

# Cuestiones de la identidad profesional docente. Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte

## Issues of Teacher Professional Identity. Analysis Based on the Development of a State of the Art

Mónica Vargas Grande

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA, MÉXICO

[mvargasg86@gmail.com](mailto:mvargasg86@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9779-039X>

### RESUMEN

La identidad profesional docente ha sido un tema de interés creciente en los últimos años, debido a los cambios en las normativas que afectan su trabajo. Este texto tiene como objetivo ofrecer un panorama general sobre la identidad profesional docente, con énfasis en estudios centrados en profesores de educación superior o que han utilizado el método biográfico-narrativo. Para ello, se ha recurrido a las fases de elaboración de un estado del arte propuestas por Jiménez (2009). Los hallazgos revelan tensiones entre la identidad profesional y el perfil profesional que deben asumir los docentes, lo que se caracteriza como una lucha que pone en crisis su identidad profesional. Esta tensión se manifiesta en la personalidad del docente como persona y en el reflejo del sistema en el que participa como profesional (Cantón, 2018; Jiménez, 2009; Tenti, 2007). Dada la escasa investigación sobre este tema en México desde la perspectiva de los propios docentes, se plantea emprender una investigación utilizando la metodología biográfico-narrativa en un futuro cercano.

Palabras clave: identidad docente, enfoque biográfico-narrativo, identidad profesional docente, estado de la cuestión, métodos de investigación

### ABSTRACT

The professional identity of teachers has been a topic of growing interest in recent years, due to changes in regulations that affect their work. This text aims to provide a general overview of the professional identity of teachers, with a focus on studies centered on higher education professors or that have used the biographical-narrative method. To this end, the stages of developing a state of the art proposed by Jiménez (2009) have been followed. The findings reveal tensions between the professional identity and the professional profile that teachers must assume, which is characterized as a struggle that puts their professional identity into crisis. This tension manifests in the teacher's personality as a person and in the reflection of the system in which they participate as a professional (Cantón, 2018; Jiménez, 2009; Tenti, 2007). Given the limited research on this topic in Mexico from the perspective of the teachers themselves, the undertaking of a study using the biographical-narrative methodology is considered in the near future.

Keywords: teacher identity, biographical-narrative approach, professional teacher identity, state of the art, research methods

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia se ha identificado a los docentes de maneras diversas: entre los siglos XV y XX pasaron de ser apóstoles de la educación a funcionarios con una vocación de servicio; luego, hacia finales del siglo XX, se convirtieron en trabajadores competentes, después en gestores para la transferencia de información (Tenti, 2007) y más recientemente en académicos productores en la Sociedad del Conocimiento (Brey, Innerarity y Mayos, 2009; Larrosa, 2019). Los cambios en los paradigmas educativos han determinado qué tipo de docentes se requieren en las aulas, cuál es la relación que deben establecer con los estudiantes, qué demanda de ellos la sociedad; pero también han afectado la forma en que los docentes se perciben a sí mismos, cómo asumen sus responsabilidades en el espacio escolar y más allá, cómo describen su práctica y –quizá lo más importante– de qué manera expresan todo esto en un discurso que sea coherente entre la realidad que perciben y la que van asumiendo a lo largo de su vida profesional contrastada con los ideales que de su profesión se espera, es decir, su identidad.

En la presente comunicación se ofrece el análisis de algunos resultados (luego de la elaboración de un estado del arte) sobre identidad profesional docente, entendida como aquella “construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación a su medio” (Bolívar, 2016, p.18), esto es, la forma en que los miembros de un grupo que comparten, además de un espacio socialmente reconocido como lo es la escuela, hábitos, modos de ser y actuar, dimensionan sus roles como miembros de la sociedad, en general, y como agentes de la educación, en particular.

Si bien algunas características que los docentes comparten pueden cuantificarse, el interés en este caso son las metodologías cualitativas puesto que más que describir persiguen comprender qué es lo que está pasando con los docentes en sus propios marcos de referencia (Taylor y Bogdan, 1996, en Cadena-Iñiguez *et al.*, 2017), por eso, de manera particular, se tomaron en consideración aquellos estudios que utilizaron como medio de aproximación o análisis de resultados el enfoque biográfico-narrativo, que se basa en el uso

de técnicas como la construcción de relatos a partir de entrevistas, investigación documental o escritura de relatos autobiográficos (Rubilar, 2017) para indagar sobre los sujetos más que sobre los objetos, es decir, para averiguar de voz de los propios docentes de educación superior o universitarios, cómo se reconocen a sí mismos. Cabe aclarar que los docentes universitarios son de interés para este estudio dada la poca investigación encontrada (en relación con docentes de otros niveles) y por la dualidad entre la identidad profesional que han desarrollado en sus años de preparación como profesionistas y la que han construido como docentes en instituciones de educación superior.

Dicha revisión se realizó siguiendo los pasos del análisis documental para la construcción de un estado del arte (Corona, 2023 y Jiménez (2009), a saber: 1) búsqueda, acopio y clasificación de la información; 2) organización de las ideas extraídas de la revisión y lectura del que deriva en la identificación de ideas centrales, autores, posturas teóricas y metodológicas, y 3) análisis de la bibliografía que se concrete en una apropiación o aprehensión del objeto a estudiar, con el objetivo de encontrar tendencias y vacíos en la información que sobre la identidad profesional docente se ha generado en los últimos años en el contexto internacional y nacional.

Entre los resultados destaca que ha habido un interés creciente por el estudio de la identidad docente al menos en la última década y media en Europa y Latinoamérica, causando especial preocupación las tensiones que se generan en el proceso de su construcción, ya sea en la formación inicial, el *prácticum* o la formación continua, debido a las exigencias que se han impuesto a los profesores, las cuales, a su vez, responden a demandas de calidad y competitividad de las instituciones como parte de la adopción del modelo neoliberal (Fardella-Cisternas, Sisto y Jiménez, 2017).

### **Sobre los estados del arte para la investigación**

En el campo de la investigación, sobre todo en ciencias sociales, se llama estado del arte a la aproximación y análisis analítico del conocimiento acumulado sobre un objeto, toda vez que constituye el resultado de una rigurosa revisión de lo que otros autores han inves-

tigado y publicado sobre un tema en específico, cómo han problematizado, qué métodos han utilizado y con qué resultados, de modo que se “deja en relieve el objeto de estudio, evaluando las principales tendencias encontradas durante la revisión bibliográfica” (Urbina y Morel, 2017, p. 4), con lo cual se evita duplicar esfuerzos tratando de indagar en temas ya abordados con resultados ya obtenidos.

Algunos autores señalan que el estado del arte se tiene que construir como parte de un anteproyecto de investigación, otros defienden que ayuda en la delimitación del objeto de estudio, aunque todos coinciden en que se debe elaborar como parte de la etapa inicial de la investigación, como Jiménez (2004, p. 29), quien ve al estado del arte como un “paso” fundamental para asumir un problema o tema de investigación, al que equipara con un marco referencial “cuya elaboración es un paso necesario para lograr la formulación del problema o tema investigativo”; o Molina (2005), para quien se debe trascender del inventario a la reflexión profunda sobre tendencias y vacíos en la producción del conocimiento sobre un tema.

Puede también considerarse que el estado del arte es, en sí mismo, una metodología de investigación, principalmente documental, “acerca de la forma en que diferentes autores han tratado un tema específico” (Ramírez, s. f., s. p.), esto es “compilar, analizar e interpretar los distintos trabajos de investigación generados en un área de conocimiento para reportar los avances de un campo científico de acuerdo con un periodo de tiempo” (Jiménez, 2014, s. p.). Su elaboración se puede resumir en tres fases: búsqueda, lectura y análisis de documentos (bibliografía). El fin de este ejercicio es doble: por un lado, está identificar tendencias y pendientes o perspectivas en el tratado de temas, así como autores, metodologías o historia (Ramírez, s. f.; Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015), por otro lado, está la apropiación, consolidación y actualización de conocimientos (Jiménez, 2004) sobre el mismo tema en el que se está especializando. Pero antes de iniciar es preciso definir parámetros o indicadores “con el fin de hacer de la búsqueda un proceso sistemático y replicable” (Ramírez, s. f., párr. 2).

Método de investigación similar es el estado de la cuestión, que consiste en la revisión sistemática de lo que se ha publicado sobre un

tema en particular para describir su nivel de desarrollo, intentando identificar áreas de oportunidad para nuevas indagaciones (Carrasquero, Martínez y Sánchez, 2016; Guevara, 2016; Pérez Carrillo, 2020). Para esto es necesario que el investigador tenga claridad sobre el tema a investigar, así como la “disposición de ubicar vacíos temáticos y preguntas sin respuesta que surjan del proceso de revisión” (Pérez Carrillo, 2020, p. 156), ya que –a diferencia del estado del arte– no realizará una aproximación, sino que tendrá hacer una desfragmentación del tema para ir de lo general a lo específico, lo que le permitirá hacer una búsqueda bibliográfica más delimitada, identificar los planteamientos de los autores y las líneas de investigación desarrolladas hasta el momento, así como sistematizar la información y presentar una problematización.

Por otra parte, Urbina y Morel (2017) buscan diferenciar el estado del arte del marco teórico, siendo este último el medio para asumir posturas epistemológicas para analizar o intervenir los problemas de investigación, sin embargo, al igual que el estado del arte, señalan que de la revisión de la literatura correspondiente al tema o problema de investigación deriva el marco teórico. La diferencia está en que el investigador puede adoptar una teoría o desarrollar una perspectiva teórica, Torres y Jiménez (2004) dicen que esto es un paso fundamental para la definición del objeto de investigación. Así, el marco teórico, además de dar cuenta de la revisión del tema, ha de ser coherente con los referentes conceptuales y “los alcances de la investigación propuesta” (Torres y Jiménez, 2004, p. 5).

■ Cuadro 1. Coincidencias y diferencias entre estado del arte, estado de la cuestión y marco teórico.

	Estado del arte	Estado de la cuestión	Marco teórico
Descripción general	Búsqueda de información general. Diálogo con investigadores.	Búsqueda de investigaciones (autores y líneas de investigación), para lo cual se requiere tener claridad sobre el tema.	Búsqueda de información por autores o teorías específicas.
Técnica	Revisión de literatura, usualmente con limitación temporal.	Desfragmentación del tema, búsqueda de información, selección de fuentes, análisis y sistematización.	Revisión de literatura, sin limitación temporal.

	Estado del arte	Estado de la cuestión	Marco teórico
Finalidad	Conocer el estado actual del conocimiento sobre el tema. Tener un marco referencial de la investigación.	Revisar la situación actual de conocimiento y su producción, así como encontrar vacíos temáticos y preguntas sin respuesta.	Asumir una postura o perspectiva teórica respecto de un problema.
Respecto a la investigación	Paso necesario para la definición del objeto de estudio. Alimenta el marco teórico.	Se trata de hacer un balance y vislumbrar nuevos escenarios.	Paso fundamental para la definición [caracterización] del objeto de investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Guevara Patiño (2016), Pérez Carrillo (2020), Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004) y Urbina y Morel (2017).

En el cuadro 1 se presenta una comparación de aspectos generales de acuerdo con lo cual se presume que, en cuanto a profundización epistemológica, el marco teórico prosigue al estado de la cuestión y éste al estado del arte; es decir, mientras que el estado del arte se trata de una aproximación para tener un marco referencial, en el estado de la cuestión el investigador habrá de identificar qué no se ha hecho sobre el tema y cómo puede contribuir a la generación del conocimiento, y en el marco teórico deberá adoptar una teoría desde la cual abordar su objeto de investigación.

Al ser un proceso de búsqueda y asimilación de información, la elaboración del estado del arte se asume como parte fundamental de la investigación, sin embargo, como afirman Torres y Jiménez, en esta continuidad de acciones “entran en juego las concepciones teóricas y metodológicas de los investigadores, así como su imaginación y creatividad frente a la singularidad de cada experiencia investigativa” (Torres y Jiménez, 2004, p. 15); quizá por eso diferentes autores señalan distintas finalidades del estado del arte.

Como puede notarse en el cuadro 2, existen diversas finalidades que los autores atribuyen a la elaboración de un estado del arte, desde el reconocimiento de autores y planteamientos teóricos a la definición de una postura; en cualquier caso, se trata de una revisión de fuentes necesaria para todo proceso de investigación, sobre todo cuando hace falta claridad sobre el tema a investigar, de ahí que para el presente trabajo se haya optado por la realización de un estado del arte, puesto que se precisaba contar (en un inicio) con

un panorama general de lo que se ha investigado recientemente sobre la identidad profesional docente.

■ Cuadro 2. Comparación de finalidades del estado del arte según diversos autores.

Autor(es)	Finalidad 1	Finalidad 2	Finalidad 3	Finalidad 4
Urbina y Morel (2017)	Dejar manifiesto el estado de conocimiento sobre un tema.	Delimitar espacial y temporalmente el objeto de estudio.	Evaluar tendencias encontradas en la revisión bibliográfica.	Asumir una postura crítica sobre lo que se ha hecho y falta por hacer.
Guevara Patiño (2016)	Revisar la situación actual del conocimiento.	Investigación de investigaciones.	Elaborar una reflexión epistemológica sobre la construcción de un objeto de estudio.	Crear nuevos escenarios de formación e investigación.
	Una investigación documental.	Una revisión de propuestas investigativas.	Una investigación con finalidades de construcción de sentido.	
Gómez Vargas, Galeano Higueta y Jaramillo Muñoz (2015)	Reconocer y obtener conocimiento.	Construir un saber o aportar a la episteme.	Comprender un fenómeno.	Crear un marco conceptual o un balance documental.
Jiménez Vázquez (2014)	Compilar, analizar e interpretar investigaciones en un periodo de tiempo.	Mostrar distintas aristas de un tema de estudio.		
Molina Montoya (2005)	Inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento.			
Jiménez Becerra (2004)	Investigación de la investigación.	Apropiación del conocimiento.	Punto de partida a lo inédito.	
Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004)	Reconocer cuestiones en la bibliografía existente sobre el tema.			
Ramírez Gómez (s. f.)	Consolidar conocimiento crítico del tema.			

Fuente: elaboración propia a partir de Guevara Patiño (2016), Gómez Vargas, Galeano Higueta y Jaramillo Muñoz (2015), Jiménez Becerra (2004), Jiménez Vázquez (2014), Molina Montoya (2005), Ramírez Gómez (s. f.), Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004) y Urbina y Morel (2017).

## Estado del arte como metodología de aproximación al objeto de estudio

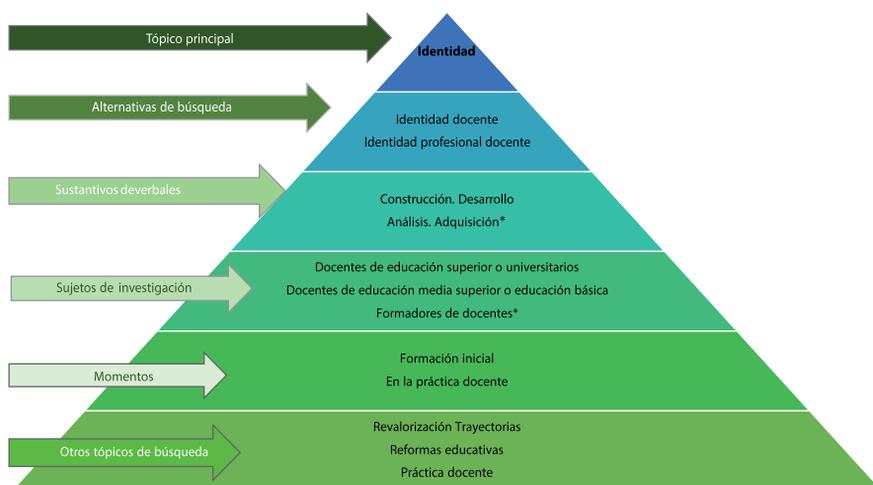
Como sea señalado antes, la elaboración de un estado del arte puede constituir en sí misma una metodología de aproximación a los objetos de estudio, para este propósito se pasa por al menos tres etapas: la búsqueda de la información, la organización y análisis de ésta y la presentación de los resultados. Jiménez (2014) profundiza en este proceso, transformando la búsqueda y selección de la información en lo que denomina *fase heurística*, ya que no sólo se trata de buscar y encontrar, sino también de seleccionar y analizar la información con niveles que van del empírico al epistemológico; sigue la *fase hermenéutica*, que se aboca en aquel diálogo con los autores para identificar sus posturas y asumir una propia (que puede ir en la línea de un autor), y la *fase holística*, en la que se integran los hallazgos y se aprehende el objeto de estudio, es decir, se asume o caracteriza para comenzar a estudiarlo.

Para el caso que ocupa la presente comunicación se decidió utilizar la metodología antes descrita para analizar estudios sobre identidad profesional docente, con especial énfasis en aquellos que se desarrollaron con el método biográfico-narrativo: se partió del proceso de búsqueda para continuar con la organización de la información, la generación de estadística y la descripción de hallazgos de algunas tendencias de investigación sobre el tema.

En la *fase heurística* se hizo una selección a partir de criterios de búsqueda y bases de datos y se generó un documento para el registro y tratamiento de la información. Se analizaron cuáles serían los términos apropiados para realizar una búsqueda de documentos en línea de lo cual se obtuvo una distribución de tópicos (figura 1), comenzando por identidad, seguido de alternativas de búsqueda o variantes del objeto de estudio (identidad docente/identidad profesional docente); luego, en el tercer nivel se eligieron sustantivos deverbales que designaran a los conceptos y, por lo tanto, afectaran directamente a los tópicos del nivel anterior. Para los siguientes niveles se pensó en los sujetos de investigación (pues se encontraron estudios sobre docentes de educación básica o superior, estudiantes o docentes en formación), momentos en que se realizaron las inves-

tigaciones con respecto a los sujetos de estudio (durante su formación inicial o ya durante la práctica docente) y otros tópicos que pudiesen acompañar al término identidad y tuviesen el potencial para considerarse (después) como categorías de análisis. La intención fue que durante las búsquedas estos términos se pudieran complementar, diferenciar o distinguir entre sí con la ayuda de los llamados operadores booleanos (AND, OR, NOT).

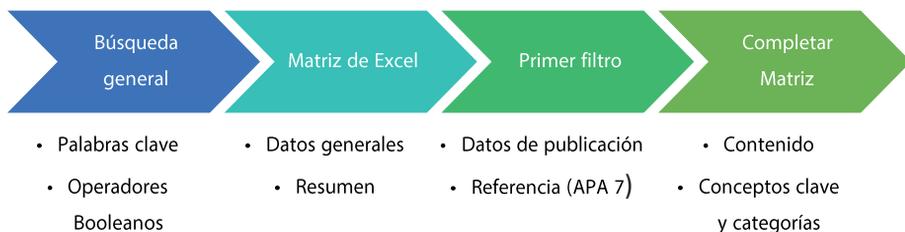
■ Figura 1. Clasificación de términos para búsqueda de información.



Nota: Se muestran, por niveles, los términos empleados para la búsqueda de información en repositorios y bases de datos, así como para su clasificación en hojas de cálculo (*Excel*), con el propósito de ayudar a caracterizar el objeto de estudio. Fuente: elaboración propia.

Una vez establecidos los términos de búsqueda, se recurrió a buscadores especializados y bases de datos y para la sistematización de la información; con ayuda de hojas de cálculo de *Excel* se comenzaron a registrar datos generales de los documentos encontrados, incluidos datos de publicación, palabras clave y resumen para, después, generar estadística y comenzar a realizar los análisis. A manera de resumen (figura 2): se realizó una búsqueda general, luego se hizo una discriminación de la información y se identificaron y registraron los datos de interés de las publicaciones seleccionadas, con lo que la hoja de cálculo de *Excel* se convirtió en una matriz de análisis.

■ Figura 2. Proceso general para la construcción del estado del arte (fase heurística).



Nota: Se muestra el proceso que se siguió para la conformación de una matriz de análisis en hojas de cálculo de Excel en la que se registraron los resultados de búsqueda. Fuente: elaboración propia.

Luego de completar el registro de las fuentes en la matriz de análisis se procedió a realizar una parte estadística para identificar tendencias en los principales indicadores: tipos de publicación, temporalidad, distribución geográfica, objetos y sujetos de estudio, métodos, estrategias e instrumentos de aproximación, así como autores de referencia, entre otros tópicos que se desarrollaron en la fase hermenéutica y, por último, se trató de establecer un diálogo con los autores en la fase holística, es decir encontrar en el discurso coincidencias y diferencias respecto del objeto de estudio para aproximarse a su caracterización.

### Qué, quiénes y cómo se ha investigado sobre identidad docente

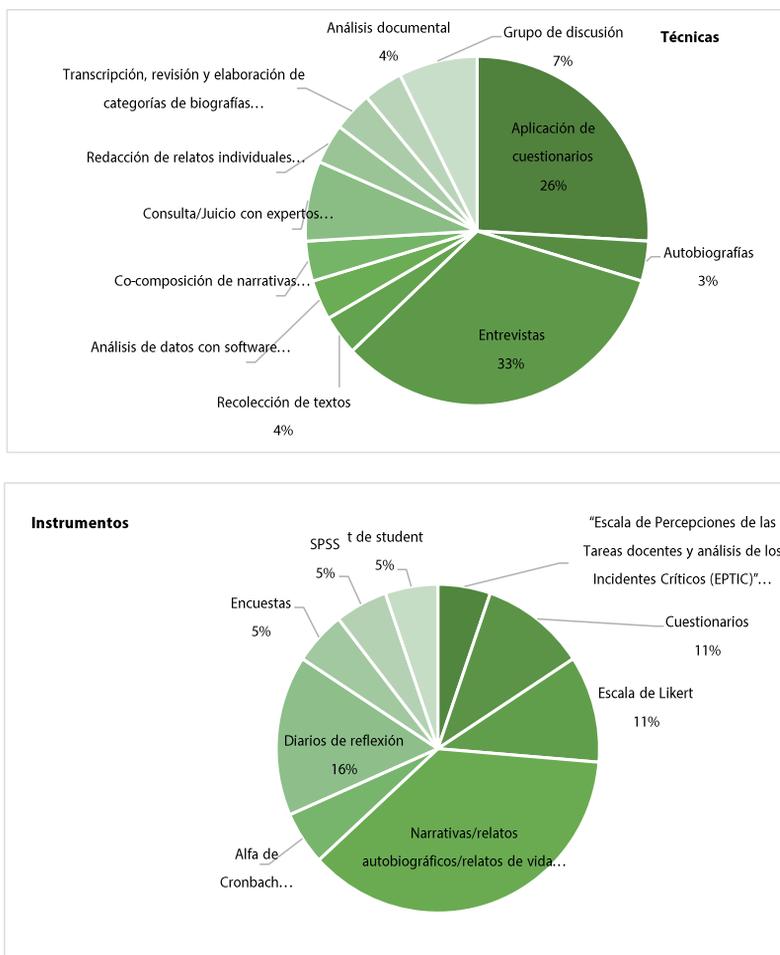
A partir de la revisión de 66 textos (entre artículos de revistas científicas, seguido de ponencias, capítulos de libro y trabajos de doctorado), pudo corroborarse el interés por el estudio de la identidad profesional docente, al menos en la última década y media, en Europa, más concretamente en España, así como en Latinoamérica, representada en su mayoría por Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México y, más recientemente, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela, tomando en cuenta tanto la nacionalidad de los autores como el país donde publican. Un dato interesante es que, a pesar de que la pandemia por Covid-19 se propagó por el planeta entre 2020 y 2021, las publicaciones en esos años no disminuyeron de forma

considerable e incluso se incrementaron en 2022, año en el que en México se regresó a las actividades presenciales en escuelas de todos los niveles educativos.

Cuando hubo que averiguar qué tipo de métodos seguían los investigadores, en primer lugar, se identificaron varios objetos de investigación, es decir, aquello que desea conocerse sobre un fenómeno, problema o proceso (Meyer, 2010): además de la identidad docente o identidad profesional docente, se encontraron otros objetos como autobiografías, incidentes críticos, identidad social o equipos docentes. Y la mayoría de los textos referían a estudiantes de grado en educación básica (23%), docentes en ejercicio, también en educación básica (23%), y estudiantes de profesorado de inglés (16%); los menos, fueron los estudiantes de grado (licenciaturas) diferentes de aquellos relacionados con educación (13%), así como los docentes en formación (13%) y formadores de docentes (6%), y en un lugar intermedio se ubicaron a los docentes universitarios (19% del total de textos analizados).

Así, la mayoría de las investigaciones partieron de métodos con enfoque cualitativo (86%), con un alcance descriptivo (50%) o exploratorio (32%); por supuesto, la mayoría de las investigaciones de las que aquí se da cuenta se realizaron con el método biográfico-narrativo (40%), que centra su interés en recuperar la experiencia vivida por los sujetos de investigación (Bisquerra, 2009; Landín y Sánchez, 2019), le siguieron los estudios de caso (20%), entrevistas (8%) y revisión de la literatura (8%). Asimismo, la mayoría de los investigadores realizó entrevistas (33%) o utilizó cuestionarios y encuestas (26%); otros recurrieron a la consulta de expertos como estrategias para la obtención de información (7%) (figura 3).

■ Figura 3. Distribución de las publicaciones por técnicas e instrumentos de investigación.



Nota: Se muestra la distribución de las técnicas e instrumentos utilizados en las investigaciones de los textos revisados para la conformación del estado del arte.  
Fuente: elaboración propia.

### El enfoque biográfico-narrativo como método de estudio de la identidad docente

La mayoría de las investigaciones revisadas sobre identidad docente han utilizado técnicas que tienen que ver con el método o enfoque biográfico-narrativo, que se focaliza en la experiencia de los suje-

tos, que “va más allá de reducir la realidad a variables medibles... [y permite] ir a la verdadera esencia de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social” (Landín y Sánchez, 2019, p. 229).

A pesar de que nació como un método, autores como Bolívar y Domingo (2006), Galaz (2015) o Rubilar (2017) lo consideran un enfoque, ya que si bien se siguen técnicas como la construcción de relatos a partir de entrevistas, la investigación documental o la escritura de relatos autobiográficos, se trata del estudio de la vida de una persona o un grupo de personas desde lo que acontece a su alrededor: “se trata, por tanto, de un enfoque epistemológico, teórico y metodológico que considera la singularidad y la heterogeneidad de las situaciones individuales, y permite la aparición progresiva de elementos de análisis comunes que estructuran y organizan a determinados colectivos” (Rubilar, 2017, p. 71).

El que los docentes relaten sus historias a través de entrevistas o autobiografías (como parte de las estrategias del enfoque biográfico-narrativo) ha servido a los investigadores para conocer más de cerca la profesión –oficio de acuerdo con autores como Chartier (2004), Galaz y Gil (2012), Gros y Romañá (1999) y Larrosa (2019)–, pero además ha servido a los mismos protagonistas para hacer una retrospectiva y una prospectiva a partir de sus relatos, algo como lo que menciona Parada (2006) cuando habla sobre la recuperación de la memoria para la construcción de la identidad, porque los sujetos precisan narrarse a sí mismos para superar la imposibilidad de hacerse de una imagen instantánea. Es a través de las historias de vida como los sujetos se reconocen a sí mismos, como parte de un algo o diferente de éste. Y “lo que creemos que hemos sido influye en lo que estamos siendo como profesionales” (Tejada, Canto y Rodríguez, 2014, p. 318).

## HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

A partir de la búsqueda, revisión y sistematización de la información que supuso la metodología de elaboración del estado del arte, se

puede comenzar a caracterizar la identidad profesional docente, término cuyas interpretaciones dependen, de inicio, del nivel en el que se observe: identidad personal, identidad grupal (de gremio o profesional) o identidad desde el punto de vista de la psicología de masas. Por ejemplo, la construcción de la identidad de un grupo o gremio depende de la coincidencia que encuentren sus formas de ser y actuar y, luego, cada uno se apropia de esta imagen hecha en conjunto. Se entiende, entonces, la identidad profesional docente como aquella que es desarrollada por un grupo de individuos que comparten hábitos, modos de ser y actuar, pero además una preparación previa que da el carácter de profesional a sus decisiones y actuaciones.

De esta manera la identidad profesional docente “suele ser resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio profesional cotidiano” (Bolívar, 2016, p. 21) y, al mismo tiempo, como una construcción y constitución del sí mismo; esta identidad se concibe como un “objeto que se experimenta en relación con los demás” (Tejada, Canto y Rodríguez, 2014, p. 318), llámense alumnos, otros docentes, padres, directivos, contenidos, sociedad, etcétera, e incluso en contraposición con éstos, en la búsqueda de dar sentido a su existencia (Gómez, 2005; Jiménez, 2009), a partir del reconocimiento de sí mismo como docente y por sus colegas, es decir, como uno de ellos (López de Arana, Madariaga y Salegi, 2014), ya que, a fin de cuentas, la labor docente es eminentemente social.

En la misma línea están Muñoz y Arvayo (2015), para quienes la identidad profesional consiste en el “conjunto de rasgos” propios de un grupo (las autoras lo llaman gremio) cuyos miembros tienen en común una preparación (acreditada por una institución educativa) y especialización, que les capacita para ejercer una ocupación y reconocerse entre sí como profesionales de la educación. La construcción de dicha identidad depende entonces de las interacciones con similares –a través de jergas o trucos del oficio–, lo cual a su vez depende más de la experiencia que de la preparación, así que “se concibe como la definición que el docente hace de sí mismo y a la vez, de su grupo profesional” (Muñoz y Arvayo, 2015, p. 98).

Al respecto, Santos, González-Flores y Sánchez (2022, p. 116) apuntan diferencias entre la identidad profesional, que es entendida como una representación construida por una persona al emparejar

con un grupo de profesionales, esto es, acordar con sus reglas, normas, valores o conductas, y la identidad docente que se trata de la

forma en la que el profesorado asume y vive su participación en la construcción del conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje... [lo que] implica un reconocimiento y asignación de significado personal acerca de características culturales propias de la asignación social de esta figura.

Al parecer, una de las condiciones para el desarrollo de la identidad de grupo –en este caso identidad profesional docente– es el intercambio de apreciaciones sobre la práctica que se realiza entre pares (Martínez, Villardón y Flores, 2020), de ahí que algunos autores noten que la oportunidad para comenzar a desarrollar esta identidad está en la formación inicial (al menos una decena de artículos lo mencionan), cuando los docentes en formación coinciden en espacio y tiempo para intercambiar expectativas y experiencias, en comparación con otros que señalan la etapa de formación inicial como clave para la conformación de la identidad docente (o identidad profesional docente). De hecho, la mayoría de los trabajos revisados apuntan a que la construcción de la identidad de los docentes se da entre la etapa de formación y los primeros años de práctica profesional, aunque también refieren que se trata de un proceso dinámico y progresivo (Canelo y Liesa, 2020), ya que se transforma con el paso de los años.

Para otros autores como Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz (2014), esa misma identidad comienza a gestarse en los primeros años de ejercicio, lo cual parece lógico si se considera que, por ejemplo, los docentes universitarios tienen una identidad relacionada con su disciplina de formación (médicos, abogados, sociólogos...), pero es hasta que llegan a las aulas universitarias cuando pueden desempeñarse como docentes; de ahí también la necesidad de la formación inicial para docentes de nivel superior, pero no como grado, sino como procesos de acompañamiento, perfeccionamiento o profesionalización.

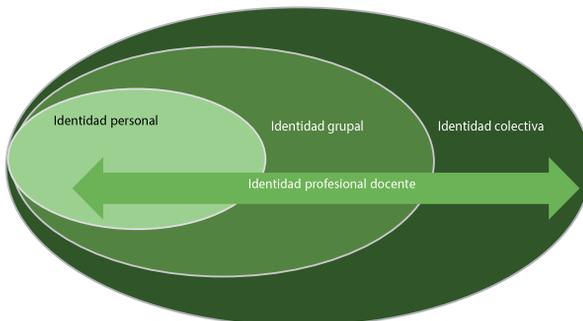
En esta línea, Jarauta y Pérez Cabrera (2017) y más tarde Canelo y Liesa (2020) señalan que el *prácticum* (en los niveles básico y secundaria), como estrategia de formación, se convierte también en un espacio para la construcción de la identidad de los futuros docen-

tes, ya que es en esta etapa en la que sus expectativas, preconcepciones e ideas en general se ponen a prueba. Para acompañar esta etapa se proponen ejercicios que prioricen la reflexión de los incidentes críticos que afrontan los estudiantes de magisterio: “así, el periodo de transición de estudiante a maestro se puede caracterizar como una ‘lucha’ interna para muchos maestros principiantes, aunque a menudo es invisible para sus maestros tutores y mentores o colegas en las escuelas” (Canelo y Liesa, 2020, p. 47).

Por su parte, Pérez Ferra y Quijano (2018), Poveda-Gutiérrez y Sevilla-Santo (2022), así como Sancho (2013) dicen que la vocación y la experiencia como estudiante también juegan un papel fundamental en la conformación de la identidad docente ya que se parte de una prospectiva por un modelo a seguir.

Se puede concluir, entonces, que la identidad profesional docente es un constructo de la percepción que los profesores van haciendo de sí mismos (como individuos y como miembros de un grupo) conforme se forman, practican y se profesionalizan en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, asimilan el discurso educativo en procesos de formación o profesionalización y conforman una imagen de sí mismos en relación con sus estudiantes, colegas, directivos y sociedad durante la práctica. Esta identidad se desarrolla y, al mismo tiempo, atraviesa tres niveles (figura 4): personal, donde entran en juego la vocación y sentido del servicio; grupal en tanto los docentes forman parte de una institución en particular; y colectiva, cuando los profesores se identifican con la totalidad de personas que tienen actividades similares.

■ Figura 4. Tipos de identidad profesional docente.



Nota: Se sugiere el análisis de la identidad profesional docente en tres niveles: personal, grupal y colectiva.  
Fuente: elaboración propia.

## Tensiones entre la identidad profesional docente y el perfil docente

Uno de los aspectos que más llamó la atención en la revisión de la literatura fue que algunas investigaciones desarrolladas en España, más concretamente en la Universidad de Córdoba (González *et al.*, 2019; Serrano y Pérez García, 2018; Serrano y Pontes, 2016), vinculan el desarrollo de la identidad profesional docente con el desarrollo de las competencias docentes ajustadas a un perfil profesional, pero no durante la práctica, sino en la formación inicial de éstos, ya sea en grado (licenciatura) o posgrado (másteres). También que la técnica de obtención de datos, en ambos casos, fuese un cuestionario con escala de Likert, lo que hace suponer que se trata de un proyecto que involucra a varios investigadores y que se trata de ajustar la identidad al perfil profesional.

Sobre este último punto, Bauld (2023), Bolívar (2016), Cantón (2018), Di Napoli (2010), Fardella-Cisternas, Sisto y Jiménez (2017), Gavira (2009), Jiménez (2009), Ortiz y Zacarías (2020), Seribelli *et al.* (2019), Suárez y Muñoz (2016), Tardif y LeVasseur (2018) y Tenti (2007) son algunos de los autores que han señalado ciertas tensiones o crisis de identidad de los docentes quienes asumen diferentes roles o han acumulado funciones para cumplir con sus tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje o de producción de conocimientos, que bien podrían resolverse con el cambio de todo el modelo escolar a decir de Vaillant (2008), pero esto no será así mientras permanezca una visión de calidad clientelar, donde se mide la satisfacción del usuario –estudiante– (Cantón, 2018; Suárez, 2013).

En este proceso de mercantilización de la educación en la llamada Sociedad del Conocimiento insisten Fardella-Cisternas, Sisto y Jiménez (2017), Suárez (2013), Tenti (2007) y Suárez Zozaya y Muñoz García (2016) y señalan que cada vez se premia más la producción científica que pone a las instituciones en los *rankings* e incentiva a los profesores al individualismo y a la competitividad, así “los docentes ven amenazada su identidad y tienden a sentirse obligados a convertirse en trabajadores sociales, ‘educadores’ y ‘psicólogos’” (Tenti, 2007, p. 338) o a meros productores del conocimiento (Brey, Innerarity y Mayos, 2009) que será ofertado luego por las instituciones a estudiantes, empresas y gobiernos (Fardella-Cisternas, Sisto y Jiménez, 2017).

Al respecto, Serrano y Pérez García (2018) se han referido al Proceso de Bolonia como un parteaguas en cuanto a la profesionalización docente, ya que se comenzó a requerir de otros modelos educativos y perfiles de los profesores (más allá de la mera enseñanza) para el desarrollo de las competencias, de tal manera que en la actualidad existe lo que Larrosa (2019) y Suárez (2013) acusan como capitalismo cognitivo o capitalismo académico, en el que, de acuerdo con la teoría de los mercados aplicada a la educación, los estudiantes son el centro de la atención, pero no como sujetos de aprendizaje, sino como indicadores de satisfacción clientelar a quienes no es suficiente ofrecer buena educación, sino educación de calidad como un elemento diferenciador (una marca).

Lo anterior conduce a los docentes, sobre todo en el ámbito universitario, a “una tensión entre la noción tradicional de libertad académica, entendida como la capacidad autónoma y autorregulada del académico para definir su propio rol en la búsqueda desinteresada del conocimiento y las tendencias más recientes” (Di Napoli, 2010, p. 189), donde la labor docente está siendo sujeta por una visión de mercado que pone el “énfasis en el conocimiento para el uso” y enmarcada en discursos “aplanados como los de la ‘calidad’ y la ‘excelencia’” (Di Napoli, 2010, p. 189).

A su vez, Galaz y Toro (2019) y Suárez (2013) señalan que la evaluación al profesorado ha devenido en la alteración de la trayectoria de los docentes, pues se juzgan sus actuaciones y se les induce a la formación, y que es en la práctica cuando ajustan sus actuaciones a las demandas y la competitividad donde un margen de autonomía les es útil para ajustar, pero trastocando su sentido de identidad. De ahí que generen estrategias en defensa de su identidad profesional:

Cuando los profesores se enfrentan a una política educativa como la evaluación de sus desempeños, son llamados a ajustar sus rutinas de trabajo en función de los modelos y significados subyacentes. La fuerza de esta interpelación, entendida como apertura o clausura, influirá en el tipo de respuesta (adaptación-resistencia), ya sea si se experimenta como reconocimiento o desconocimiento de aquello que se ha denominado “sentido de identidad” (Galaz y Toro, 2019, p. 360).

En otro ejemplo, Monereo, Weise y Álvarez (2013) identifican las seis competencias más importantes de los docentes universita-

rios: competencia comunicativa, interpersonal, metodológica, de planificación y gestión de la docencia, de innovación y para el trabajo en equipo, y ante la creación de instancias para verificar –sino medir– el desarrollo de éstas y otras competencias en los profesores, los autores señalan que una formación docente eficaz, transferible y sostenible no es aquella que brinde atajos burocráticos sino aquella que incida en la identidad docente; aluden al concepto posición-del-yo (*I-position*) propuesto por Hubert Hermans y colaboradores en la *Dialogical Self Theory*, para hablar de la identidad como una “mini-sociedad mental en la que distintas posiciones de uno mismo tienen voz propia y generan narraciones que compiten, provocando que prevalezca alguna de ellas o, por el contrario, produciendo cambios que permitan elaborar nuevas posiciones” (Monereo *et al.*, 2013, pp. 326-327), a partir de cambios en el rol profesional, en las estrategias de enseñanza, evaluación o gestión, o cambios en las emociones y sus interpretaciones.

Muñoz y Arvayo (2015) destacan que las tareas (roles en el caso de Bolívar) que se han exigido a los docentes y han causado estragos en –lo que los autores han denominado crisis– su identidad, y “la identidad docente es más difícil de forjar en instituciones universitarias donde la formación es compartida con la facultad disciplinaria cuyo principal interés es preparar especialistas en el área y no profesores” (Muñoz y Arvayo, 2015, p. 99). Esto se contradice con lo que plantean antes sobre que la identidad tiene que ver más con la experiencia que con la preparación académica, sin embargo, otros han dicho que la identidad se comienza a forjar desde la formación inicial, entiéndase la carrera universitaria de normalistas o profesores de inglés, como se ha encontrado en las fuentes revisadas para este trabajo.

Se llega así a la preocupación que manifiestan Bolívar (2016), Gavira (2009) y Gómez (2005), por mencionar algunos, respecto del actuar de los docentes, pues coinciden en que se ejerce una presión sobre los profesores para encajar en una descripción, un perfil, lo que a veces puede traer consigo un conflicto para quienes no se identifican con dicha descripción. En este sentido, Imbernón (2001), dice que “es necesario establecer un debate sobre el análisis de las relaciones de poder y sobre las alternativas de participación (autonomía, colegialidad...) en la profesión docente” (Imbernón,

2001, p. 15). Bajo esta observación, parece plausible indagar sobre la construcción de la identidad profesional docente a la luz de las recomendaciones de organismos internacionales, las políticas públicas en materia educativa y las recomendaciones de calidad para las instituciones, y –por supuesto– cómo esto afecta al discurso que crean y manifiestan los docentes (sus autobiografías).

## CONCLUSIONES

Como se ha señalado, el saber qué y cómo se ha investigado sobre identidad profesional docente sin duda contribuye a conocer cómo se puede tratar el objeto de estudio, sin embargo, es necesario que antes se defina con suficiente consistencia en qué consistirá dicho objeto, dejar explícito el problema o al menos definidos los objetivos que se persiga con la pesquisa, y para ello se requiere una integración de relaciones teóricas y metodológicas (Jiménez Vázquez, 2014), pues, como señala Corona (2023, p. 13):

La investigación es un proceso dialéctico y no lineal ni mecánico, por lo que no existen modelos ni esquemas para los procesos investigativos, sólo guías que orienten su desarrollo, por lo que es necesario superar la concepción reduccionista de algunas instituciones de educación superior basada en el seguimiento de un sólo modelo de actuación.

Si se sobrevuela la historia de la educación se podrá observar que los docentes han pasado de ser apóstoles a funcionarios; luego a trabajadores competentes y, al parecer por último, a gestores en la transferencia de conocimientos; en esta retrospectiva, Imbernón (2001) ya señalaba que la docencia ha sido considerada como una semiprofesión en la que el conocimiento es su materia prima, “saber, o sea, poseer un cierto conocimiento formal, era asumir la capacidad de enseñarlo” (Imbernón, 2001, p. 4). En este tenor, no son pocos los autores que defienden que, en el oficio docente, además de las competencias (entendidas por Tenti Fanfani como el dominio de ciertos procedimientos) entran en juego las cualidades de la persona que está enseñando, su personalidad, que no se pueden enseñar en cursos, sino que se aprenden a través de la experiencia:

Es obvio que existe una tensión no resuelta o más o menos bien resuelta por cada agente entre las exigencias del funcionario (que

cumple una función, respeta un reglamento, se hace responsable del logro de objetivos sistémicos o de política educativa general etcétera) y las del sujeto actor (autónomo, creativo, responsable etcétera) (Tenti, 2007, p. 346).

Esto es relevante cuando se pretende indagar sobre las tensiones que se generan desde las instituciones (como formadoras de futuros profesionistas, pero también como órganos representativos de la sociedad) en la construcción de la identidad profesional docente, es decir, en cómo se asumen los docentes a sí mismos como profesionales en lo individual, pero también como colectividad y como parte de un sistema en el que participan, aun sin su concurso, como señalaba Anders (2011, en Larrosa, 2019).

Se concluye, entonces, que la identidad profesional docente, ya como característica de una persona, grupo o colectividad, ya como un fenómeno social en el contexto educativo, puede ser estudiada desde diferentes teorías y enfoques procedentes, principalmente, desde la psicología y la sociología, ya sea para plantear alternativas o, cuando menos, buscar mayor visibilidad de aquellas realidades que, además, gracias al enfoque biográfico-narrativo, pueden ser expresadas por los mismos docentes.

Buscar la comprensión sobre la identidad profesional de docentes de todos los niveles educativos se estima necesario a la vista de los cambios políticos y sociales derivados del modelo económico vigente, sin embargo, dada la cantidad de estudios hallados sobre el tema, se aprecia una oportunidad para indagar más sobre los docentes universitarios, quienes pueden haber desarrollado una identidad profesional (durante sus estudios profesionales) antes de su incorporación a las aulas, por lo que puede resultar interesante analizar la construcción de su identidad profesional docente durante esa transición en su formación (para convertirse en docentes) y a lo largo de su práctica.

## REFERENCIAS

- Bauld, A. (2023). Does Anyone Win when Colleges Compete? *Harvard ED Magazine*. <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/23/05/does-anyone-win-when-colleges-compete>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. Valle y J. Manso (dirs.), *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 15-29). Madrid: Narcea.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. <http://jbposgrado.org/icualli/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Brey, A., Innerarity, D., y Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. España: Infonomía.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Morales, F., y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://www.scielo.org.mx/pdf/remexca/v8n7/2007-0934-remexca-8-07-1603-en.pdf>
- Canelo, J., y Liesa, E. (2020). Los incidentes críticos en las aulas de Prácticum universitario. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 3(52), 46-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.2115>
- Cantón, I. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional. En I. Cantón y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 43-62). Madrid: Narcea.
- Carrasquero, E. E., Martínez, J. A., y Sánchez, O. T. (2016). *¿El Estado del Arte o el estado de la Cuestión?: Tras la huella de Prometeo*. Ecuador: Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE.
- Chartier, A. (2004). La obligatoriedad de escolar y el oficio de educar. En *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (pp. 21-56). México: FCE.
- Corona, W. (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica. *Revista Educación*, 47(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51880>
- Di Napoli, R. (2010). Identidades Académicas y gestión: ¿una misión imposible? En J. Rué, y L. Lodeiro (edits.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 189-201). Madrid: Narcea.
- Fardella-Cisternas, C., Sisto, V., y Jiménez, F. (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología*, 34(3), 435-448. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300011>

- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v12n27/v12n27a15.pdf>
- Galaz, A., y Toro, S. (2019). Estrategias identitarias. La subjetividad del profesor ante la política de evaluación. *Andamios, Revista de investigación social*, 16(39), 353-378. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i39.687>
- Galaz, J. F., y Gil, M. (2012). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. En J. F. Galaz, M. Gil, L. E. Padilla, J. J. Sevilla, J. L. Arcos y J. G. Martínez (coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp. 157-190). México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California.
- Gavira, C. (2009). Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con estudiantes de la maestría en docencia de la Universidad de la Salle. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 31-53. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531002.pdf>
- Gómez, E. N. (2005). Identidad docente: vida personal-vida profesional. *DIDAC*, 46, 10-13. [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2619/Art%C3%ADculo\\_Identidad+docente++Vida+profesional-vida+personal.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2619/Art%C3%ADculo_Identidad+docente++Vida+profesional-vida+personal.pdf?sequence=2)
- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- González, E., Muñoz, M., Cruz, A., y Olivares, M. A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27354>
- Gros, B., y Romañá, T. (1999). Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. *Textos Docentes*, (35).
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 2(44), 165-179.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y futuro. En C. Marcelo (coord.), *La función docente* (pp. 27-45). Madrid: Síntesis.
- Jarauta, B., y Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación ini-

- cial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10354>
- Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 27-42). México: UPN, Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>
- Jiménez, M. D. (2009). Sujeto e identidad. En N. D. Durán y M. Jiménez (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: IISUE/Plaza y Valdés.
- Jiménez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción intelectual. En A. Díaz-Barriga y A. Luna (coords.), *Metodología de la Investigación* (s. p.). México: Díaz de Santos.
- Jiménez, M. S. (2009). La construcción del Estado del Arte en la formación para la investigación. En Á. Díaz Barriga y T. Pacheco (coords.), *El posgrado en educación en México* (pp. 27-45). México: UNAM.
- Landín, M., y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación, XXVIII*(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no sé qué. Sobre el oficio de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- López de Arana, E., Madariaga, A., y Salegi, E. (2014). Proyecto fin de grado: proceso para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional* (pp. 236-245). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Martínez, Z., Villardón, L., y Flores-Moncada, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado de secundaria en la formación inicial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 11-28. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13956>
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137757/Mart%C3%ADn-Guti%C3%A9rrez%3BConde-Jim%C3%A9nez%3BMayor->

- Ruiz%20-%20La%20identidad%20profesional%20docente%20del%20profesorado%20nove....pdf?sequence=1
- Meyer, J. A. (2010). El objeto de estudio como sustento esencial de la investigación en comunicación. *Pangea*, (6), 108-123. <https://revista-raic.wordpress.com/2010/12/05/01-01-106/>
- Molina, N. P. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 3(5), 73-75. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- 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. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Muñoz, F. O., y Arvayo, K. L. (2015). Identidad profesional docente: ¿qué significa se profesor? *European Scientific Journal, ESJ*, 97-110. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6568>
- Ortiz, M. G., y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(e794), 1-16. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.794](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794)
- Parada, M. A. (2006). Lectura, memoria e identidad en un texto de ficción: La misteriosa llama de la reina Loana. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, (24), 45-52. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10203/7323>
- Pérez Carrillo, Y. (2020). ¿Qué es el estado de la cuestión en un proceso de investigación? (Desde la mirada de estudiantes de licenciatura de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional, Costa Rica). *Repertorio Americano, Segunda nueva época*, (30), 151-166. <https://doi.org/10.15359/ra.1-30.8>
- Pérez Ferra, M., y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331-352. <https://doi.org/10.6018/j/333091>
- Poveda-Gutiérrez, A. S., y Sevilla-Santo, D. E. (2022). Identidad docente: características personales que favorecen la percepción como profesor. *Educación y Ciencia*, 11(57), 66-79. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/642/456599>
- Ramírez, M. J. (s. f.). *Estado del arte. Lectura, escritura y oralidad en español*. [https://leo.uniandes.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51:estado-del-arte&catid=72&Itemid=168](https://leo.uniandes.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=51:estado-del-arte&catid=72&Itemid=168)

- Rubilar, G. (2017). Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(Esp.), 69-75. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iEspecial.1453>
- Sancho, J. M. (2013). Más allá de los estereotipos: aportaciones de los relatos autobiográficos a la constitución de las identidades profesionales. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas. *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 44-54). Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Santos, R., González-Flores, P., y Sánchez, M. (2022). *Glosario de Innovación Educativa. Lista de términos clave*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/glosario-inovacion-educativa-digital-070322.pdf>
- Seribelli, V. H., De Souza, A., Fernandes, C. M., y De Souza, A. (2019). A história de vida como alicerce da identidade docente: trajetória pessoal e profissional de uma professora. *Colloquium Humanarum*, 16(1), 173-189. <https://doi.org/10.5747/canal.2019.v16.n1>
- Serrano, R., y Pérez Gracia, E. (2018). La motivación, la formación psicopedagógica y el practicum facilitadores del desarrollo de la identidad profesional docente. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5(6), 1-21. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.56.128>
- Serrano, R., y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Suárez, M. E. (2013). Los estudiantes como consumidores. Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES). *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 171-187. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000100011&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000100011&script=sci_abstract)
- Suárez Zozaya, M. H. y Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de Educación Superior*, 45(180), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- Tardif, M., y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En I. Cantón y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 21-42). Madrid: Narcea.

- Tejada, M., Canto, P., y Rodríguez, J. (2014). Constitución de la identidad profesional de un docente-enfermero en una universidad mexicana. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional* (pp. 318-325). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <http://www.ub.edu/obipd/consideraciones-sociologicas-sobre-profesionalizacion-docente/>
- Torres, A., y Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Jiménez y A. Torres (comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 13-26). México: Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>
- Urbina, A., y Morel, M. (2017) El estado del arte/estado de la técnica y la investigación científica y tecnológica. *Portal de la Ciencia*, (13). <https://www.lamjol.info/index.php/PC/article/view/5916/5744>
- Vaillant, D. (2008). La identidad del docente: Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, VIII(1), 15-39. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>