

# La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior

*Israel Alonso Sáez, Clemente Lobato Fraile,  
Maite Arandia Loroño*

*Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (España).  
israel.alonso@ehu.es, clemente.lobato@ehu.eus, maite.arandia@ehu.eus*

## Resumen

El estudio de la identidad profesional docente se ha convertido a lo largo de las dos últimas décadas en un marco de referencia para la Educación Superior (ES). Este artículo presenta una revisión de la literatura científica sobre este ámbito de estudio. Entre otros aspectos, se identifican elementos claves que están presentes en la construcción y cambio identitario del profesorado universitario y que clarifican qué supone ser en la actualidad profesorado de la universidad. Se concluye con una propuesta de actuaciones orientadas hacia el apoyo de una transformación identitaria que impulse el cambio en la ES.

**Palabras clave:** Identidad profesional docente, identidad académica, educación superior, cultura docente, cambio educativo.

# A Professional Teaching Identity as Key to Change in Higher Education

## Abstract

The study of teacher professional identity has become over the last two decades on a framework for Higher Education (HE). This article presents a review of the scientific literature on this field of study. Among other things, key elements that are present in the construction and identity change of university teachers and clarify what is supposed to be now university faculty are identified. It concludes with a proposal of measures aimed at supporting an identity transformation that drives change in the ES.

**Keywords:** Teaching professional identity, academic identity, higher education, teaching culture, educational change.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la identidad profesional docente universitaria se ha convertido en las dos últimas décadas en un marco de referencia para la Educación Superior (ES)<sup>1</sup>. Un análisis de las investigaciones a nivel internacional revela, por un lado, que la labor docente no solo necesita del conocimiento relacionado con la disciplina, sino también del vinculado a la dinamización de procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otro, que se precisa avanzar hacia el cambio de un paradigma centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje (Zabalza, 2009; Monereo, 2014). Estos estudios aluden a cómo lograr que el profesorado consiga cambiar los modos de entender y hacer sus prácticas académicas para que estas formen parte de su núcleo identitario (Negvi y Logstrom, 2014). Asimismo, ayudan a comprender los procesos de cambio identitario para discernir modalidades de intervención en estos procesos de transición desde el punto de vista de la formación y de las políticas institucionales (Kinash y Wood, 2013). Finalmente, enfatizan que un cambio educativo profundo no puede provenir solamente de reformas organizativas, tecnológicas o metodológicas, sino que exige tener presente la configuración de la identidad profesional de los docentes ya que si sus creencias más profundas no cambian, difícilmente van a transformar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje (Monereo y Pozo, 2011). Como se plantea en este trabajo,

abordar este cambio en la identidad profesional docente en la ES hace necesario conocer el estado de la cuestión en este ámbito de investigación y analizar los elementos claves que permitan concretar, mediante un abordaje holístico, qué supone actualmente ser profesor de universidad. Y de este modo puedan plantearse actuaciones orientadas hacia la construcción de la identidad profesional en quienes desempeñan su labor docente en la Educación Superior.

## **2. EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA**

La metodología seguida para este trabajo ha sido la revisión de artículos científicos y publicaciones en inglés, francés y castellano entre los años 2004- 2014 de diferentes bases de datos de referencia como (JOURNAL CITATIONS REPORTS, SCOPUS, LATINDEX Y ERIH). Los trabajos seleccionados han sido categorizados por las diferentes temáticas que aportaban entendimiento al ámbito de estudio sobre la Identidad Académica. Esto ha permitido su análisis y la obtención de los resultados teóricos que se presentan a continuación.

Los estudios sobre la identidad del profesorado apuntan hacia la construcción de la identidad profesional entendiéndola como estructura dinámica, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable, ligado, a su vez, al contexto en que se inscribe, y se apoyaría en tres hipótesis (Sheridan, 2013; Caballero y Bolívar, 2015).

a) La identidad docente es una identidad específica, resultado de un proceso de socialización profesional en el que los profesores y profesoras se apropian activamente de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo. Especialmente se encuentra relacionada con el trabajo que se realiza y el contexto particular en que se desarrolla.

b) La identidad profesional es una construcción singular, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En este sentido, la construcción identitaria es un proceso biográfico continuo. La identidad puede ser vista como el resultado de una transacción entre una identidad heredada y una identidad a la que se aspira o se impone por la situación actual.

c) La construcción identitaria es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación que se

construye en la experiencia de las relaciones e interacciones con los demás. Se juega, por tanto, como el resultado de las transacciones entre la identidad asumida por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona.

La identidad profesional puede ser conceptualizada, en definitiva, como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente.

### **2.1. Impacto de la transformación de la ES en la identidad de sus profesionales**

Acercarnos al estudio de la identidad docente universitaria<sup>2</sup> exige, por un lado, realizar una aproximación global a la misma en la que entran en juego aspectos de la identidad personal, social y cultural de cada docente (Clegg, 2008; Sheridan, 2013); y, por otro, entenderla como una identidad profesional, en la medida que comprende una serie de representaciones, roles, conocimientos y valores que cada académico comparte con profesionales del mismo ámbito educativo, tanto en el contexto local como en el global (Clarke, Hyde y Drennan, 2013; Weise y Sánchez, 2013; Lewis, 2014). Este estudio tiene como punto de partida entender la labor del profesorado universitario como una profesión, dado que reúne una serie de condiciones para su cualificación específica y, a su vez, diferenciarla del resto de profesiones de la educación (Zabalza, 2009).

Hoy el abordaje del profesionalismo y de las identidades profesionales supone hacerlo desde un escenario en el que ya no existen las anteriores delimitaciones claras de ser un profesional en un área determinada. Y donde estas se han ido transformando, teniendo como resultado la flexibilidad de las fronteras entre diferentes profesiones (Bauman, 2009; Trede, Macklin y Bridges, 2012). Este proceso es global, se está produciendo en todas las profesiones, y con una especial incidencia en el mundo de la ES (Barnett y Di Napoli 2008). De unas identidades profesionales bien delimitadas, con unos valores relacionados con el conocimiento, el pensamiento crítico y el servicio a la sociedad, se ha pasado a un nuevo escenario en el que estos valores no sólo se comparten, sino que también, en ocasiones, entran en colisión con otros como los de rentabilidad y de mercado (Winter y O'Donohue, 2012). Barnett (2008) plantea que en este ámbito el "profesionalismo" está siendo testigo de una sacudida en diferentes planos:

- de una “ética de servicio a una ética de rendimiento” (2008: 197);
- de una delimitación clara de sus funciones o roles, basados principalmente en la docencia y la investigación, a una diversificación y fragmentación de modo que cada vez adquieren más peso específico funciones relacionadas con la administración, la auditoría o la rendición de cuentas (Jawitz, 2009);
- de un reconocimiento social de su labor, a un cuestionamiento de los resultados y del desempeño en el nuevo marco social y económico de la sociedad de conocimiento (Henkel, 2012);
- de una ostentación de privilegios basados en la autonomía, a una exigencia de ser negociados con nuevas figuras de la administración, la gerencia o la acreditación de conocimientos, que cada vez tienen más poder e influencia en la ES, así como con los agentes políticos y económicos que arbitran la financiación de la ES (Winter, 2009; Ylijoki y Ursin, 2013).

En la revisión de la literatura se han identificado dos grandes aproximaciones a este campo de estudio: a) la preocupación por el impacto en la identidad de los académicos, como consecuencia del cambio que se está produciendo en la ES y b) la reciente atención a la función docente y a su protagonismo en la universidad.

El primer acercamiento proviene del análisis de la transformación que en las últimas décadas se está produciendo en las instituciones de ES y su influencia en el trabajo de los y las académicos. Desde el año 2000, son abundantes las investigaciones desarrolladas en este ámbito. Podemos distinguir aquellas que han puesto de manifiesto algunas de las consecuencias negativas que las nuevas políticas de gerencialismo, mercantilización y auditoría están teniendo a nivel global y, más concretamente, en la labor académica, y que recolocan a la academia en un nuevo escenario en relación a otros agentes (Rhoades, 2007; Clarke et al., 2013; Henkel, 2012). Así investigaciones sobre estos procesos en planos más locales o micros, subrayan la dimensión de agencia<sup>3</sup>, es decir la capacidad de acción en estos contextos del profesorado (Clegg, 2008; Smith, 2010; Clarke et al., 2013), evidenciado que las estrategias desarrolladas por diferentes docentes y las transformaciones producidas no son iguales (Churchman y King, 2009; Ylijoki y Ursin, 2013; Sheridan, 2013). Han comprobado que la transformación identitaria sigue marcada por los valores tradicionales de la dimensión académica (Kreber, 2010; Fitzmauri-

ce, 2013; Sutton, 2014), por el crecimiento y la mejora profesional (Clegg 2008; Jawitz, 2009; Leibowitz, Ndebele y Winberg, 2014) y por una mayor colaboración (Jacobs, 2010).

En este sentido Ylijoki y Ursin (2013) señalan la importancia de esta dimensión de agencia. En su estudio, realizado con académicos de nueve universidades de Finlandia, muestran que los y las docentes desarrollan diferentes estrategias identitarias o narrativas en un mismo proceso. Asimismo, concretan tres tipos de estrategias o narrativas: narrativas que describen un deterioro en el trabajo académico; narrativas progresivas que incluyen éxito, movilidad y agencia frente al cambio; y por último, narrativas que implican el mantenimiento de una postura neutral con respecto a las transformaciones universitarias.

Se hace patente, pues, la complejidad y singularidad de la incidencia en el profesorado de las transformaciones devenidas en la ES en las últimas décadas, y que tendrá su particular repercusión en la identidad profesional docente.

## **2.2. La identidad docente universitaria como realidad compleja**

La situación descrita enfatiza el interés del estudio científico por una identidad académica que, en sí misma, contiene una realidad compleja y nada fácil de delimitar (Barnett, 2002), como se señala a continuación:

- Encontramos una identidad muy diversa y marcada por la institución y por la disciplina en la que cada docente se socializa (Barnett y Di Napoli 2008; Clarke et al., 2013): investigadores sin apenas dedicación a la docencia; académicos cuya labor es sólo docente o casi exclusivamente de gestión; profesorado que desarrolla esta triple función; y los que dedican la mayor parte de su trabajo a la formación de docentes. Aunque todos ellos compartan algunos elementos identitarios, su manera de ser y entender su profesión es distinta (Jawitz, 2009; Elkington y Lawrence, 2012). La misma diferencia identitaria existe entre los académicos que provienen y/o tienen contacto con el mundo profesional y quienes han desarrollado toda su vida profesional en el campo de la ES (Jacobs, 2010; Smith y Boyd, 2012).
- Cada académico y académica comparte una doble identidad como investigador y como docente (Zabalza, 2009), o incluso múltiple

en el caso de otras figuras académicas (Kinash y Wood, 2013). A este respecto algunas investigaciones describen un proceso de diversificación y especialización (Nevgi y Löfström, 2014; Korhonen y Törmä, 2014) y otras plantean que, a pesar de estos procesos, la identidad académica sigue marcada por la incorporación de la investigación y la docencia en la comprensión del profesional en la ES (Clegg, 2008; Kreber, 2010; Fitzmaurice, 2013; Caballero y Bolívar, 2015).

### **2.3. El impacto de la identidad docente universitaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje**

Al mismo tiempo que se producen la fragmentación y diversificación identitarias, se origina una estructuración de elementos claves como la labor docente y el impulso de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Galloway y Jones, 2012; Korhonen y Törmä, 2014). En este terreno es destacable, en el panorama mundial universitario y en Europa con el EEES, la transformación del sentido de la labor docente y formativa, en la que el aprendizaje del alumnado se constituya en la piedra angular de toda la enseñanza. Se ha pasado de una concepción del y la docente como transmisor de conocimientos a otra en la que desempeña un rol más complejo: promover, hacer posible y dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje (Monereo, 2014; Caballero y Bolívar, 2015).

Para Galloway y Jones (2012), este cambio en la ES, en el que adquiere mayor relevancia la función docente, ha supuesto un reconocimiento, largamente esperado, de la centralidad y la importancia de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la ES. Por ello, frente a una época en la que al docente universitario solo se le atribuía una capacidad científica, se transita a un escenario muy diferente en el que se le demanda también, una capacidad pedagógica para la que, en la mayoría de casos, no ha sido formado (Zabalza, 2009; Nevgi y Löfström, 2014). Esta preocupación por la función docente del profesorado universitario y su transformación en la sociedad del conocimiento, es el contexto de la segunda gran aproximación al estudio de la identidad docente universitaria. En algunos casos, como continuación de un ámbito de estudio que se desarrolla en la década de los 90 con los docentes de Educación Primaria y Secundaria (Beijaard, Verloop y Vermount, 2000); y, en otros, como respuesta a la necesidad de generar un cuerpo de conocimientos que facilite el desarrollo de procesos de formación y desarrollo docente en la ES

en este nuevo escenario (Kreber, 2010, Kinash y Wood, 2013; Monereo, 2014; Nevgi y Löffström, 2014).

#### **2.4. Algunas constataciones sobre la identidad docente universitaria**

Se comprueba que la mayor parte de las investigaciones revisadas en este campo de la identidad docente universitaria (IDU) parten de algunas constataciones:

- La IDU no es un proceso exclusivamente individual ni social (Jawitz, 2009; Clarke et al., 2013; Kinash y Wood, 2013; Sheridan, 2013). Existen elementos necesariamente culturales y sociales, pero también una serie de representaciones y significados personales sobre ella (Sheridan, 2013).
- La IDU no es estática, pero tampoco totalmente cambiante. Varía a lo largo de la vida profesional (Elkington y Lawrence, 2012; Sheridan, 2013) en función de diferentes factores vitales, relacionales y experienciales (Winter y O'Donohue, 2012; Leibowitz et al., 2014). Si bien los contextos sociales (Castells, 1997) y los ámbitos de socialización profesional como la facultad, la disciplina académica o el departamento (Jawitz, 2009; Kreber, 2010; Clarke et al., 2013) tienen una influencia importante en su desarrollo, se produce también un proceso reflexivo (Giddens, 1995; Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013), de construcción personal y colectiva (Jacobs, 2010).
- No parece que haya identidades únicas, ni que actúen de manera desconectada, sino que cada persona tiene diferentes identidades o sub-identidades que interactúan de manera compleja y, en ocasiones, conflictiva (Kreber, 2010; Prados et al., 2013).
- La importancia de su estudio no solo radica en el qué es o cómo se desarrolla, sino en la influencia que tiene en la realidad personal y social de cada docente. Por lo tanto, no solo es preciso comprenderla, sino también buscar formas de intervención para mejorar la realidad personal y social de cada docente y la labor que realizan (Kreber, 2010; Jacobs, 2010; Nevgi y Löffström, 2014).



### **3. IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS CLAVES DE LA IDENTIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA**

En la revisión de la literatura científica realizada hemos podido identificar y analizar los elementos claves que están presentes en la construcción y cambio identitario del profesorado universitario. Trataremos en los apartados siguientes de desarrollar tanto su descripción como su relevancia particular en la configuración de la identidad profesional docente.

#### **3.1. La significación de las representaciones**

El primer elemento central, identificado en la mayor parte de las investigaciones, lo constituyen las representaciones que elabora el o la docente (Beijaard et al., 2000; Monereo y Badía, 2011). Esto es, lo que entiende por ser profesor en la Universidad, por enseñar e investigar en esta, lo que se espera que él o ella haga. Estas representaciones tienen una gran importancia en la construcción de la identidad (Weise y Sánchez, 2013). No nacen de manera espontánea, ni por una transmisión concreta, sino que son fruto de las culturas y procesos de socialización que ha realizado el docente, y también, de su biografía personal y profesional. Hay representaciones comunes, pero otras son específicas del contexto en el que el profesorado desarrolla su labor. A la hora de entender las similitudes y diferencias de estas representaciones, es importante identificar dos ámbitos en las que estas se desarrollan.

En primer lugar las representaciones son biográficas. La primera representación que tiene un profesor o profesora de cualquier nivel educativo, y también de la Universidad, es la de su historia personal como discente con los y las docentes que le han dado clase (Kreber, 2010). Las representaciones tanto negativas, -de lo que no debe hacer o ser un docente-, como las positivas -de los profesores y profesoras que le han marcado por su entusiasmo- y el efecto en sus deseos por aprender y desarrollarse como profesional o persona, marcan una primera representación estable del significado personal que tiene la docencia (Kreber, 2010). En el ámbito universitario, en algunos casos son importantes las representaciones provenientes de aquellos docentes que han confiado en él, que le han impulsado y acompañado en su carrera universitaria e investigadora, a través de la tesis doctoral, y de los diferentes pasos que ha dado en esta trayectoria (Gewerc, 2011). En este ámbito biográfico, no podemos olvidar que muchos docentes universitarios provienen del mundo profesio-

nal y tienen una trayectoria de participación social, así como unas creencias, valores y significados sobre su papel en el mundo y que influyen en el significado que se otorgue a ser docente en la Universidad (Jacobs, 2010; Smith y Boyd, 2012).

El segundo ámbito de las representaciones estaría relacionado con el contexto social y cultural concreto donde se construyen. ¿Qué significa para mí ser docente? ¿Qué se espera de mí? Son preguntas que conllevan respuestas que dialogan con la experiencia personal y los significados que tienen para la sociedad y la cultura institucional.

Monereo y Badia (2011: 60) identifican tres componentes o dimensiones de las autorepresentaciones del profesorado. Estas son:

1. Representaciones sobre el rol profesional. En la docencia universitaria estos roles están relacionados con la docencia, la investigación, la relación con la realidad profesional y la gestión.

2. Representaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kreber, 2010; Nevgi y Löfström, 2014). Los conocimientos explícitos o implícitos que forman parte de las creencias de los y las docentes sobre la naturaleza del aprendizaje, los procedimientos y estrategias de enseñanza, y el conocimiento estratégico sobre cuándo, dónde y cómo aplicar estos principios, procedimientos y estrategias (Monereo y Badía, 2011).

3. Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia y su dimensión emocional. Está relacionado con las asociaciones afectivas que un profesor o profesora hace entre determinados sentimientos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; con calificativos afectivos asociados a la docencia y relacionados con aspectos evaluativos sobre esta (Sutton y Wheatley, 2003).

Monereo y Badia (2011: 61) sostienen que estas representaciones se sitúan en el núcleo central de la identidad docente que “conjuga las representaciones socio-cognitivas en que interrelacionan especialmente la cognición con el afecto y en los discursos -públicos y mentales- que generan esas interrelaciones”.

### **3.2. Los valores y la dimensión ética**

El segundo elemento central de la naturaleza y desarrollo de la identidad del profesorado universitario son los valores y la dimensión ética. Clarke, Hyde y Drennan (2013) señalan que históricamente la profesión académica ha estado sustentada en un conjunto de valores comu-

nes, más allá de las fronteras disciplinarias e institucionales. Estos son: la libertad académica, la comunidad disciplinar, la búsqueda de la verdad, el gobierno colegiado, la autonomía individual, el servicio a la sociedad a través de la producción de conocimiento, la transmisión de la cultura y la educación de los jóvenes. En este sentido, los valores son fundamentales para que académicos e instituciones den sentido a lo que son en relación al pasado y a las experiencias presentes y futuras. Por lo tanto, el estudio de los valores del personal académico en una universidad es una actividad importante puesto que permite comprender el comportamiento y las identidades del profesorado y de las instituciones en la actualidad y para el futuro (Winter y O,Donohue, 2012).

Fitzmaurice (2013) en trabajo sobre la construcción de la identidad profesional de quienes se incorporan a la labor académica, destaca que la dimensión moral y los valores siguen siendo actualmente un elemento importante de la construcción identitaria académica, aunque sea un ámbito poco explorado en la investigación científica.

A pesar de esto el fenómeno más estudiado son las tensiones identitarias que profesorado de todo el mundo están viviendo entre los valores mercantilistas y gerencialistas, que hoy marcan la agenda de este sector, y los valores sociales y liberales, tradicionales en la academia (Winter y O,Donohue, 2012). Diferentes investigaciones ponen de manifiesto el impacto que este cambio de políticas y estructuras de gobierno, producido en universidades de Australia y del Reino Unido (Winter y O,Donohue, 2012), está teniendo en la profesión académica: estas políticas se convierten en un importante mecanismo de conformación identitaria dado que abarcan la “ideología, discursos y axiomas originados en el sector privado” (Kolsaker, 2008: 514). El gerencialismo y sus valores asociados a la racionalidad económica y de mercado han generado un escenario en el que algunos académicos se alinean con la universidad como empresa y sus correspondientes valores mercantilistas (identidad de gestión), mientras que otros mantienen los valores académicos frente a las exigencias de los de tipo empresarial (identidad profesional). Parece que una gran parte del colectivo de docentes está integrando estos dos grupos de valores, y conviviendo con valores de eficacia y rendimiento, y al mismo tiempo mantienen valores relacionados con el aprendizaje del alumnado, el conocimiento científico y el servicio a la sociedad (Barnett, 2011).

En diferentes trabajos, Kreber (2004, 2010) ha mostrado la importancia que tienen los valores y la dimensión ética en la naturaleza y proceso identitario de los académicos y académicas. Para esta autora, la cuestión clave no es solo si cada académico crea a través de un marco de referencia de valores, una identidad personal y diferenciadora, sino también, y al mismo tiempo, si está vinculada y comprometida a valores que están más allá de su referencia. En otras palabras, la identidad docente incorpora fines o valores que trascienden la propia subjetividad de la persona (Varga, 2012). La dimensión ética en la identidad académica estaría relacionada también con el compromiso con los estudiantes y con el servicio público que supone la docencia y la investigación. Estamos refiriéndonos al compromiso con: a) la mejora de los y las estudiantes (Day, 2004; Bain, 2011; Kreber, 2010); b) la mejora de la sociedad y el desarrollo de personas críticas y activas (Day, 2004; Sutton, 2014) c) la preocupación por las situaciones de desigualdad e injusticia y cómo están afectando al trabajo docente (Fullan y Scott, 2009); y d) el aprendizaje profesional y la mejora (Day, 2004; Bain, 2011; Clegg, 2008).

En resumen, la realidad desvela que esta dimensión ética juega un papel relevante en la identidad docente universitaria. También que forma parte del núcleo central de la identidad, y, por lo tanto, como en el caso de las representaciones se comentaba, desempeña una importante función en los procesos de cambio identitario.

### **3.3. Una identidad docente construida en interacción**

El tercer elemento central que se destaca en la identidad académica es la interacción. Se refiere a una identidad que se construye en diálogo, a través de la relación con los diferentes agentes con los que comparte su vida profesional. La interacción permite que se produzcan dos importantes procesos en la identidad académica como son el reconocimiento y la construcción identitaria. Por un lado, está la importancia que el reconocimiento tiene en este proceso; ya que la identidad profesional se forja en relación al reconocimiento que recibimos de la actividad que realizamos. Como plantean Leibowitz y colaboradores (2014), las identidades académicas se construyen mediante una reflexión personal realizada por cada académico en las que juega un papel importante el reconocimiento o la falta del mismo (Vanhulle, 2008) que distintos agentes (colegas, institucionales, sociales...) realizan de su labor en los diferentes espacios en los que participa (disciplinar, investigación, enseñanza o profesionales).

Por otro lado, asociado al proceso de reconocimiento, estaría el de construcción y reconstrucción identitaria. La identidad docente, las representaciones relacionadas con los fines, los medios y las emociones unidas a la práctica de la docencia y al trabajo académico, incluso el sistema de valores de referencia, son construidos a través del trabajo conjunto y el diálogo con otras personas que comparten el proceso.

Parece clara la gran influencia de los colegas y compañeros en este proceso. A este respecto es significativo señalar que en el abordaje que diferentes investigaciones (Jawitz, 2009; Kreber, 2010; Leibowitz et al., 2014) realizan sobre la identidad académica, se incorpora para su comprensión la perspectiva de las comunidades de práctica. Este concepto creado por Wenger (1998), plantea que cada docente, como parte de esta comunidad, tiene que negociar constantemente identidades de competencia por medio de la participación, la rendición de cuentas y las acciones que lleva a cabo en el espacio profesional. Cada docente a través de momentos formales e informales de interacción, colaboración y trabajo conjunto, incorpora las prácticas establecidas de este espacio, recrea las suyas, y negocia las que piensa que son necesarias aportar o modificar. De esta manera, en las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión su identidad se va confirmando y transformando, y se va construyendo una determinada cultura profesional (Caballero y Bolívar, 2015). En el ámbito académico, estas comunidades son variadas, como la comunidad disciplinaria, la departamental, la de enseñanza o los grupos de investigación. Comunidades en las que el docente participa de un sistema compartido de reglas que, en un sentido, limitan sus inclinaciones y capacidades individuales y, en otro, le abren a la formación de nuevos significados y prácticas (Leibowitz et al., 2014).

Otra aportación interesante para entender este proceso es el trabajo que realiza Becher (2001) sobre cómo el profesorado se percibe a sí mismo y a sus colegas dentro de comunidades disciplinares, entendidas como formas identitarias, con rasgos estables y reconocibles, que confieren al profesorado un sentido de pertenencia. Becher (2001) las denomina metafóricamente “tribus académicas”. Estas tribus se definen a través de creencias culturales y prácticas que configuran la identidad académica (Henkel, 2012). En este contexto, los procesos identitarios se originan en situaciones de colaboración y apoyo, pero también de conflicto, marcados por las relaciones de poder (Caballero y Bolívar, 2015). En este mismo sentido, diferentes investigaciones han puesto de manifiesto

que la interacción con otros docentes es clave para que el profesorado se desarrolle profesionalmente, aprenda, colabore y adquiera los conocimientos necesarios para su acción profesional (Bain, 2011; Korhonen y Törmä, 2014; Leibowitz et al., 2014).

La literatura también destaca que junto a la interacción con otros docentes, también es importante la interacción con los estudiantes y otros agentes de la sociedad. Distintos trabajos (Fitzmaurice, 2013; Korhonen y Törmä, 2014; Nevgi y Löfström, 2014) evidencian la importancia que tiene la interacción con los y las estudiantes en la construcción de la identidad docente. Por último, en un escenario en el que las fronteras entre la academia y la sociedad se van difuminando, resulta indiscutible la influencia que tienen en la identidad de muchos docentes los agentes y las redes sociales con los que trabajan (Fitzmaurice, 2013). Como indican diferentes estudios esto es especialmente relevante en los casos de docentes que provienen del mundo profesional, o que compatibilizan el trabajo universitario con su quehacer profesional (Jawitz, 2009; Boyd y Harris, 2010; Adams, 2011).

### **3.4. Conocimientos y saberes profesionales**

Los conocimientos y saberes como profesionales de la enseñanza universitaria constituyen el cuarto elemento nuclear de la identidad académica. Aquellos conocimientos, de naturaleza distinta y relacionados con los diferentes ámbitos de su trabajo académico (docencia, investigación y gestión) que permiten al docente afrontar las diferentes situaciones relacionadas con su quehacer profesional (Caballero y Bolívar, 2015). En este apartado se clasifican como conocimientos-saberes disciplinares (saber), pedagógicos (saber hacer) y relacionados con el saber ser y saber estar.

El primer grupo de conocimientos están vinculados con el área de conocimiento de su investigación y docencia. Sería lo que tradicionalmente se ha entendido como conocer e investigar sobre el contenido de la disciplina. Desde diferentes abordajes a la identidad académica (Kreber, 2010; Elkington y Lawrence, 2012), se ha puesto de manifiesto el papel central que juega esta dimensión disciplinar. Trede, Macklin y Bridges (2012) afirman que aunque las fronteras e identidades disciplinarias están en constante cambio, la disciplina sigue siendo un principio organizador fundamental para el trabajo académico. Hoy existe un consenso generalizado (Zabalza, 2009; Bain, 2011) en torno a la importancia de

este manejo y puesta al día en los conocimientos que el profesorado debe enseñar e investigar, constituyendo una de las características de una docencia de calidad y por desdoblamiento de la realización de un buen trabajo académico profesional.

El segundo estaría relacionado con los conocimientos pedagógicos que permitan aprender al alumnado. Como plantea Zabalza (2009), enseñar (en el sentido de explicar) es muy distinto a “facilitar el aprendizaje”. Para lo primero, sería necesario solamente saber mucho del tema científico que se explica; para lo segundo, hay que saber, además, otros aspectos de índole pedagógica (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje efectivos, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluar y ayudar a resolver las dificultades, etcétera). Los y las académicos en su función docente necesitan conocer y reflexionar sobre la puesta en marcha de aquellas metodologías pedagógicas y didácticas que pueden provocar un aprendizaje profundo en el alumnado (Bain, 2011).

El tercer tipo de conocimientos estaría relacionado con el ser del docente. Aunque el concepto de excelencia docente esté discutido en la actualidad (Villa, 2008; Skelton, 2013) nos sirve para apreciar aquellos saberes que trascienden a los relacionados con la disciplina o con las estrategias didácticas. Si entendemos esta excelencia como la conducta docente interactiva que modela las habilidades interpersonales; desarrolla unas relaciones de colaboración con el alumnado; posee un repertorio de competencias docentes; muestra entusiasmo y energía; despliega creatividad; demuestra interés por los y las estudiantes con dificultades y se compromete con su propio desarrollo profesional (Villa, 2008: 197), entonces apreciamos competencias y saberes relacionados con el “ser docente”. A estos aspectos habría que añadir otros de tipo emocional, comunicativo y ético en los que los saberes y conocimientos profesionales y personales confluyen. En palabras de Martínez (2014: 10) “no se trata solo del desarrollo de estrategias docentes, sino de desarrollar las dimensiones que como persona tiene el profesor o profesora y que hace posible que la enseñanza que imparta influya eficazmente en el aprendizaje de sus estudiantes”.

### **3.5. Cultura institucional y universitaria**

Actualmente es innegable el impacto que tiene la cultura institucional y los cambios sociales en la identidad del profesorado universitario.



Distintos autores (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005; Tryggvason, 2012; Tejada, 2013) indican que estas culturas docentes, tanto en su dimensión macro (la cultura docente universitaria en general), como meso o micro (la cultura docente del contexto más cercano), son el marco en el que se define la identidad profesional de los y las docentes en relación al grupo de referencia. Esto posibilita, por un lado, adoptar el sentido de pertenencia desde el que le es factible ubicarse y reconocerse como profesional; y, por otro, definirse y elaborar su identidad profesional a partir de su propia historia personal, siempre en interacción con este contexto cultural. Al mismo tiempo, es importante entender que esta cultura no es estática. Se está rehaciendo constantemente y se ve influida por las diferentes identidades profesionales de los profesores y profesoras que interactúan y forman parte de ella (Rivas et al., 2005).

### **3.6. Teorías implícitas, emociones e integración.**

Otro elemento a destacar es el gran peso que los aspectos irracionales e inconscientes tienen en la práctica educativa del profesorado (Pozo, 2011). Korthagen (2010) alude al impacto que tiene este elemento en el comportamiento del profesorado. Esta realidad es importante a la hora de entender el complejo abordaje de las transformaciones de las identidades docentes sustentadas en gran parte por elementos inconscientes.

Otro elemento a tener en cuenta en esta construcción identitaria es el emocional. En los últimos años este ha sido la base de distintos estudios realizados sobre la identidad docente en etapas preuniversitarias (Sutton y Wheatley, 2003) y también en la ES (Badía, 2014). Estas últimas, centradas en distintos objetos de estudio tales como el papel de los incidentes críticos (Weise y Sánchez, 2013; Monereo, et al., 2013), el cuidado y la estabilidad emocional frente al stress (Smith, 2010), o el impacto que tienen estos aspectos en los procesos de enseñanza de los docentes universitarios (Nevgi y Löfström, 2014), muestran el interés y la importancia de conocer el papel que juegan las emociones en las representaciones, interacciones y significados del quehacer académico para los y las docentes universitarios.

Finalmente, destacamos el elemento de la integración jerarquizada. Teniendo en cuenta los diferentes aspectos que influyen y que hacen posible la construcción y cambio de la identidad docente, la cuestión que se plantea es saber ¿Cómo se integran en cada docente? Pozo (2011) contesta a esta pregunta indicando que este proceso es permanente y respon-



de a las diferentes situaciones a las que cada docente tiene que hacer frente en cada momento de su vida profesional. Un proceso que asegura una cierta estabilidad, pero también una plasticidad ante el cambio y ante las diferentes situaciones y escenarios que debe afrontar. Por tanto, diversas identidades y subidentidades, así como aspectos que influyen en ellas se integran en el momento presente en el que cada docente afronta una acción. En esta integración juegan un papel clave los procesos de auto-reflexión y reflexión grupal (Korhonen y Törmä, 2014). Gracias a ellos, cada docente va incorporando nuevos inputs desde los que realizar una nueva integración satisfactoria a la hora de responder a las nuevas realidades a las que tiene que hacer frente.

#### **4. CONCLUSIONES**

La identidad docente universitaria, su cambio y transformación, como se expone en este trabajo, es una de las claves y pilares a la hora de abordar cambios educativos profundos y sostenibles en la ES. Si no cambian la percepción y enfoque de la tarea a realizar por cada docente difícilmente cambiará la realidad por mucho que desde otras instancias institucionales se impulse o explicita cómo y de qué manera se debe de llevar a cabo este cambio. La revisión de la literatura realizada ayuda a entender que cualquier intento en esta dirección debe de tener en cuenta y trabajar con diferentes dimensiones y aspectos que están detrás de estos procesos de construcción identitaria y desarrollo profesional docente.

Es importante tener en cuenta actuaciones que conjuguen lo global y lo cercano a la realidad que vive el docente, que tengan en cuenta el desarrollo institucional que se quiere impulsar pero también la rama disciplinar o la cultura docente concreta del centro universitario en el que se quiere llevar a cabo. Con solo movimientos en algunos de estos niveles sin tener en cuenta la globalidad, difícilmente se van a producir cambios profundos y sostenibles.

Un aspecto que se deriva de la revisión es el papel relevante que tiene todo lo relacionado con la interacción y lo dialógico. Para promover un cambio cultural, un tránsito en la identidad profesional docente de toda una institución universitaria o parte de ella, es imprescindible generar espacios relacionales formales e informales donde se pueda intercambiar y discutir estos procesos. En este sentido cabe también prestar

atención a la interacción con el alumnado y demás profesionales del área de conocimiento en el que el profesorado desarrolla su trabajo.

Apoyar estos procesos de cambio en la identidad docente universitaria plantea también el papel relevante que la formación juega en este sentido. Espacios de formación que trabajen de manera activa y experiencial aspectos reflejados como las representaciones profundas, las emociones, los valores o el papel que juega lo implícito que de otra manera difícilmente van hacerse consciente y van a poder ser replanteados. Espacios que conjuguen los modelos teóricos de hacia dónde se quiere transitar con la realidad y la práctica que cada docente vive y reflexiona individual y colectivamente. Estos espacios formativos también deben ayudar a que los docentes adquieran los conocimientos y competencias necesarios en esta nueva identidad docente a la que se quiere transitar.

Por último, concluir que estos tránsitos y cambios no son sencillos ni lineales. Necesitan de tiempo y respetar los ritmos de una siempre diversidad de estilos e identidades docentes. Exige, como decíamos, actuar y generar acciones en todos los ámbitos del sistema. Desde un horizonte claro institucional de hacia dónde se quiere transitar, y medios para poder llevarlo a cabo, a la implicación y papel central de los grupos de docentes y cada uno de ellos en este proceso. Es necesario mantener un equilibrio entre la aceptación de una siempre rica diversidad dentro de los y las docentes, y la concreción de un camino discutido colectivamente, que permita que los tránsitos identitarios docentes que se producen dentro de la institución generen cambios en pro de la mejora de la labor educativa y social en la ES.

### **Notas**

1. Este artículo está vinculado a la línea de innovación curricular impulsada por el grupo de investigación consolidado Ikasgura: Cambio educativo en la Universidad (GIU 14/08).
2. Un aspecto a reseñar en todos estos trabajos es que se utiliza, dependiendo de la procedencia geográfica o la temática, una diversidad de términos, tales como: identidad académica “academic indentity” (IA), identidad docente “teacher identity” (ID) o Identidad profesional universitaria (university professional identity). La casi totalidad de estudios, en su mayoría anglosajones, utilizan el término IA, al tratar el impacto del cambio que se está produciendo en la ES, en la

identidad de los y las académicos. También desde el ámbito anglosajón, se encuentran investigaciones que se refieren exclusivamente al ámbito docente y utilizan el término IA o ID. En cambio, en el mundo latino y francófono se utiliza mayoritariamente ID y no se encuentran apenas trabajos que utilicen el término IA. Ahora bien, en todos los casos se asume que la identidad del profesional de la ES, ya se entienda como profesor universitario o como académico, está relacionada con algo más que la docencia aunque esta, a su vez, juega un papel central dentro de ella. Por esta razón, a lo largo del artículo, se van a utilizar indistintamente ambos términos.

3. El término agencia es una traducción de la palabra inglesa *agency*. Aunque en ambos idiomas tienen el mismo origen etimológico del latín "el que hace", en castellano la RAE solo refleja significados relacionados con agencia como lugar o institución. En inglés, en cambio, también tiene el significado de acción o intervención. En el ámbito de la educación y otras Ciencias Sociales (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, y Paloniemi, 2013) en los últimos años se está utilizando para describir la capacidad de acción y autonomía de los protagonistas en la acción educativa. El primer autor que utilizó este término es Antony Giddens (1995) dentro de su teoría de la estructuración Social. Posteriormente Margaret Archer (2003) también lo desarrolla teóricamente. En el caso de la identidad académica (Cleggs, 2008) refleja la capacidad del profesorado de intervenir y actuar en su medio, más allá de los condicionamientos estructurales por los que son influidos.

## Referencias Bibliográficas

- ADAMS, Ruth. 2011. Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. **Journal of advanced nursing**. Vol. 67. N°4: 884-892.
- ARCHER, Margharet. (2003). **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge University Press. Cambridge (Reino Unido).
- BADIA, Antonio. 2014. Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente en MONEREO, C. (comp.) **Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos**. pp 45-56. Ed. Octaedro/ICE-UB. Barcelona (España).

- BAIN, Ken. 2011. **What the best college teachers do**. Ed. Harvard University Press. Massachusetts (Estados Unidos).
- BARNETT, Ronald. 2008. Critical Professionalism in an Age of Supercomplexity. En CUNNINGHAM, B (Ed.) **Exploring Professionalism**. pp 190–207. Ed. Bedford Way Papers. London (Gran Bretaña).
- BARNETT, Ronald. 2011. Lifewide education: A new and transformative concept for higher education. En JACKSON, N. **Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, education and personal development**. pp. 22-38. Ed. AuthorHouse. Bloomington (Estados Unidos).
- BARNETT, Ronald. y DINAPOLI, Robert. (Eds.). 2008. **Changing identities in higher education: Voicing perspectives**. Ed. Routledge. New York (Estados Unidos)
- BAUMAN, Zygmunt. 2009. Identity in a globalizing world. En ELLIOT, A y DU GAY, P (Ed). **Identity in question**. pp. 1-12. Ed. Routledge. London (Gran Bretaña).
- BECHER, Tony. 2001. **Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Ed. Gedisa. Barcelona (España).
- BEIJAARD, Douwe, VERLOOP, Nico, y VERMONT, Jan D. 2000. Teachers' perception of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teacher Teaching & Teacher Education**. Vol. 16: 884-892.
- CABALLERO, Katia y BOLÍVAR, Antonio. 2015. Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**. Vol. 13. Nº1: 57-77.
- CASTELLS, Manuel. 1997. **La era de la información**, vol. 1. Ed. Alianza. Madrid (España).
- CHURCHMANN, Deborah y KING, Sharron. 2009. Academic practice in transition: hidden stories of academic identities. **Teaching in Higher Education**. Vol. 14. Nº5: 507-516.
- CLARKE, Marie., HYDE, Abbey. y DRENNAN, Jonathan. 2013. Professional identity in higher education. En KEHM, B. y ULRICH, T. (Ed). **The academic profession in Europe: New tasks and new challenges**. pp. 7-21. Ed. Springe. Ámsterdam (Holanda).
- CLEGG, Sue. 2008. Academic identities under threat?. **British Educational Research Journal**. Vol. 34. Nº3: 329–345.
- DAY, Christopher. 2004. **A Passion for Teaching**. Ed. Routledge. New York (Estados Unidos).

- ELKINGTON, Sam., y LAWRENCE, Lesley. 2012. Non-specialism and shifting academic identities: a sign of the times?. **Innovations in Education and Teaching International**. Vol. 49. Nº1: 51-61
- ETELÄPELTO, Anneli, VÄHÄSANTANEN, Katja, HÖKKÄ, Palvi, y PALONIEMI, Susanna. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. **Educational Research Review**. Vol. 10: 45-65.
- FITZMAURICE, Maurice. 2013. Constructing professional identity as a new academic: a moral endeavour. **Studies in Higher Education**. Vol. 38. Nº4: 613-622.
- GALLOWAY, Kate., y JONES, Peter. 2012. Scholarship in the discipline and higher education: the need for a fusion epistemology focused on academic identity. **Higher Education Research & Development**. Vol. 31. Nº 6: 931-933.
- GEWERC, Andriana. 2011. Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En Monereo, C. y J. I. Pozo. **La identidad en Psicología de la educación**. pp. 189-212. Ed. Narcea. Madrid (España).
- GIDDENS, Anthony. 1995. **La construcción de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración**. Ed. Amorrortu. Buenos Aires (Argentina).
- HENKEL, Michael. 2012. Introduction: Change and continuity in academic and professional identities. En GORDON, G y WHITCHURCH, C. (Ed.) **Academic and professional identities in higher education**, pp. 3–12. Ed. Routledge. New York (Estados Unidos).
- JACOBS, Cecilia. 2010. Transgressing disciplinary boundaries: constructing alternate academic identities through collaboration with 'the other'. **African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education**. Vol. 14. Nº 2: 110-120.
- JAWITZ, Jeff. 2009. Academic identities and communities of practice in a professional discipline. **Teaching in Higher Education**. Vol. 14. Nº 3:241-251.
- KINASH, Shelley y WOOD, Kayleen. 2013. Academic developer identity: how we know who we are. **International Journal for Academic Development**. Vol. 18. Nº 2: 178-189.
- KOLSAKER, Alisa. 2008. Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities. **Studies in Higher Education**. Vol. 33. Nº 5: 513-525.
- KORHONEN, Vesa., y TÖRMÄ, Sirpa. 2014. Engagement with a teaching career—how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. **Journal of Further and Higher Education**. 1-18.

- KORTHAGEN, Fred. 2010. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 68: 83-102.
- KREBER, Carolyn. 2004. An Analysis of Two Models of Reflection and their Implications for Educational Development. **International Journal for Academic Development**. Vol. 9: 29-49.
- KREBER, Carolyn. 2010. Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. **Studies in Higher Education**. Vol. 35. Nº 2: 171-194
- LEIBOWITZ, Brenda., NDEBELE, Clever., y WINBERG, Christine. 2014. 'It's an amazing learning curve to be part of the project': exploring academic identity in collaborative research. **Studies in Higher Education**. Vol. 39. Nº 7: 1256-1269.
- LEWIS, Kenton. 2014. Constructions of professional identity in a dynamic higher education sector, **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**. Vol. 18. Nº 2: 43-50
- MARTÍNEZ, Miguel. 2014. Prólogo. En MONEREO, C. (comp.) **Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos**. pp. 9-12. Ed. Octaedro/ICE-UB. Barcelona (España).
- MONEREO, Carles. 2014. Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: hacia una identidad profesional docente. En MONEREO, C.(Coor). **Enseñar a enseñar en la Universidad**. pp. 39-61. Ed. Octaedro/ICE-UB. Barcelona (España).
- MONEREO, Carles. y BADIA, Antonio. 2011. Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En MONEREO, C. y POZO, J. I. (coord.). **La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites**. pp. 57-66. Ed. Narcea. Madrid (España).
- NEVGI, Anne y LÖFSTRÖM, Erika. 2014. Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. **International Journal for Academic Development**. Vol. 19. Nº 3: 174-185.
- POZO, Juan Ignacio. 2011. La construcción de la identidad en la Psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica. En MONEREO, C y POZO, J. I. (coord.). **La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites**. pp. 45-56. Ed. Narcea. Madrid (España).
- PRADOS, Mar, CUBERO, Mercedes, SANTAMARÍA, Andres y ARIAS, Samuel. 2013. El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 36. Nº 3: 309-321.
- RHOADES, Gary. 2007. The study of the academic profession.. En Patricia. J. Gumport (Ed.), **Sociology of higher education. Contributions and**

- their contexts**, pp. 113–146. Ed. Johns Hopkins University Press. Baltimore (Estados Unidos).
- RIVAS, J. Ignacio, SEPÚLVEDA, M. Pilar y RODRIGO, Pilar. 2005. La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 13. N° 49:1-20.
- SHERIDAN, Vera. 2013. A risky mingling: academic identity in relation to stories of the personal and professional self, *Reflective Practice*. **International and Multidisciplinary Perspectives**. Vol. 14. N° 4: 568-579.
- SKELTON, Alan. (Ed.). 2013. **International perspectives on teaching excellence in higher education: Improving knowledge and practice**. Ed. Routledge. New York (Estados Unidos).
- SMITH, Caroline y BOYD, Pete. 2012. Becoming an academic: The reconstruction of identity by recently appointed lecturers in nursing, midwifery and the allied health professions. **Innovations in Education and Teaching International**. Vol. 49. N° 1: 63-72.
- SMITH, Jan. 2010. Forging identities: The experiences of probationary lecturers in the UK. **Studies in Higher Education**. Vol. 35. N° 5: 577–91.
- SUTTON, Paul. 2014. A paradoxical academic identity: fate, utopia and critical hope. **Teaching in Higher Education**. Vol. 20. N° 1: 37-47.
- SUTTON, Rosemary. E., y WHEATLEY, Karl. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**. Vol. 15. N° 4: 327-358.
- TEJADA, Javier. 2013. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Vol.10. N° 1: 170-183.
- TREDE, Franziska, MACKLIN, Rob y BRIDGES, Donna. 2012. Professional identity development: a review of the higher education literature. **Studies in Higher Education**. Vol. 37. N° 3: 365-384.
- TRYGGVASON, Marja. T. 2012. Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. **European Journal of Teacher Education**. Vol. 35. N° 3: 289-303.
- VANHULLE, Sabine. 2008. Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. Reconnaissance professionnelle en éducation: évaluer, valoriser, légitimer. En JORRO, A. **La reconnaissance professionnelle**. pp. 61-76. Presses universitaires d' Ottawa. Ottawa (Canada).
- VARGA, Somogy. 2012. **Authenticity as an ethical ideal**. Ed. Routledge. New York (Estados Unidos).

- VILLA, Aurelio. 2008. La excelencia docente. **Revista de Educación**. N° extraordinario, 177–212.
- WEISE, Crista y SÁNCHEZ, Sonia. 2013. Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. **Cultura y Educación**. Vol. 25. N° 4: 561-576.
- WENGER, Etienne. 1998. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Ed. Cambridge University Press. Cambridge (Gran Bretaña).
- WINTER, Richard. 2009. Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. **Journal of Higher Education Policy and Management**. Vol. 31. N° 2: 121-131
- WINTER, Richard. P., y O'DONOHUE, Wayne. 2012. Academic identity tensions in the public university: which values really matter?. **Journal of Higher Education Policy and Management**. Vol. 34. N° 6: 565-573
- YLIJOKI, Oli. H. y URSIN, Jani. 2013. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. **Studies in Higher Education**, Vol. 38. N° 8: 1135-1149
- ZABALZA, Miguel Ángel. 2009. Ser profesor universitario hoy. **La Cuestión Universitaria**. Vol. 5: 69-81.