorship</i> .
Funciones del acompañamiento	El acompañamiento ha respondido a tres funciones diferenciadas y complementarias: el apoyo emocional, la información/formación y la dinamización.
Potencial del portafolio	Estimulación de los procesos reflexivos y decisorios individuales en los estudiantes. Desde un punto de vista complejo, se incluyen la clarificación de valores, las decisiones vocacionales, la planificación de la carrera y la toma de actitud ante la profesión.

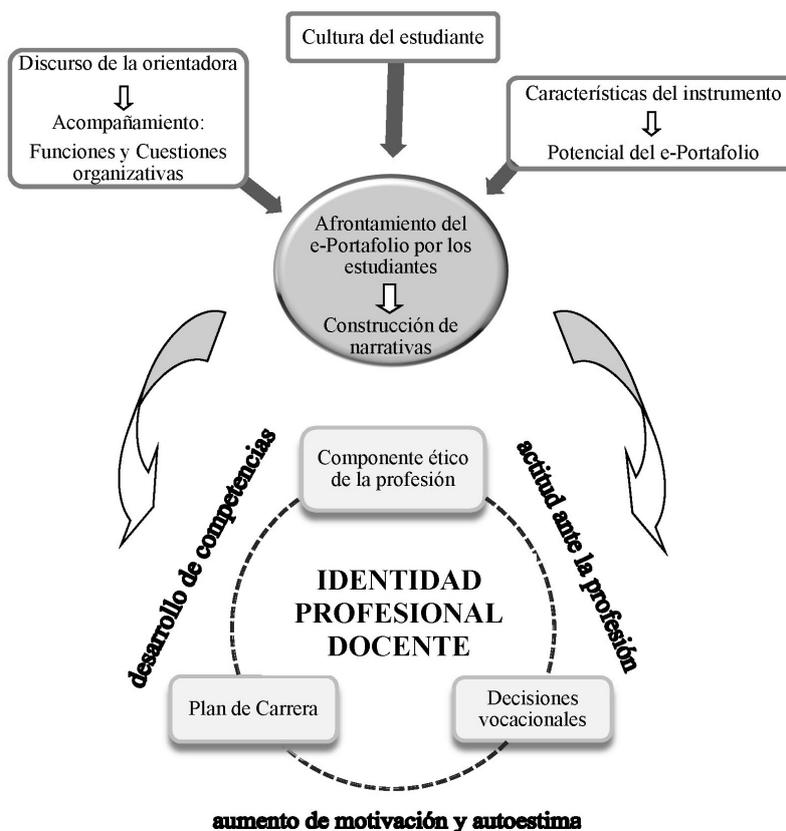


Figura 2. Modelo teórico sobre la construcción de identidad profesional docente a partir de un programa de auto-orientación con e-Portafolio. Elaboración propia.

A partir de esta experiencia investigadora se observa, por último, que los estudiantes son claramente influenciados respecto a adoptar una perspectiva teórica de referencia y asumir premisas sobre los estatus técnico y ético de la

profesión. Los referentes que tienen en los primeros cursos del Grado aún son insuficientes y están relacionados intensamente con alguna asignatura, o mejor dicho, con su docente. No obstante, se evidencia un inicio en el cuestionamiento profesional, que es contrastado con su historia de vida, y se encaminan hacia su identidad profesional.

## 5. Discusión

La primera conclusión de este estudio es que la intervención orientadora y docente desde el comienzo de la titulación para facilitar la identidad profesional es posible y pertinente. No intervenir explícitamente desde el acompañamiento y la estimulación socio-constructivista retrasa y dificulta la transformación del conocimiento (Alsina et al., 2019). Las razones son que no emerge la funcionalidad del aprendizaje, no se transforma el conocimiento implícito y se deja al estudiante en un rol pasivo.

Los resultados de analizar en profundidad los relatos de los tres grupos conducen a pensar que para generar un discurso personal de construcción y fortalecimiento de la identidad profesional, con sentido proactivo, es necesario un acompañamiento específico. La reflexión-acción sobre el proyecto vital no emerge de manera espontánea por el propio paso del tiempo. Y tampoco lo hace la comprensión de la profesión desde el punto de vista complejo de sus determinantes personales, sociales y éticos, referentes que solo se observan en los relatos del grupo 3. Los estudiantes del grupo 2, que han desarrollado portafolios de aprendizaje con narrativas sobre buenas prácticas y modelos profesionales, muestran rasgos de identidad profesional emergentes y mayor abanico de experiencias percibidas para su desarrollo, en línea con Domínguez et al. (2018). Aunque no se trabaja en clase la identidad profesional ni la auto-orientación, reflexionan sobre las funciones y competencias de los maestros y sobre un perfil de “buen maestro”, lo que les aporta referentes en torno a los que construir creencias profesionales. Sus diferencias respecto al grupo 3 residen en que retrasan la asunción del rol proactivo respecto a su proyecto profesional al momento de finalización de la titulación y que perciben separación entre teoría y práctica, mundo universitario y laboral.

Por otro lado, las acciones de reflexión-selección-narrativa para construir el portafolio profesional modifican el enfoque con el que los estudiantes del grupo 3 contemplan el plan de estudios. Las asignaturas tienen mayor significado funcional, se integran más contenidos desde el punto de vista competencial y redescubren o clarifican su motivación y vocación. Con estos resultados se replican algunas conclusiones halladas en otros estudios de caso (Balakshina, 2009; Schrand et al., 2018).

Sin embargo, el grupo 1 (control) muestra sorpresa al verse cuestionado sobre la identidad profesional. Los relatos son más breves, menos elaborados y con menor diversidad de contenidos. Muchos estudiantes tratan de definir el concepto, la mayoría en clave de futuro, y expresan desconcierto respecto a la demanda de reflexionar sobre identidad profesional al terminar 1º de carrera. Emerge el dilema de que muchos estén estudiando sin apreciar sentido profesional ni competencial a las asignaturas cursadas.

Una línea futura de indagación sería estudiar longitudinalmente si esta desconexión afecta a su rendimiento a lo largo de la formación universitaria. Igualmente, sería deseable ampliar este estudio exploratorio cualitativo con muestras mayores de estudiantes y con la obtención de otro tipo de datos que permitieran procesos de triangulación para validar los resultados obtenidos.

Respecto al estudio de caso, se ha elaborado un modelo teórico representado en la figura 2 que, como complemento al de la figura 1 (Blackley et al., 2017), define en profundidad el constructo de identidad profesional del maestro, en función de sus componentes fundamentales y de los factores de desarrollo vicario.

En línea con los estudios de Bennett et al. (2014) y Blackley et al. (2017), los mayores desafíos para los participantes en el grupo de orientación vocacional son dos: primero, determinar qué podría hacerlos más preparados para el empleo respecto a otros graduados; y segundo, recopilar evidencias para las competencias profesionales propuestas en la guía. Los estudiantes parecen estar muy diversificados en relación a procesos de desempeño e intereses. Los ciclos de reflexión-crítica-organización tienen diferentes puntos de comienzo, referentes muy diversos, procesos no lineales y productos totalmente polarizados entre sí. Al finalizar el programa se obtienen resultados similares a los de las citadas investigaciones. Los estudiantes toman decisiones para realizar acciones educativas extra-curriculares, buscar experiencias de voluntariado e, incluso, comenzar otra titulación. Por eso, se considera que la orientación profesional desarrollada evoca en cada uno todo su potencial, ayudándole a descubrirlo y aprovecharlo sin acotaciones ni determinismos. Durante el programa de orientación se inician en el hábito de reflexionar críticamente sobre sí mismos como maestros, y evalúan todas las experiencias de aprendizaje con la mirada puesta en maximizar su desarrollo profesional, empleabilidad y capacidad de adaptación (Baxter et al., 2010; Garrett et al., 2009; Janosik y Frank, 2013).

Los relatos sobre la identidad profesional facilitan la búsqueda del equilibrio entre los diferentes roles (profesional-familiar; trabajo-ocio...) y, por tanto, llevan a los participantes a ordenar de manera consciente ciertos conflictos internos con coherencia (Beijaard et al., 2004; Monereo y Domínguez, 2014). La construcción de los portafolios facilita que, en consonancia con las ideas de Gubler et al. (2014), los estudiantes contemplan su itinerario formativo de manera enlazada a su vida personal, generándose una visión mucho más sostenible y eficiente de su carrera. Las narrativas cuestionan sus decisiones y el camino recorrido, extrayéndose un análisis crítico de sus historias de vida.

Los que profundizan más en sus relatos relacionan sus pasados y presentes, con la finalidad de preparar el futuro (Lengelle et al., 2014).

El proceso de análisis deconstructivo y reconstructivo realizado sobre sí mismos les permite recapitular sobre todos sus logros. Se ve reforzada la autoestima, la capacidad de expresión y la motivación por superarse, lo que aumenta las expectativas de los usuarios, asumiendo todos ellos un rol proactivo. Además, la estimulación comunicativa sin determinismos, con sentido dentro-fuera, favorece la creatividad, expresividad y reflexión en los estudiantes a partir de sus narrativas (Alsina et al., 2019; Ariza y Ocampo, 2005; Domingo y Gómez, 2014).

Sin embargo, la cultura académica de los participantes y las vivencias previas con la orientación influyen negativamente en su constancia y dedicación al portafolio, a diferencia de lo que sucede en el ámbito anglosajón, del que proceden la mayor parte de referencias consultadas. La principal limitación del estudio se constata en que sólo siete estudiantes completan el proceso y aportan relatos, de los quince que comienzan la formación. La transformación psicopedagógica, por tanto, sólo se evidencia en menos de la mitad, emergiendo nuevos interrogantes: ¿Por qué la mayoría de estudiantes no otorgan valor a la reflexión con sentido de auto-orientación? ¿Cómo se puede “engancharse” al proceso a aquellos estudiantes que, seguramente, más lo necesitan?

Nuestra reflexión concluye que es posible y deseable contribuir desde el comienzo de los estudios universitarios a que los estudiantes asuman un rol activo de autoría respecto a su identidad profesional, lo que les conduce a afrontar desde una perspectiva de integración y sentido práctico cada asignatura y experiencia extra-curricular. La formación universitaria se debe vivir como la primera fase del plan de carrera, con la asunción de un rol profesional en periodo de formación inicial, y distanciándose de las anteriores fases escolares. Por ello, resulta imprescindible facilitar canales de individualización y autonomía en el aprendizaje, mediante el ePortafolio u otras herramientas que generen procesos similares, con la premisa de que la autoría en la carrera genera propiedad, sentimiento de pertenencia, implicación y compromiso.

La búsqueda de la felicidad en la carrera profesional no se prioriza en los habituales programas de formación y orientación universitaria. No se puede medir, no se acredita y tampoco mejora las estadísticas de empleo. Lo que es una realidad grave para cualquier profesión, aún lo es mayor en nuestro campo, por la trascendencia que tienen la vocación y el compromiso para un docente. Adquirir competencias no es suficiente. La meta es aumentar tanto la capacitación de los egresados, como su autorrealización, ambas con la misma importancia. Es deseable, además, disminuir el porcentaje de docentes frustrados, abandonos de la carrera profesional, pérdida de vocación, etc.

Se concluye con un último interrogante, sugerente para cualquiera: ¿cómo lograr coherencia entre la identidad que nos aporta sentido existencial y las acciones prácticas de la vida diaria?

## 6. Referencias bibliográficas

- Alfageme, M.B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226.
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74.
- Ariza, G. I. y Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-42.
- Balakhshina, E. V. (2009). Professional identity as a guarantee of high labour efficiency. *Human factor: problems of psychology and ergonomics*, 4, 66-67.
- Barrett, H.C. (2011). *Balancing the Two Faces of E-Portfolios. Innovations in Education*. Vancouver: British Columbia Ministry of Education.
- Baxter, M.B. Creamer, E. y Meszaros, P. (2010). *Development and assessment of selfauthorship*. Sterling, VA: Stylus.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107-128.
- Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M., y Blom, D. (2014). Electronic portfolios and learner identity: An ePortfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education* 40(1), 107-124. Doi: 10.1080/0309877X.2014.895306
- Blackley, S., Bennett, D. y Sheffield, R. (2017). Purpose-built, Web-based Professional Portfolios: Reflective, Developmental and Showcase. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(5), 1-16. Doi: 10.14221/ajte.2017v42n5.1
- Cantón, I. y Tardiff, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Del Corso, J. y Rehfuess, M.C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 334-339.
- Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- 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. Doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7325
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Ewing, R. y Manuel, J. (2005). Retaining early career teachers in the profession: New teacher narratives. *Change: Transformations in Education*, 8(1), 1-16. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2123/4529>

- Falcón, C. y Arraiz, A. (2017). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 8-29.
- Fitch, D., Peet, M., Glover, B. y Tolman, R. (2008). The use of ePortfolios in evaluating curriculum and student learning. *Journal of Social Work Education*, 2, 37-54. Doi: 10.5175/JSWE.2008.200700010
- Frick, L., Carl, A. y Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: Mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437.
- Garrett, N., Thoms, B., Alrushiedat, N. y Ryan, T. (2009). Social ePortfolios as the new course management system. *On the Horizon*, 17(3), 197-207. Doi: 10.1108/10748120910993222
- Gravett, S., De Beer, J., Odendaal-Kroon, R. y Merseth, K.K., (2017). The affordances of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 363-390. Doi: 10.1080/00220272.2016.1149224
- Gubler, M., Arnold, J. y Coombs, C. (2014). Reassessing the protean career concept: Empirical findings, conceptual components and measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 23-40.
- Hermans, H. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture & Psychology*, 7, 323-365.
- Janosik, S.M. y Frank, T.E. (2013). Using ePortfolios to measure student learning in a graduate preparation program in higher education. *International Journal of ePortfolio*, 1, 13-20.
- Kolbe, T.J. (2014). *Perceptions of professional supports and early career teacher attrition* [PhD]. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/42/>
- Landis, C., Scott, S. y Kahn, S. (2015). Examining the role of reflection in ePortfolios: A case study. *International Journal of ePortfolio*, 5(2), 107-121.
- Lebedeva, E.V., Dina Ye, S., Konovalova, M.E. y Kutyin, A.O. (2016). Time management and professional identity of students of pedagogical universities. *International journal of environmental & science education*, 11(14), 6913-6924.
- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R. y Post, M. (2014). Career writing: Creative, expressive and reflective approaches to narrative identity formation in students in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 75-84.
- Loughran, J. y Hamilton, M.L. (2016). *International handbook of teacher education* (Vol. 1). Gateway East, Singapore: Springer.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 17(2), 83-104. Doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Monereo, C.; Weise, C. y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Morreale, C., Van Zile-Tamsen, C., Emerson, C. A. y Herzog, M. (2017). Thinking skills by design: Using a capstone ePortfolio to promote reflection, critical thinking, and curriculum integration. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 13-28.
- Munday, J., Rowley, J. y Polly, P. (2017). The use of visual images in building professional self identities. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 53-65.
- Nguyen, C.F. (2013). The ePortfolio as a living portal: A medium for student learning, identity, and assessment. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 135-148.
- Oakley, G., Pegrum, M. y Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: Lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1, 36-50. Doi: 10.1080/1359866X.2013.854860
- Reynolds, C. y Patton, J. (2014). *Leveraging the ePortfolio for integrative learning: A faculty guide to classroom practices for transforming student learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Schrand, T., Jones, K. y Hanson, V. (2018). "Reflecting on Reflections": Curating ePortfolios for Integrative Learning and Identity Development in a General Education Senior Capstone. *International Journal of ePortfolio*, 8(1), 1-12.
- Serreri, P. (2007). El balance de competencias y la orientación profesional: teoría y práctica. En Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (coords.): *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Shneider, L. B. (2001). *Professional identity: monography*. Moscow: Moscow Open Social University.
- Steenekamp, K., Van der Merwe, M. y Mehmedova, A.S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1). Doi: 10.15700/saje.v38n1a1407