

## University professor identity in a classroom and interview situation / La identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista

Ana-Clara Ventura

To cite this article: Ana-Clara Ventura (2017): University professor identity in a classroom and interview situation / La identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista, *Infancia y Aprendizaje*, DOI: [10.1080/02103702.2017.1341104](https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341104)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2017.1341104>



Published online: 12 Jul 2017.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



## University professor identity in a classroom and interview situation / *La identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista*

Ana-Clara Ventura\*

*'Estudios Culturales y Cognitivos', Grupo Vinculado al Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNCo); Centro Regional Universitario Bariloche (UNCo)*

*(Received 1 April 2016; accepted 24 December 2016)*

**Abstract:** We explored professor identity in situations such as being placed in privileged scenarios to explore transactions between the inter and intrasubjective, the public and private, as well as among discourse, action and emotion. Following a period of class observations, we used a multiple-case design to select and individually interview three university professors who possessed different instructional profiles: direct, interdirect and interconstructive. Our aims were to identify the professors' personal position repertoires and to capture how those varied in regard to their instructional profiles. Professors with profiles that combined interpretive and constructive zones enunciated a greater variety and quantity of internal and external positions regarding academic adversities, emotions and the learning and teaching of knowledge. The three professors all held shared I-positions regarding the internalization of practices and norms from their educational culture. We concluded that instructional changes do not only involve progressive explicitation of contents and attitudes regarding learning and teaching, but also of who the represented agents are and what positions they adopt as learners and professors in the classroom.

**Keywords:** identity; constructivism; instructional profiles; theory of the dialogical self; personal position repertoire

**Resumen:** Exploramos la identidad de profesores en situación como puestas en escena privilegiadas para indagar transacciones entre lo inter e intrasubjetivo, lo público y privado, así como entre discurso, acción y emoción. Tras un periodo de observación de clase, mediante un diseño de casos múltiples seleccionamos tres docentes universitarios, con diferentes perfiles instruccionales: directo, interdirecto e interconstructivo. Con el objetivo de analizar qué repertorios de posiciones personales despliegan y cómo varían según el perfil instruccional, los entrevistamos individualmente. Profesores

---

English version: pp. 1–21 / *Versión en español:* pp. 22–40

References / *Referencias:* pp. 40–41

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Jennifer Martin

Author's Address / *Correspondencia con la autora:* Centro Regional Universitario Bariloche/Universidad Nacional del Comahue, Quintral 1250, San Carlos de Bariloche CP 8400, Argentina. E-mail: [ventura@comahue-conicet.gob.ar](mailto:ventura@comahue-conicet.gob.ar)

cuyos perfiles combinaron zonas interpretativas y constructivas enunciaron una mayor variedad y cantidad de posiciones internas y externas acerca de adversidades académicas, emociones, aprendizaje y enseñanza de conocimientos. Todos, sin embargo, recurrieron a posiciones compartidas sobre la interiorización de prácticas y normas de su cultura educativa. Así, consideramos que la búsqueda de cambios instruccionales conlleva la explicitación progresiva no solo de contenidos y actitudes representadas sobre el aprendizaje y la enseñanza sino también de quiénes son y qué posiciones adoptan los agentes representados como aprendices y enseñantes en el aula.

**Palabras clave:** identidad; constructivismo; perfiles instruccionales; teoría del self dialógico; repertorio de posiciones personales

University professors transition through an extensive formal education period, positioning themselves as students and teachers of knowledge to other learners. It is along this path that the professors continually build their identity, a dynamic and agentic construction in which individual and cultural dimensions combine (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Thus, teaching identity involves knowledge, strategies, emotions, experiences, norms, etc. (C. Monereo, personal communication, 15 October 2015; Monereo & Pozo, 2011), and can be expressed through instructional profiles (IP) in constructivist viewpoint, and/or personal position repertoires (PPR) in dialogic viewpoint.

Current research on professor identity seeks to combine constructivist and dialogic perspectives: if identity is a staging in communicative exchanges, it can be defined as a self-presentation (Amossy, 2010). Thus, we wondered how university professors, experts with different IP, present themselves as learners and teachers, and present their students as learners, in two different communicative situations: classroom and interview.

Research on professor identity constitutes a privileged unit of analysis for inquiring into transactions between the inter and the intrasubjective, between the public and the private, and between discourse, action and emotion. The constructivist approach's contribution to this matter has focused on the conceptualization of what and how professors conceive teaching and learning while making sense of their participation in educational practices, whereas the contribution of the dialogic perspective has focused on the enunciation of who is speaking and what personal positions these discursive subjects adopt when professors refer to concepts and conveners specific to themselves, such as teaching and learning (Monereo & Pozo, 2011).

Articulating these perspectives is relevant for understanding how professors account for the three components of knowledge, regarding teaching and learning for purposes of this study, which according to Dienes and Perner (1999) are: the content or object of representation (what), the attitude or the contexts of use for these representations (how) and the agent of this representation (who).

Studies on the identity of university professors have substantially increased in the last decade (van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, & Beishuizen, 2016). However, most have dealt with future teachers and/or novice professors, focusing on a constructivist or dialogic perspective. Therefore, we do not know of

any studies that have systematically addressed the relationship between IP and PPR.

### ***Instructional profiles in professor identity***

Constructivist perspectives have suggested that people develop conceptions regarding teaching and learning organized into implicit theories: direct, interpretative and constructive (Pozo et al., 2006). According to a direct theory, learning is to exactly copy the knowledge transmitted by the professor through exposition or practice. Accuracy and completeness of knowledge are the main factors for ensuring teaching quality. According to an interpretive theory, learning involves the activation of students' cognitive processes that, guided by the teacher and deliberately executed, can lead to the generation of adequate copies of knowledge. According to a constructive theory, to learn is to generate and explain or to redescribe representations whose epistemic and pragmatic potential depends on personal goals and contextual factors. Teaching fosters higher levels of complexity, articulation and explicitation of these representations.

These theories are differentiated by the epistemological, ontological and conceptual assumptions that are placed into play, whose changes from one theory to another involve higher degrees of dynamism and complexity of conditions, learning processes and results, as well as higher degrees of internalization from the learners and teachers (Scheuer & Pozo, 2006).

Recently, Martín, Pozo, Mateos, Martín, and Pérez Echeverría (2014) showed that the same professor could display more than one way of conceiving teaching and learning according to contextual factors, organizing them into representational profiles. In addition, Mortimer and El-Hani (2014) reported that teachers of chemistry, biology and physics showed profiles composed of conceptual zones or different ways of thinking and speaking that could coexist tacitly, in harmony or in tension over a concept, an event or a situation.

Here, we repeat this notion of representational profiles on teaching and learning and of conceptual zones. We suggest that these profiles come into play in a classroom situation and give rise to IP, which can combine direct, interpretative and/or constructive areas. Gómez and Guerra (2012) showed that university professors in social sciences combined interpretive and direct zones (interdirect profile) and interpretative and constructive zones (interconstructive profile).

### ***Personal positions repertoire in teaching identity***

Dialogic perspectives have suggested that professors have the challenge of integrating several personal positions into a more complex and versatile representation of themselves as a way of ensuring a sense of agency (Hermans, 2013; Pozo, 2014). According to the Theory of the Dialogical Self (Hermans & Gieser, 2012; Valsiner, 2012), the *self* is constructed through a coalition of personal positions linked to actions (represented and/or manifested) in specific contexts (Hermans, 2013).

Personal positions or I-positions are voices that have been internalized in the self-presentation (Akkerman, Admiraal, & Simons, 2012) and are strongly linked to identity. Thus, people enunciate different I-positions when they think or speak about an event or a situation. It thus follows that the *self* is a negotiation space between internal I-positions (e.g., I-professor, I-student) and external positions (e.g., I-positions from my-professor or from my-university colleagues) who integrate, move and even contradict each other.

Hermans (2001) developed a tool for mapping how internal and external I-positions displayed by the same person in a situation are organized and reorganized: the PPR. There is little background information available regarding the construction of PPR when expert professors present themselves (and present others) as teachers and learners. Among the exceptions, Prados, Cubero, Santamaría, and Arias (2013) interviewed two expert social sciences professors. The first was positioned as expert, a provider model, and evaluator from impersonal voices. In contrast, the second professor was positioned as being critical, a questioner, negotiator, and frustrated in certain experiences from internal voices. Thus, the professors showed two ‘great professional Is’: an I-lived-in-action and an I-reflective.

## **Aims**

To study aspects of the identity of expert university professors in a situation, combining constructivist and dialogical perspectives. We were specifically interested in:

- (i) describing the PPR deployed by professors in an interview situation;
- (ii) analysing if and how these repertoires varied according to the instructional IP observed in a classroom situation.

With respect to the IP relationship and positions, we expected that a professor selected for his direct profile, who emphasized the agency of who would have the competence and epistemic authority to instruct when presenting models in the form of finished products, procedures or actions without managing the progressive construction of self-regulation processes and that in the agency of one who learns (Scheuer & Pozo, 2006), would tend to present professors as gas station attendants and judges and would assess students as reproductive and disciplined. We also assumed that a professor chosen for her indirect profile, who not only emphasized the agency of teacher, but also categorized the mediating processes and representations of learner (attention, motivation, reasoning, previous knowledge, goals, etc.) as agent (Scheuer & Pozo, 2006), would tend to present professors as sculptors and guides and students as interpreters. Finally, we expected that a professor selected due to her interconstructive profile, as a teacher and learner as well as considering knowledge as an essential means for modifying the learner’s functioning structures and modes in order to generate new capacities

in it (Scheuer & Pozo, 2006), would tend to present professors, students and other people as moving between categories of a same dimension and emphasize more complex positions, but without abandoning the simpler ones.

Regarding the IP relationship and voices, we asked if those professors with IP, who managed higher levels of internalization of the agency of learners and teachers, as well as dynamism and complexity in the management of teaching and learning components, would articulate specific voices (internal and/or external). We also wondered whether professors whose profiles were composed of a single zone would display greater degrees of continuity between their IP and PPR.

## Method

### *Design and selection of participants*

We conducted a multiple-case study (Montero & León, 2007) with three professors selected from an intentional sample of 12 from a public university in Argentina. We observed all of the classes for two complete and consecutive didactic units (six to eight classes) from each professor. The analysis was centred on the professor's verbal discourse. Phases from each class (introduction, development and ending/closing, correspondingly) were identified and then segmented into Classroom Activities (activities with an objective and a work plan, for example, comprehensive reading, explanation, revision of tasks, etc.) that were in turn further segmented into Episodes (goals that could be distinguished within the same Classroom Activity). The episodes were the units of analysis. Each episode was codified based on four indicators: learning management, classroom organization, professors and students' activities/tasks and the function of contents. We identified three IP: direct ( $n = 3$ ), interdirect ( $n = 6$ ) and interconstructive ( $n = 3$ ) (Ventura, 2015).

We selected three expert professors of the highest professor-researcher category from the sample. There was one professor from each identified IP: Carlos (direct profile), Luisa (interdirect profile) and Alba (interconstructive profile). The professors were between the ages of 55 and 59 years and had more than 25 years' seniority. Carlos, Luisa and Alba came from and taught in different fields (technology, natural sciences and social sciences, respectively). They began their careers as teaching assistants in the university that they graduated from and in which they taught. They all participated voluntarily and gave their informed consent. Their anonymity was guaranteed through the use of pseudonyms and by omitting their degree-university.

Each professor's IP is described below:

Carlos provided his students with organized content so that they would have the information necessary for solving exercises. His classes had an interactive expository structure. At the beginning of each class, Carlos announced the day's topic and placed it within the curriculum, specifying the strict adjustment to the planned schedule. The rest of the time spent in each class was concerned with developing the topic while students silently copied what Carlos wrote on the board; in other words, very little eye contact occurred. The few questions that

Carlos asked in his classes were aimed at verifying how the students reproduced the new information and action sequences. He did not offer any conclusions or summaries at the end of class. Evaluations determined the appropriateness of the procedures applied by the students to the action sequences taught by Carlos for solving specific tasks.

Luisa inquired into her students' prior knowledge in order to confirm it or restructure it through modeling activities seeking to activate cognitive processes and promote effective reasoning to solve problems quickly. Her classes had an expository dialogue structure. At the beginning of each class, Luisa reviewed the topic from the previous class and asked her students control questions to channel their reasoning. In some classes, Luisa took a few minutes at the end to summarize the information provided that day and to make time for one or two questions. Her evaluations inquired into what and how the students solved 'problems proximal to real ones', in their own words during the classes.

Alba communicated various theoretical perspectives, framing them in their historical, social and political contexts of production. She wanted her students to take a critical viewpoint regarding those theoretical perspectives. The classes had a double interactive structure: at times, expository dialogue, and in others, discussions in which Alba acted as a moderator. Her questions prompted reflections, concerns, opinions and assessments from her students about the theoretical perspectives taught, as well as promoting the analysis of underlying meanings and the generation of tacit relationships. The presentation of content seemed to scaffold the reading trajectory and thought processes of the students, aimed at the formation of their own criteria. The evaluations analysed how the students could account for the explicit information from the literature and what relationships could be established between the theoretical perspectives.

### ***Instrument and procedures***

The individual, semi-structured interview intended for the study of the PPR over teaching and learning processes was based on a script with 15 open-ended questions. We organized the questions according to three dimensions: 'I-university student' (questions such as: 'How did you study?'), 'my-students' (questions such as: 'How did the "good students" from this field study?') and 'I-university professor' (questions such as: 'How do you know that your students are learning?').

With respect to the validity of the instrument, five different experts evaluated a preliminary version of the interview. Then, five expert university professors were interviewed (outside of this study's sample) in order to specify the questions.

The following week, at the finalization of the observation period, each professor was individually interviewed for 50 to 80 minutes. The interviews were first recorded on audio and then fully transcribed. Each transcript was reviewed by the corresponding professor who was afforded the opportunity to make comments as a way of validating our interpretations.

### ***Data analysis***

The analysis of the information involved two steps.

#### *Construction and description of each professor's PPR*

To respond to the first specific aim, we constructed the PPR, distinguishing between internal and external positions (Hermans, 2001). In addition, we decided to adapt this method in order to also capture those positions stated in the plural — shared — or in the impersonal positions. The PPR was shaped by 14 people, grouped according to internal, shared, external and impersonal voices, which were distributed among 22 positions organized into seven dimensions (Table 1).

We categorized each complete response to each of the 15 questions. We also segmented each answer in light of a change of person or changes in who spoke. To do this, we codified the first person pronouns into singular or plural, as well as the third person pronouns and individuals/groups (for a review, see Aveling, Gillespie, & Cornish, 2015). These segments made up our units of analysis. Then, each person was inclusively categorized with one or more positions whose articulation constituted a personal position or I-position (Table 2).

A variety of positions were outlined for each person in each response. That is, if a position rooted in the same person appeared more than once in response to the same question, it was registered only once for that response.

For example, the answer: '(1) A good student is one who can come to understand// (2) what one gives,// (3) it does not imply that you like it or not, because the issue is that not everyone likes it,// (4) but the important thing is that you understand'. The categorization was as follows: (1) the-student-interpreter; (2) the-professor-gas station attendant; (3) the-student-controlled; (4) the student-interpreter — all impersonal voices.

Validity was controlled through an auditing procedure (Flick, 2000). The author defined categories and codified the material, and an expert fully reviewed both. Discrepancies from the PPR were discussed until agreements were reached. Once this repertoire was stabilized, the small number of disagreements in the codification were resolved through discussion. In the few instances where the disagreement persisted, the category in question was not assigned.

#### *Variations of the PPR according to teaching IP*

To respond to the second specific aim, we compared the distribution of voices and positions among professors and studied the association between IP and PPR through a Simple Correspondence Analysis (CA), using the SPAD 5.5 program.

The CA showed associations between individuals and categories on factorial axes, considering illustrative categories that were projected over the factors without contributing to their formation (for a complete



Table 1. The PPR.

| Voices     | Person   | Positions  | Dimensions  |
|------------|--|--|---|
| Internal   | I-Professor<br>I-Teaching assistant<br>I-Student                     | vulnerable<br>defensive<br>confronter  | Academic adversities  |
| Shared     | We-Professors<br>We-Students   | controlled/distant<br>involved/affected  | Emotions  |
| External   | My-Professors<br>My-Peers<br>My-Colleagues<br>My-Teaching assistants | reproducer<br>interpreter<br>strategic<br>reflective<br>gas station attendant<br>counsellor<br>actor<br>sculptor<br>guide<br>sherpa<br>discipliner<br>questioner<br>innovator<br>judge<br>flexible<br>failed<br>successful | Learning of knowledge   |
| Impersonal | The/A/The-Professor(s)<br>The/A/The-Professor(s)                     |  | Teaching of knowledge<br><br>Practices instituted<br><br>Exercise of rules<br><br>Adjustment to the rules |

Personal positions or I-positions

Table 2. Exemplifications of PPR positions.

| Dimensions            | Positions             | Example  |  |
|-----------------------|-----------------------|--|--|
| Academic adversities  | Vulnerable            | <i>'I felt embarrassed when the others understood everything and for me it was hard ...'</i>   |  |
|                       | Defensive             | <i>'I did not study with peers when the final examination was approaching because I preferred to take my time there and study alone ... I recognized what my limitations were'</i>   |  |
| Emotions              | Confronter            | <i>'He/She is going to face the situation again'</i>   |  |
|                       | Controlled            | <i>'I didn't understand some very well because of style ... but it always went well because I studied a lot'</i>   |  |
| Learning of knowledge | Involved              | <i>'I did not get angry, but I was passionate in the debate ... and they were too ...'</i>   |  |
|                       | Reproducer            | <i>'In secondary school it was more by rote because they quizzed us ...'</i>   |  |
|                       | Interpreter           | <i>'My way of studying always started by trying to understand the theory'</i>  |  |
|                       | Strategic             | <i>'I visually organized the information into a hierarchy, organizing concepts in this way helped me more'</i>   |  |
|                       | Reflective            | <i>'Please, read because if you do not read you will have to believe what I say and I don't want you to believe what I say ... I would prefer that you form your own opinion and think whatever you think ...'</i>         |  |
| Teaching of knowledge | Gas station attendant | <i>'The content that we give ourselves on the topic'</i>   |  |
|                       | Counsellor            | <i>'I suggested to her that she reach out to her peers'</i>  |  |
| Actor                 | Actor                 | <i>'In addition it seems important to me that when I read a theory, even if I know that I am not going to agree, to credit it as fictional and enter into the author's logic, to understand it ... then you leave ...'</i> |  |
|                       | Sculptor              | <i>'The expositive professor continually shapes my mind'</i>   |  |
|                       | Guide                 | <i>'The questions help you to think what you should be thinking about each time in order to solve the problem'</i>   |  |
|                       | Sherpa                | Sherpa   | <i>'My feeling is that someone who went one route and proposes possible paths to students, but does not change up their own personal journey, is like meddling in unknown territory ... you go to the Iberá wetlands and say: over here you have the lake and swamps, if you step on it, you drown ... over here are the alligators ... over there are a few very nice bridges, over there you are going to see I don't know what kind of birds ... they give you suggestions ... then you can do your own exploring, your own experience ... for this reading is irreplaceable'</i> |
|                       |                       |  | <i>(Continued)</i>   |

Table 2. (Continued).

| Dimensions              | Positions   | Example   |
|-------------------------|-------------|---|
| Practices instituted    | Disciplined | <i>'Sometimes there was mandatory practical work where you had to include other peers'</i>  |
|                         | Questioner  | <i>'An exam right after another is to disfavoured the same students from the previous exam, on the other hand, a week more of classes makes a difference'</i> |
| Exercise of rules       | Innovator   | <i>'We are transforming the practice guides in order to break tendencies, in order to show that a problem has more than one solution'</i>                     |
|                         | Judge       | <i>'If the student understood or did not understand'</i>  |
| Adjustment to the rules | Flexible    | <i>'I tend to be quite demanding, which has been loosening with age ... with analysis and maturity ...'</i>   |
|                         | Failed      | <i>'I received a three in (subject)'</i>  |
|                         | Successful  | <i>'They excelled in everything'</i>  |

explanation, see Crivisqui, 1993). We applied the CA to the contingency table, whose rows were the professors and columns, the voices and positions. The cells reported the frequency of questions that each professor expressed in each category (maximum = 15, total number of questions in the interview). We considered all the voices and the 20 positions to be active categories (indicated in capital letters on the factorial axes). Due to their lower frequency, we considered the positions of reflective and sherpa to be illustrative categories (indicated in lower case in the factorial axes).

According to standard criteria, we considered the resulting categories that were projected next to the coordinates' origin in order to give an account of what was common to the three professors.

Finally, we analysed the associations between IP and PPR in each professor in terms of continuities and discontinuities. The latter were considered as gaps that the professor was barely conscious of, or as tensions that he/she experienced, or even potential indications of change.

## Results

### *Description of each professor's PPR*

#### *Carlos — direct profile*

During his interview, Carlos stated a total of 69 positions (distributed into a variety of 16), anchored in the persons of professors or students from impersonal voices (Table 3). The only external position that appeared was anchored in the persona of his university colleagues, presented as successful students.

Carlos more frequently presented as professor-gas station attendant transmitting knowledge and as professor-judge in the exercise of institutional norms. The latter position was given priority when he stated his I as professor. The disciplined position was distinguished for being common in six out of the nine persons that Carlos enunciated: the-student, I-student, my-students, us-professors, my-preferred professor, the-professor. Carlos presented the students as emotionally controlled from impersonal voices and as interpreters from shared and impersonal voices. For staging internal and external positions, Carlos turned to those that were located between institutional norms and practices, as well as to positions referring to the teaching of knowledge.

Briefly, it was possible to interpret that Carlos's self-presentation referred to a technical professor and a controlled student. Both seemed to carefully execute a plan, and in his professional performance he seemed to rule the adjustment/imbalance of the students to this plan.

#### *Luisa — interdirect profile*

During her interview, Luisa stated a total of 76 positions (distributed into a variety of 19), principally anchored in the persons of student or professor from internal voices (Table 4).



Table 3. (Continued).

|                         | Persons            |          |                   |          |                              |          |          |                                       |           |           | Total<br><b>PP</b> <sup>1</sup> |            |
|-------------------------|--------------------|----------|-------------------|----------|------------------------------|----------|----------|---------------------------------------|-----------|-----------|---------------------------------|------------|
|                         | I<br>(V. internal) |          | We<br>(V. shared) |          | My — Others<br>(V. external) |          |          | The/A/The (plural)<br>(V. impersonal) |           |           |                                 |            |
|                         | P2                 | S3       | P2                | S3       | S3                           | P2       | C4       | S3                                    | P2        | P2        |                                 |            |
| Adjustment to the rules |                    |          |                   |          |                              |          |          |                                       |           |           |                                 |            |
| Failed                  |                    |          |                   |          | 1                            |          |          |                                       |           |           | 3                               | 4          |
| Successful              |                    | 1        |                   |          | 1                            |          |          |                                       | 1         |           |                                 | 4          |
| <b>Total PP1</b>        | <b>17</b>          | <b>5</b> | <b>5</b>          | <b>7</b> | <b>3</b>                     | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>37</b>                             | <b>23</b> | <b>23</b> | <b>60</b>                       | <b>100</b> |
| <b>Total voices</b>     | <b>23</b>          |          | <b>12</b>         |          | <b>6</b>                     |          |          |                                       |           |           |                                 |            |

Note: <sup>1</sup>PP: Personal positions or I-positions; <sup>2</sup>P: Professor; <sup>3</sup>S: Student; <sup>4</sup>C: Colleagues.

Table 4. PPR from Luisa ( $n = 76$ ; expressed in percentages).

|                           | Persons            |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           | <b>Total PPI</b> |
|---------------------------|--------------------|-----------|-----------|-------------------|-----------|-----------|------------------------------|-----------|-----------|---------------------------------------|-----------|------------------|
|                           | I<br>(V. internal) |           |           | We<br>(V. shared) |           |           | My — Others<br>(V. external) |           |           | The/The (plural)/A<br>(V. impersonal) |           |                  |
|                           | P2                 | S3        | S3        | P2                | S3        | TA5       | P2                           | C4        | P-Job6    | P2                                    | S3        |                  |
| <b>Self-presentation:</b> |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           |                  |
| Academic adversities      |                    | 1         | 1         |                   |           |           |                              |           |           |                                       | 2         | 4                |
| Defensive                 |                    |           |           | 4                 |           |           |                              |           |           |                                       |           | 4                |
| Confronter                | 3                  | 1         | 1         |                   | 1         |           |                              |           |           | 1                                     |           | 7                |
| Controlled                |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           | 1                                     | 2         | 3                |
| Involved                  |                    | 1         |           |                   |           |           | 2                            |           | 1         |                                       |           | 4                |
| Reproducer                |                    | 3         | 1         |                   | 4         |           |                              |           |           |                                       |           | 8                |
| Interpreter               |                    | 3         |           |                   |           |           |                              |           |           | 1                                     |           | 4                |
| Strategic                 |                    | 1         |           |                   | 3         |           |                              |           |           |                                       | 4         | 8                |
| Reflective                |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           |                  |
| Teaching of knowledge     |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           | 3                                     |           | 3                |
| Gas station attendant     |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           |                  |
| Counsellor                | 3                  |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           | 3                |
| Actor                     | 1                  |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           | 1                |
| Sculptor                  | 2                  |           |           |                   |           |           | 1                            |           |           | 1                                     |           | 4                |
| Guide                     | 5                  |           | 1         |                   |           |           | 1                            | 1         |           | 1                                     |           | 9                |
| Sherpa                    |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           | -                |
| Practices instituted      |                    | 5         | 1         | 1                 | 1         |           |                              |           |           |                                       | 1         | 9                |
| Disciplined               | 4                  |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           | 4                |
| Questioner                |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           | 1                |
| Innovator                 |                    | 9         | 2         | 3                 |           |           |                              |           |           | 1                                     | 2         | 17               |
| Exercise of the rules     |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           |                  |
| Judge                     |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           |                  |
| Flexible                  |                    |           |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           |                  |
| Adjustment to the rules   |                    | 2         |           |                   | 1         |           |                              |           |           |                                       |           | 3                |
| Failed                    |                    | 3         |           |                   |           |           |                              |           |           |                                       |           | 4                |
| Successful                |                    |           |           |                   |           |           |                              | 1         |           |                                       |           |                  |
| <b>Total PPI</b>          | <b>27</b>          | <b>22</b> | <b>5</b>  | <b>4</b>          | <b>10</b> | <b>5</b>  | <b>4</b>                     | <b>2</b>  | <b>1</b>  | <b>7</b>                              | <b>13</b> | <b>100</b>       |
| <b>Total voices</b>       | <b>49</b>          | <b>9</b>  | <b>22</b> | <b>9</b>          | <b>22</b> | <b>20</b> | <b>20</b>                    | <b>20</b> | <b>20</b> | <b>20</b>                             | <b>20</b> | <b>200</b>       |

Note: <sup>1</sup>PPI: Personal positions or I-positions; <sup>2</sup>P: Professor; <sup>3</sup>S: Student; <sup>4</sup>C: Colleagues; <sup>5</sup>TA: Teaching assistant; <sup>6</sup>P-Job Predecessor/Ex-professor in my job.

Luisa exerted internal positions as professor-guide and judge. The position of a guide transmitting knowledge was also attributed to herself as a student, to university colleagues and to her favourite professor. Moreover, the position of a professor-judge exercising the rules occurred most frequently throughout the interview. Luisa also resorted to it when she spoke of herself as a student, of her professors and, impersonally, of the students. That is to say that Luisa enunciated both positions upon presenting herself as a student or a professor.

Her internal positions as a student who is disciplined, a reproducer and interpreter seemed to favour the emergence of a successful position. Nevertheless, when Luisa expressed external positions referring to her students, she shifted between the reproducer and strategic positions in terms of the importance of abandoning the former in pursuit of the latter.

In sum, it was possible to interpret that Luisa's self-presentation referred to a directive and methodical professor who manages the learning of her students. Those students must confront that learning and bring strategic cognitive processes into play, with both Luisa and her students adjusting to the institutional practices and norms.

#### *Alba — interconstructive profile*

During her interview, Alba enunciated a total of 80 positions (distributed into a variety of 22) principally anchored in the persons of professor or student from internal voices (Table 5). She additionally renewed 11 different persons through the presentation of family members and secondary school teachers.

Alba most frequently presented as a professor who was emotionally involved in the processes of teaching and learning with movements towards a professor-judge exercising the rules. With a similar distribution, Alba displayed internal positions as professor-sherpa and innovative. On the other hand, she turned to the external position of professor-sculptor when she introduced family members and secondary school teachers.

From the internal position as student, Alba presented herself, as well as her university colleagues with whom she shared study groups, as disciplined. She equally appealed to two or more internal and external positions, even in some shared cases located within a same dimension. In the face of academic adversity, she presented students and colleagues with movements varying between the vulnerable-confronter poles. In this interplay, the only person who presented as a professor-confronter was Alba herself. For learning knowledge, she presented students (even herself) and colleagues with movement between positions as reproducers-interpreters-strategic. For teaching knowledge, the only person who presented as professor-strategic was Alba herself. Finally, for the adjustment to institutional norms, she presented students (herself included) and colleagues with movement between successful-failure poles.

In short, Alba appealed to a variety of fundamentally internal and external positions, whose interpretation could not just be a case of prevalence due to the positions of involved and judge, since she displayed plurality between two or



Table 5. PPR from Alba ( $n = 80$ ; expressed in percentages).

|                           | Persons            |           |          |                   |           |           |                              |          |          |                                       |          |          |            | Total PPI |
|---------------------------|--------------------|-----------|----------|-------------------|-----------|-----------|------------------------------|----------|----------|---------------------------------------|----------|----------|------------|-----------|
|                           | I<br>(V. internal) |           |          | We<br>(V. shared) |           |           | My — Others<br>(V. external) |          |          | The/The (plural)/A<br>(V. impersonal) |          |          |            |           |
|                           | P2                 | S3        | TA5      | S3                | S3        | C4        | F6                           | ST7      | P2       | S3                                    | P2       | S3       |            |           |
| <b>Self-presentation:</b> |                    |           |          |                   |           |           |                              |          |          |                                       |          |          |            |           |
| Academic adversities      |                    |           |          | 1                 | 1         | 3         |                              |          |          |                                       |          |          |            |           |
|                           |                    |           | 1        | 1                 |           |           |                              |          |          |                                       |          |          | 5          |           |
| Defensive                 |                    |           |          |                   |           |           |                              |          |          |                                       |          |          | 2          |           |
| Confronter                | 2                  |           |          |                   | 1         |           |                              |          |          |                                       | 1        |          | 4          |           |
| Controlled                | 4                  | 3         | 2        | 1                 | 3         | 1         | 1                            |          |          |                                       |          |          | 2          |           |
| Involved                  | 2                  |           |          |                   | 3         |           |                              |          |          |                                       |          |          | 15         |           |
| Reproducer                | 3                  |           |          |                   | 1         | 1         |                              |          |          |                                       |          |          | 5          |           |
| Interpreter               | 1                  | 1         |          | 2                 | 1         | 1         |                              |          |          |                                       |          |          | 5          |           |
| Strategic                 | 1                  |           |          |                   | 1         |           |                              |          |          |                                       |          |          | 2          |           |
| Reflective                | 1                  |           |          |                   | 1         |           |                              |          |          |                                       |          |          | 2          |           |
| Teaching of knowledge     | 1                  |           |          |                   |           |           |                              |          |          | 1                                     |          |          | 2          |           |
| Gas station attendant     | 2                  |           |          |                   |           |           |                              |          |          |                                       |          |          | 2          |           |
| Counsellor                | 1                  |           |          | 1                 |           |           |                              |          |          |                                       |          |          | 2          |           |
| Actor                     | 1                  |           |          |                   |           |           |                              |          |          |                                       |          |          | 2          |           |
| Sculptor                  | 2                  |           |          |                   |           |           | 3                            |          | 1        |                                       |          |          | 4          |           |
| Guide                     | 3                  |           |          |                   |           |           |                              |          | 1        |                                       |          |          | 2          |           |
| Sherpa                    | 3                  |           |          |                   |           |           |                              |          | 1        |                                       |          |          | 4          |           |
| Disciplined               | 1                  |           |          | 3                 | 1         |           |                              |          |          |                                       | 1        |          | 8          |           |
| Questioner                | 3                  | 1         |          |                   |           |           |                              |          |          |                                       |          |          | 1          |           |
| Innovator                 | 5                  | 3         |          | 3                 |           |           | 1                            | 3        |          |                                       |          |          | 4          |           |
| Judge                     | 2                  |           |          |                   |           |           |                              |          |          |                                       |          |          | 15         |           |
| Flexible                  |                    |           |          |                   |           |           |                              |          |          |                                       |          |          | 2          |           |
| Failed                    |                    |           |          | 1                 | 1         | 2         |                              |          |          |                                       |          |          | 4          |           |
| Successful                |                    |           |          | 3                 | 1         |           |                              |          |          |                                       |          |          | 5          |           |
| <b>Total PPI</b>          | <b>28</b>          | <b>23</b> | <b>3</b> | <b>13</b>         | <b>13</b> | <b>7</b>  | <b>5</b>                     | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b>                              | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>100</b> |           |
| <b>Total voices</b>       | <b>54</b>          |           |          | <b>13</b>         | <b>13</b> | <b>30</b> |                              |          |          |                                       |          |          |            |           |

Note: <sup>1</sup>PP: Personal positions or I-positions; <sup>2</sup>P: Professor; <sup>3</sup>S: Student; <sup>4</sup>C: Colleagues; <sup>5</sup>TA: Teaching assistant; <sup>6</sup>F: Family; <sup>7</sup>ST: Secondary school teachers.

more positions from a same dimension and, with respect to the previous professors, was distinguished by a greater presence of actor, innovative and flexible, as well as by incursion in positions such as reflective and sherpa.

**Variations of the PPR according to teaching IP**

Figures 1 and 2 respectively show the distribution of voices and positions enunciated by professors with different IP. Figure 1 shows a progressive increase in the enunciation of internal and external positions, as well as a progressive decrease in the enunciation of impersonal positions concerning ‘the/a/the (plural)’ persons from the direct profile towards profiles combined by interpretative and

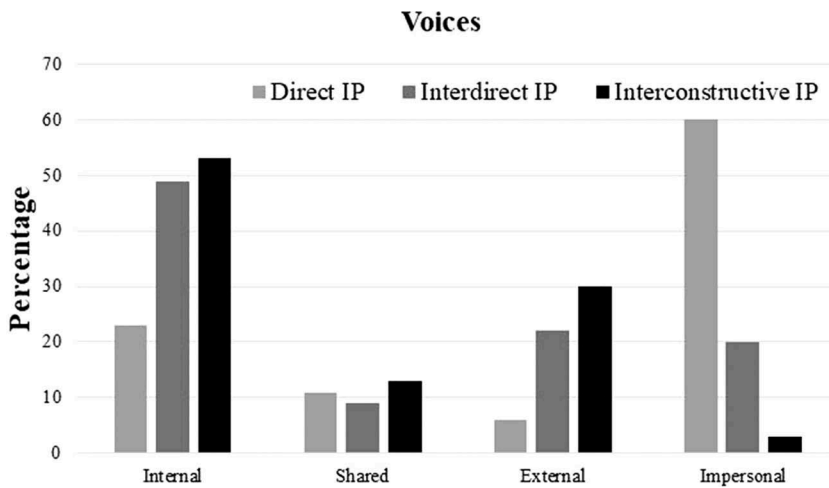


Figure 1. Voices enunciated by professors with different IP.

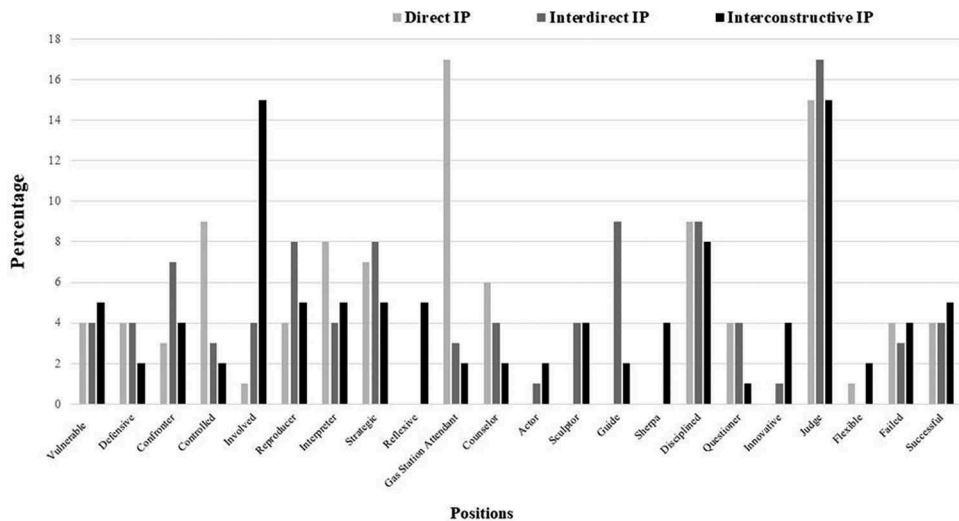


Figure 2. Positions enunciated by professors with different IP.

constructive zones. The shared voices referring to ‘we’ rarely appeared in the three professors’ responses.

When we compared the positions, we observed that the main variations among the professors were found in terms of emotions and the teaching of knowledge (Figure 2). Regarding emotions, what was shown was a progressive increase from professor with direct profile towards the remaining professors with interpretative and constructive zones in the enunciation of the involved position and a progressive decrease of the controlled position according to the IP. In relation to the teaching of knowledge, a progressive decrease in the enunciation of the gas station attendant and counsellor positions was observed. In addition, positions such as sherpa and reflective were only expressed by Alba, the only professor with constructive zones in her profile.

Below are the results from the CA that enabled voices and positions to be associated according to the professors’ IP. Figure 3 showed that each professor characterized him/herself by a different set of positions. Factor 1 distinguished Luisa (Interdirect IP) and Alba (Interconstructive IP) from Carlos (Direct IP). Also, Factor 2 distinguished Luisa from Carlos and Alba.

Carlos distinguished himself from the professors by enunciating impersonal I-positions such as controlled, gas station attendant and counsellor. For her part, Luisa was characterized by expressing internal and external positions such as confronter, reproducer, strategic and guide. Lastly, Alba was distinguished by asserting internal and external positions such as involved, flexible, innovative, sherpa and reflective.

Positions that characterized more than one professor were also observed, such as the defensive, interpreter and questioner positions between Carlos and Luisa, and the actor and sculptor positions between Luisa and Alba, as well as interpreter between Alba and Carlos. We found shared positions located in the person/culture

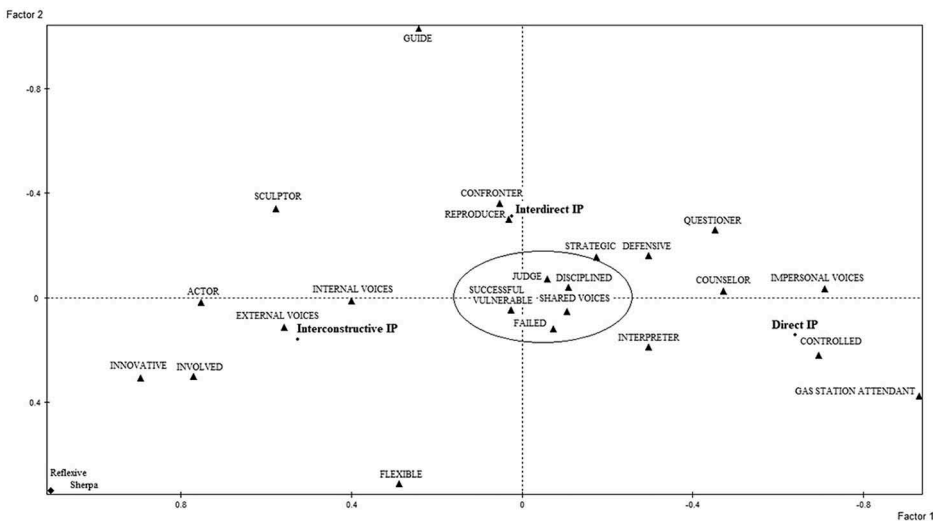


Figure 3. Results from the CA: PPR and IP.

interplay that characterized the three professors with different IP: disciplined in the face of institutional practices, judges in the exercise of rules, failures-successes in the adjustment to those rules and vulnerable in light of academic adversity.

Regarding relationships between the classroom and interview situations in each professor, the I-positions deployed by Carlos showed continuities with his direct profile: professors-gas station attendants and counsellor, as well as controlled and disciplined students. We especially found discontinuities when Carlos was positioned as a professor-questioner of certain practices and institutional rules, deploying timid glimpses and anchoring himself in impersonal voices, in the form of institutional proposals for reviewing what was already instituted in his academic community.

In Luisa's case, her I-positions showed continuities with her interdirect profile: professors-sculptors and guides, as well as student-interpreters and strategic. We found discontinuities, when they appeared, in her presentation focused on positions such as disciplined and innovative shared with two of her teaching assistants.

Finally, Alba's positions showed continuities with her interconstructive profile: professors, students and other persons such as confronters, involved, reflective, flexible, sherpas and innovative gave rise to a greater representational plurality of positions without abandoning the simpler. We found discontinuities when Alba expressed, with equal or greater frequency, positions regarding how the person operates when learning and teaching cultural content from simpler positions (reproducer, interpreter, strategic and sculptor) to complex positions (reflective and sherpa), as well as when she scarcely deployed persons anchored from shared voices.

## **Discussion and conclusions**

We set out to study professor identity in two different situations, combining constructivist and dialogical perspectives (Hermans, 2013; Hermans & Gieser, 2012; Monereo & Pozo, 2011; Pozo, 2014) to analyse the ways in which professors with different instructional profiles (ways of conceiving and placing into action what and how they learn and teach) account for who participates and is positioned as subject/agents of these processes. The relevance of the research lies in inquiring how the three components of knowledge are articulated in the analysis of professor identity: contents, attitudes and agency — in other words, an I that integrates those objects and attitudes (Dienes & Perner, 1999).

To do this, we assumed two main tenets: first, the statements that people construct about themselves and others in communicative exchanges are as real and important to investigate as their actions (Bruner, 1990); second, professor identity involves the deployment of IP and PPR (C. Monereo, personal communication, 15 October 2015; Pozo, 2014) as self-presentations in situations (Amossy, 2010). In this study, the professors' self-presentation in an individual interview situation — a traditional way to study identity — was related to the IP that we inferred from his/her performance in a classroom situation.

As a first aim we described the PPR displayed by the professors, proposing the need to add the method designed by Hermans (2001), which was the analysis of shared and impersonal positions since they also contribute to the expression of identity, albeit in a more blurred-together manner when internal or external voices are enunciated. In terms of and in line with the results from Prados et al. (2013), we found two similar ‘Is’: one in action and the other reflective. However, in this study we found two versions of an I in action: on the one hand, the professor with the direct profile who carefully implements a plan together with the students and, on the other hand, the professor with the interdirect profile who methodically directs the learning of her students. Moreover, the reflective I from the professor with the interconstructive profile appealed to a greater variety and quantity of more dynamic and dialogic positions.

In this regard, we highlight three aspects of constructed PPR. First, its dimensions appear to be relevant and pertinent for understanding professor identity and could even be useful at other educational stages. Second, according to this study’s exploratory character and to the limited number of participating professors, the I-positions identified are not, nor are they intended to be, exhaustive. Other I-positions may be identified by studying other professors or identified through the questions and topics that the instrument/study task explores or, even, the educational culture itself of the professors (Pozo, 2014). Thirdly, the deployment of this repertoire would appear to be influenced by the academic life trajectory within a field of particular knowledge (C. Monereo, personal communication, 15 October 2015).

Our second aim was to analyse variations between the PPR according to the IP found in professors who possessed higher degrees of dynamism and complexity while managing teaching and learning components in their classes, as well as the internalization of the learners and teachers (Scheuer & Pozo, 2006). They showed a progressive increase in the number and variety of I-positions enunciated and a higher prevalence of positions anchored in internal voices. The more discriminating PPR positions among the professors were: controlled, involved, gas station attendant, counsellor and sherpa. According to Dienes and Perner (1999), the ways in which professors conceive the content and attitudes about teaching and learning are intimately linked to who they are and what positions those educational agents adopt.

That is, the articulation of constructivist and dialogical perspectives enables the qualification of the assumption that conceptual change would only be produced from interpretative theories and move towards constructive theories (Scheuer & Pozo, 2006), while involving a restructuring of the epistemological, ontological and conceptual principles. The dialogical analysis also shows contrasts between the PPR from the professor with exclusively direct zones and those that integrate interpretive zones, but also between the latter in terms of emotional involvement and the teaching of knowledge. In other words, while teaching is a dimension that discriminates the IP from the start, emotions are only more recently beginning to be recognized as an essential dimension of professor identity (Scartezini & Monereo, 2016).

Beyond these variations, the three professors barely enunciated shared positions, turning to those that concerned the exercise of and adjustment to institutional practices and norms. This may be interpreted as the internalization of the educational culture (Pozo, 2014) in which all of them participate as professors at the same university.

The relationships between IP and the PPR show continuities in each professor with a direct profile who reproduces what was instituted by others, a professor with an indirect profile who strategically drives the learning of her students and a professor with an interconstructive profile who accompanies her students in teaching and learning experiences. Although the professor with a direct profile shows greater degrees of continuity with respect to his PPR than the professors whose profiles are composed of more than one zone, we observe discontinuities in all cases: the professor with the direct profile also presents as a questioner, the professor with the indirect profile displays innovative positions, and the interconstructive professor also includes the simplest positions when presenting herself and other agents, showing signs of a hierarchical integration process (Pozo, 2014) in her identity. This evidence challenges the assumption of the existence of a monolithic and unchanging professor identity, giving sustenance to the idea of multirepresentationality or representational plurality (Monereo & Pozo, 2011).

In the study of these cases we consider that although our conclusions may not be generalizable, they may be transferable to other university educational environments with expert professors who manifest similar IP (Maxwell, 1998).

Hence, we believe there is a need for future studies that nurture theoretical and methodological perspectives that, despite being epistemologically compatible, transit through separate routes such as constructivist and dialogical perspectives from psychology today. In this direction, subsequent studies could analyse the identity trajectories of professors from different educational stages (kindergarten, primary and secondary schooling, and university), at different times during their professional training (future teachers, novice or expert professors) or from the same discipline to determine the impact that the content taught has on the self-presentation.

As educational implications, we conclude that the search for instructional changes aimed at an improvement of teaching and learning practices involves progressive explicitation or representational redescription of not only the content and attitude of teaching and learning, but also of the agency, or who learns and teaches, and what positions they adopt in the classroom as learners and teachers (Pozo, 2014). In the educational setting, this implies favouring agentive and challenging environments in which the professor learns, expands and recreates his/her personal positions around those contents and attitudes or can even review and rehearse other new positions.

## **La identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista**

Los profesores universitarios transitaron un extenso periodo educativo formal posicionándose como estudiantes y enseñantes de conocimientos a otros aprendices. En este recorrido, los profesores van construyendo su identidad, una construcción dinámica y agentiva en la que se conjugan dimensiones individuales y culturales (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Así, la identidad docente involucra conocimientos, estrategias, emociones, experiencias, normas, etc. (C. Monereo, comunicación personal, octubre 15, 2015; Monereo & Pozo, 2011) pudiéndose expresar mediante perfiles instruccionales (PI), en clave constructivista, y/o repertorios de posiciones personales (RPP), en clave dialógica.

Investigaciones actuales sobre la identidad docente buscan conjugar perspectivas constructivistas y dialógicas: si la identidad es una puesta en escena en intercambios comunicativos, puede definirse como una presentación de sí mismo en situación (Amossy, 2010). Así, nos preguntamos cómo profesores universitarios expertos con diferentes PI se presentan como aprendices y enseñantes, y presentan a sus estudiantes como aprendices, en dos situaciones comunicativas diferentes: clase y entrevista.

La investigación de la identidad docente constituye una unidad de análisis privilegiada para indagar las transacciones entre lo inter y lo intra-subjetivo, entre lo público y lo privado, entre el discurso, la acción y la emoción. El aporte de la perspectiva constructivista a este objeto de estudio se focaliza en la conceptualización de qué y cómo los profesores conciben la enseñanza y el aprendizaje dando sentido a su participación en prácticas educativas mientras que la contribución de la perspectiva dialógica se centra en la enunciación de quién/quienes hablan y qué posiciones adoptan dichos sujetos discursivos cuando los profesores refieren a conceptos específicos y convocantes para sí mismos como son la enseñanza y el aprendizaje (Monereo & Pozo, 2011).

Articular estas perspectivas es relevante para conocer cómo profesores dan cuenta de los tres componentes de conocimiento, en nuestro caso sobre la enseñanza y el aprendizaje, postulados por Dienes y Perner (1999): el contenido o el objeto de la representación (qué), la actitud o los contextos de uso de esas representaciones (cómo) y el sujeto agente de dicha representación (quién/quienes).

En la última década, aumentaron sustancialmente los estudios sobre la identidad de profesores universitarios (van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, & Beishuizen, 2016). Sin embargo, la mayoría se ocupó de futuros profesores y/o profesores noveles focalizándose en una perspectiva constructivista o dialógica,

por tanto, desconocemos estudios que hayan abordado sistemáticamente la relación entre PI y RPP.

### **Perfiles instruccionales en la identidad docente**

Perspectivas constructivistas propusieron que las personas elaboran concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje organizadas en las teorías implícitas: directa, interpretativa y constructiva (Pozo et al., 2006). Según una teoría directa, aprender es hacer copias exactas de los conocimientos transmitidos por el profesor, a través de la exposición o la práctica. La precisión y la completitud del conocimiento son los factores principales para asegurar la calidad de la enseñanza. Conforme a una teoría interpretativa, aprender compromete la activación de procesos cognitivos de los estudiantes que, guiados por el profesor y ejecutados deliberadamente, pueden conducir a generar buenas copias de los conocimientos. Según una teoría constructiva, aprender es generar y explicitar o redescubrir representaciones cuya potencialidad epistémica y pragmática depende de metas personales y factores contextuales. La enseñanza fomenta mayores niveles de complejidad, articulación y explicitación de dichas representaciones.

Estas teorías se diferencian por los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales que ponen en juego cuyos cambios desde una teoría hacia otra involucra mayores grados de dinamización y complejidad de condiciones, procesos y resultados del aprendizaje, así como mayores grados de interiorización de la agencia de aprendices y enseñantes (Scheuer & Pozo, 2006).

Recientemente, Martín, Pozo, Mateos, Martín, y Pérez Echeverría (2014) demostraron que un mismo profesor puede exhibir más de una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en función de factores contextuales, organizándose en perfiles representacionales. Asimismo, Mortimer y El-Hani (2014) reportaron que enseñantes de química, biología y física muestran perfiles compuestos por zonas conceptuales o diferentes modos de pensar y hablar que pueden coexistir de manera tácita, armónica o en tensión acerca de un concepto, un evento o una situación.

Aquí recuperamos la noción de perfiles sobre la enseñanza y el aprendizaje y de zonas conceptuales. Planteamos que en situación de clase se ponen en juego dando lugar a PI, que pueden conjugar zonas directas, interpretativas y/o constructivas. Así, Gómez y Guerra (2012) mostraron que profesores universitarios de una carrera de Ciencias Sociales conjugaron zonas interpretativas y directas (perfil interdirecto) y otros, zonas interpretativas y constructivas (perfil interconstructivo).

### **Repertorio de posiciones personales en la identidad docente**

Perspectivas dialógicas postulan que los profesores tienen como desafío integrar diversas posiciones personales en una representación más compleja y versátil de sí mismos como forma de garantizar un sentido de la agencia (Hermans, 2013; Pozo, 2014). Según la Teoría del *Self* Dialógico (Hermans & Gieser, 2012; Valsiner, 2012),



el *self* se construye mediante una coalición de posiciones personales ligadas a acciones (representadas y/o manifiestas) en contextos concretos (Hermans, 2013).

Las posiciones personales o posiciones-del-yo son voces que se han interiorizado en la presentación de uno mismo (Akkerman, Admiraal, & Simons, 2012) vinculadas fuertemente a la identidad. Así, las personas enuncian diferentes posiciones-del-yo cuando piensan o hablan acerca de un evento o una situación. Por consiguiente, el *self* es un espacio de negociación entre posiciones-del-yo internas (e.g., Yo-profesor, Yo-estudiante) y externas (e.g., posiciones-del-yo de mi-profesor o de mis-compañeros universitarios) que se integran, se mueven e incluso contradecirse entre sí.

Hermans (2001) elaboró es una herramienta para identificar cómo se organizan y movilizan posiciones-del-yo internas o externas que despliega una misma persona en situación: el RPP. Encontramos escasos antecedentes sobre la construcción de RPP cuando profesores expertos se presentan (y presentan a otros) como enseñantes y aprendices. Entre las excepciones, Prados, Cubero, Santamaría, y Arias (2013) entrevistaron a dos profesores expertos de Ciencias Sociales. El primero se posicionó como experimentado, proveedor de modelos y evaluador desde voces genéricas. En cambio, el segundo profesor se posicionó como crítico, generador de interrogantes, negociador y frustrado en ciertas experiencias desde voces particulares. Así, los profesores mostraron dos ‘grandes yoes profesionales’: un yo vívido en acción y un yo reflexivo.

## Objetivos

Estudiar aspectos de la identidad de profesores universitarios expertos en situación, conjugando perspectivas constructivistas y dialógicas. Específicamente, nos interesa:

- (i) describir el RPP desplegado por profesores en situación de entrevista;
- (ii) analizar si y cómo varían dichos repertorios según el PI docente observado en situación de clase.

Respecto a la relación PI y posiciones, esperábamos que un profesor seleccionado por su perfil directo, que enfatiza la agencia de quién tiene la competencia y autoridad epistémica para instruir al presentar modelos en forma de productos acabados, procedimientos o acciones sin gestionar la construcción progresiva de procesos de autorregulación y agencia de quién aprende (Scheuer & Pozo, 2006), tienda a presentar a profesores como gasolineros y jueces y valore a los estudiantes como reproductivos y disciplinados. Asimismo, asumíamos que una profesora elegida por su perfil indirecto, que no solo enfatiza en la agencia del enseñante sino también jerarquiza los procesos y representaciones mediadoras del aprendiz (atención, motivación, razonamiento, conocimientos previos, metas, etc.) como sujeto agente (Scheuer & Pozo, 2006), suela presentar a profesores como escultores y guías y a estudiantes como intérpretes. Por último, esperábamos que una profesora convocada por su perfil interconstructivo, que enfatiza en la agencia del enseñante y del aprendiz así como considera que los conocimientos son un medio imprescindible para modificar las estructuras y modos de

funcionamiento del aprendiz con el fin de generar en él nuevas capacidades (Scheuer & Pozo, 2006), tienda a presentar a profesores, estudiantes y a otras personas moviéndose entre categorías de una misma dimensión y destacando posiciones más complejas, pero sin abandonar aquellas más simples.

Respecto a la relación PI y voces, nos preguntábamos si aquellos profesores con PI que gestionaron mayores grados de interiorización de la agencia de aprendices y enseñantes, así como dinamismo y complejidad en la gestión de componentes de enseñanza y aprendizaje, enuncian voces particulares (internas y/o externas). Asimismo, nos preguntábamos si profesores cuyo perfil se compone por una única zona, muestran mayores grados de continuidad entre su PI y RPP.

## **Método**

### ***Diseño y selección de participantes***

Realizamos un estudio de casos múltiples (Montero & León, 2007) con tres profesores seleccionados a partir de una muestra intencional de 12 docentes de una universidad pública argentina. Observamos clases enteras de dos unidades didácticas completas y consecutivas (seis-ocho clases) de cada profesor. El análisis se centró en el discurso verbal del profesor, se identificaron fases de cada clase (introducción, desarrollo, final/cierre según correspondiese), las fases se segmentaron Actividades de Aula (actividades con un objetivo y un plan de trabajo, por ejemplo, lectura comprensiva, explicación, revisión de tareas, etc.) y, a su vez, éstas últimas se segmentaron en Episodios (metas que pueden diferenciarse en una misma Actividad de Aula). Los episodios fueron considerados las unidades de análisis. Se codificó cada episodio atendiendo a cuatro indicadores: gestión del aprendizaje, organización áulica, actividades/tareas de profesores y estudiantes, función de los contenidos. Identificamos tres PI: directo ( $n = 3$ ), interdirecto ( $n = 6$ ) e interconstructivo ( $n = 3$ ) (Ventura, 2015).

De dicha muestra seleccionamos tres profesores expertos de la máxima categoría docente-investigador, un profesor de cada PI identificado: Carlos (perfil directo), Luisa (perfil interdirecto) y Alba (perfil interconstructivo). Los profesores tenían entre 55 y 59 años y contaban con más de 25 años de antigüedad docente. Carlos, Luisa y Alba procedían de y enseñaban una disciplina de diferentes campos del conocimiento (Tecnología, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, respectivamente). Iniciaron su carrera como asistentes de docencia en la universidad en que se graduaron y enseñaban al participar en este estudio. Participaron voluntariamente bajo consentimiento informado. Su anonimato se garantiza usando pseudónimos y omitiendo su carrera-universidad.

Describimos el PI de cada profesor.

Carlos transmitía organizadamente contenidos buscando que sus estudiantes dispongan de la información necesaria para resolver ejercicios. Sus clases tuvieron una estructura interactiva expositiva. Al inicio de cada clase, Carlos informó el tema del día y lo ubicó dentro del programa curricular explicitando el ajuste riguroso a la planificación prevista. El resto del tiempo de cada clase se ocupaba

en el desarrollo del tema mientras los estudiantes copiaban en silencio aquello que Carlos escribía en el pizarrón, es decir, mantuvieron escaso contacto visual. Las escasas preguntas que Carlos formuló en sus clases se dirigieron a comprobar cómo los estudiantes reproducían nueva información y secuencias de acción. No realizó cierres o recapitulaciones. Las evaluaciones determinaban la adecuación de los procedimientos aplicados por los estudiantes a las secuencias de acción enseñadas por Carlos para resolver ejercicios concretos.

Luisa indagaba conocimientos previos en sus estudiantes para confirmarlos o reestructurarlos mediante actividades de modelado buscando activar procesos cognitivos y fomentar razonamientos eficaces para resolver problemas rápidamente. Las clases tuvieron una estructura expositiva dialogada. Al inicio de cada clase, Luisa retomaba el tema de la clase previa y formulaba preguntas control a sus estudiantes para encauzar su razonamiento. En algunas clases, Luisa tomaba unos minutos como etapa de cierre para sintetizar la información brindada ese día y abrir el espacio a una o dos consultas. Sus evaluaciones indagaban qué y cómo los estudiantes resolvían ‘problemas próximos a lo real’, según sus propias palabras, durante las clases.

Alba comunicaba diversas perspectivas teóricas enmarcándolas en sus contextos históricos, sociales, políticos de producción buscando que sus estudiantes tomaran una posición crítica acerca de las mismas. Las clases tuvieron una doble estructura interactiva: en algunos momentos, expositivas dialogadas y en otros, discusiones en las que Alba operaba como moderadora. Sus preguntas impulsaban reflexiones, inquietudes, opiniones y valoraciones de sus estudiantes acerca de las perspectivas teóricas enseñadas, así como promovían el análisis de significados subyacentes y la generación de relaciones tácitas. La presentación de los contenidos parecía andamiar recorridos de lectura y procesos de pensamiento de los estudiantes tendientes a la formación de criterios propios. Las evaluaciones analizaban cómo los estudiantes podían dar cuenta de la información explícita de la bibliografía y qué relaciones podían establecer entre las perspectivas teóricas.

### ***Instrumento y procedimientos***

La entrevista individual, semiestructurada y dirigida a indagar el RPP sobre procesos de enseñanza y aprendizaje se basó en un guión de 15 preguntas abiertas. Organizamos las preguntas mediante tres ejes: ‘yo-estudiante universitario’ (preguntas como: ‘¿cómo estudiaba?’), ‘mis-estudiantes’ (preguntas como: ‘¿cómo estudian los “buenos estudiantes” de esta carrera?’) y ‘yo-profesor universitario’ (preguntas como: ‘¿cómo se da cuenta que sus estudiantes aprenden?’).

Respecto a la validez del instrumento, cinco expertos evaluaron una versión preliminar de la entrevista. Luego, se entrevistó a cinco profesores universitarios expertos (externos a la muestra de este estudio) para precisar la construcción de las preguntas.

La semana siguiente a la finalización del periodo de observación, cada profesor fue entrevistado individualmente durante 50 y 80 minutos. Las entrevistas fueron grabadas en audio, y transcritas completamente. Cada transcripción fue revisada por el correspondiente profesor dando la oportunidad de efectuar comentarios como un modo de validar nuestras interpretaciones.

### *Análisis de datos*

El análisis de la información involucró dos etapas.

#### *Construcción y descripción del RPP de cada profesor*

Para responder el primer objetivo específico, construimos el RPP distinguiendo posiciones internas y externas (Hermans, 2001). Asimismo, decidimos adaptar este método con el objetivo de captar también aquellas posiciones explicitadas en plural — compartidas — o en impersonal. El RPP quedó conformado por 14 personas, agrupadas según voces internas, compartidas, externas e impersonales, las cuales se distribuyen entre 22 posiciones organizadas en siete dimensiones (Tabla 1).

Categorizamos cada respuesta completa a cada una de las 15 preguntas. Segmentamos cada respuesta ante el cambio de una persona o cambios en quién/quienes se enuncian. Para ello codificamos los pronombres en primera persona en singular o plural así como los pronombres en tercera persona e individuos/grupos (para una revisión Aveling, Gillespie, & Cornish, 2015). Dichos segmentos se constituyen como nuestras unidades de análisis. Luego, cada persona fue categorizada en forma no excluyente con una o más posiciones cuya articulación conforma una posición personal o posición-del-yo (Tabla 2).

Se registró la variedad de posiciones enunciadas para cada persona en cada respuesta. Esto es, si una posición anclada en una misma persona aparecía más de una vez en la respuesta a una misma pregunta, se la registró una única vez para esa respuesta.

Por ejemplo, la respuesta: '(1) Un buen alumno es el que puede llegar a entender // (2) lo que uno da, // (3) no implica que le guste o no, porque el tema es que no a todo el mundo le gusta, // (4) pero lo importante es que entienda'. Fue categorizada como (1) el-alumno-intérprete, (2) el-profesor-gasolinero, (3) el-alumno-controlado; (4) el-alumno-intérprete, todas voces impersonales.

Se controló la validez mediante el procedimiento de auditoría (Flick, 2000). La autora definió categorías, codificó el material y un experto revisó ambos completamente. Las discrepancias del RPP fueron discutidas llegándose a acuerdos. Una vez estabilizado dicho repertorio, los escasos desacuerdos en la codificación se resolvieron por discusión. En los contados casos que persistió el desacuerdo no se asignó la categoría en cuestión.

#### *Variaciones del RPP según PI docente*

Para responder el segundo objetivo específico, comparamos la distribución de voces y posiciones entre profesores y estudiamos la asociación entre PI y RPP mediante Análisis de Correspondencias Simples (AC), programa SPAD 5.5.

El AC visualiza asociaciones entre individuos y categorías en planos factoriales considerando categorías ilustrativas que son proyectadas sobre los factores sin contribuir a conformarlos (para una explicación completa ver Crivisqui, 1993).

Tabla 1. El RPP.

| Voces        | Persona  | Posiciones  | Dimensiones  |
|--------------|--|---|--|
| Internas     | Yo-Profesor<br>Yo-Asistente de docencia<br>Yo-Estudiante   | vulnerable<br>defensivo<br>afrentador   | Adversidades académicas  |
| Compartidas  | Nosotros-Profesores<br>Nosotros-Estudiantes  | controlado/distante<br>involucrado/afectado<br>reproductor<br>intérprete<br>estratégico<br>reflexivo  | Emociones<br>Aprendizaje de conocimientos                            |
| Externas     | Mis-Profesores<br>Mis-Compañeros<br>Mis-Colegas<br>Mis-Asistentes de docencia<br>Mis-Estudiantes<br>Mi-Familia<br>Mi-Antecesor/Ex-profesor | gasolinero<br>consejero<br>actor<br>escultor<br>guía<br>sherpa<br>disciplinado<br>cuestionador<br>innovador<br>juez<br>flexible<br>reprobado<br>exitoso | Enseñanza de conocimientos   |
| Impersonales | El/Un/Los-Profesor/es<br>El/Un/Los-Estudiante/   |   | \Prácticas instituidas<br>Ejercicio de normas<br>Ajuste a las normas |

Posiciones personales o posiciones-del-yo

Tabla 2. Ejemplificación de las posiciones del RPP.

| Dimensiones                | Posiciones   | Ejemplo   |
|----------------------------|--------------|---|
| Adversidades académicas    | Vulnerable   | <i>'Me sentía abochornada cuando los demás entendían todo y a mí me costaba ...'</i>  |
|                            | Defensivo    | <i>'No estudiaba con compañeros ya acercándome al examen final porque prefería ahí tomarme mi tiempo y estudiar sola ... yo reconocía cuáles eran mis limitaciones'</i>   |
| Emociones                  | Afrontador   | <i>'Va a volver a enfrentarse a una situación'</i>  |
|                            | Controlado   | <i>'No tuve transferencia con algunas por el estilo ... igual siempre me fue bien porque estudiaba mucho'</i>   |
|                            | Involucrado  | <i>'No me enojé, pero puse pasión en el debate ... y ellas, también ...'</i>  |
|                            | Reproductor  | <i>'En el secundario era más memorístico porque nos tomaban lección ...'</i>  |
|                            | Intérprete   | <i>'Mi forma de estudiar arrancaba siempre por tratar de entender la teoría'</i>  |
|                            | Estratégico  | <i>'Yo jerarquizaba visualmente la información, jerarquizando conceptos de manera que me servía más a mí'</i>   |
| Enseñanza de conocimientos | Reflexivo    | <i>'Por favor, lean porque si no leen ustedes van a tener que creer lo que yo digo y yo no quiero que ustedes crean lo que yo digo ... yo preferiría que ustedes tengan un criterio propio y piensen como piensen ...'</i>  |
|                            | Gasolinero   | <i>'El contenido que nosotros damos en la materia'</i>  |
|                            | Consejero    | <i>'Le sugerí que se acercara a sus compañeros'</i>   |
|                            | Actor        | <i>'Además me parece importante que cuando leo una teoría, aunque sepa que no voy a estar de acuerdo, darle crédito como ficcional y entrar en la lógica del autor, para entenderlo ... después salís ...'</i>  |
|                            | Escultor     | <i>'El profesor positivo a mí me iba modelando la mente'</i>  |
|                            | Guía         | <i>'Las preguntas lo ayudan a que piense lo que tendría que ir pensando en cada momento para resolver el problema'</i>  |
|                            | Sherpa       | <i>'Mi sensación es que alguien que hizo un recorrido y propone recorridos posibles a los alumnos pero no reemplaza el recorrido personal, es como meterse en un terreno desconocido ... vos vas a los esteros del iberá y te dicen: por acá tenés la laguna y los pantanos, si la pisas, te ahoga s... por acá están los caimanes ... por allá hay unos puentes muy lindos, por allá van a ver los pájaros de no sé qué ... te dan sugerencias ... vos después podés hacer tu propia exploración, tu propia experiencia ... por eso la lectura es irremplazable'</i> |
| Prácticas instituidas      | Disciplinado | <i>'A veces había trabajos prácticos obligatorios donde había que incluir a otros compañeros'</i>   |
|                            | Cuestionador | <i>'Una mesa [de examen] más a veces es para desaprobado a los mismos alumnos de la mesa de examen anterior, en cambio, una semana de clases más hace la diferencia'</i>  |
|                            | Innovador    | <i>'Transformamos las guías prácticas de manera de romper tendencias para mostrar que un problema admite más que una solución'</i>  |
| Ejercicio de normas        | Juez         | <i>'Si el alumno entendió o no entendió'</i>  |
|                            | Flexible     | <i>'Yo tengo eso de ser bastante exigente que ha ido aflojando con la vejez ... con análisis y madurez ...'</i>   |
| Ajuste a las normas        | Reprobado    | <i>'Me saqué un tres en (asignatura)'</i>   |
|                            | Exitoso      | <i>'Ellos brillaban en todo'</i>  |

Aplicamos el AC a la tabla de contingencia cuyas filas son los profesores y columnas, las voces y posiciones. Las celdas informaron la frecuencia de preguntas en las que cada profesor expresó cada categoría (máxima = 15, cantidad total de preguntas de la entrevista). Consideramos categorías activas todas las voces y 20 posiciones (indicadas en mayúsculas en el plano factorial). Debido a su menor frecuencia, consideramos categorías ilustrativas a las posiciones reflexivo y sherpa (indicadas en minúsculas en el plano factorial).

Según criterios habituales, consideramos las categorías que resultaron proyectados próximos al origen de coordenadas para dar cuenta de aquello que es común a los tres profesores.

Por último, analizamos las asociaciones entre el PI y RPP en cada profesor en términos de continuidades y discontinuidades, éstas últimas como brechas de las que el docente es escasamente consciente, o de tensiones que experimenta, o incluso potenciales indicios de cambio.

## Resultados

### *Descripción del RPP de cada profesor*

#### *Carlos — Perfil directo*

Durante su entrevista, Carlos enunció un total de 69 posiciones (distribuidas en una variedad de 16) ancladas en las personas de profesores o estudiantes desde voces impersonales (Tabla 3). La única posición externa que apareció excepcionalmente estuvo anclada en la persona de sus compañeros universitarios presentados como estudiantes exitosos.

Carlos se presentó con mayor frecuencia como profesor gasolinero transmitiendo conocimientos y como profesor juez en el ejercicio de normas institucionales. Ésta última posición fue prioritaria cuando enunció su yo como profesor. La posición disciplinado se distinguió por ser común en seis de las nueve personas que Carlos enunció: el-estudiante, yo-estudiante, mis-estudiantes, nosotros-profesores, mi-profesor profesor preferido, el-profesor. Carlos presentó a los estudiantes como controlados emocionalmente desde voces impersonales e intérpretes desde voces compartidas e impersonales. Para poner en escena posiciones internas y externas, Carlos recurrió a aquellas que se sitúan entre prácticas y normas institucionales, así como a posiciones referidas a la enseñanza de conocimientos.

En suma, es posible interpretar que la presentación de Carlos de sí mismo refirió a un profesor técnico y a un estudiante controlado, ambos parecían ejecutar cuidadosamente un plan y, en su desempeño profesional, parecía dictaminar el ajuste/desajuste de los estudiantes a dicho plan.

#### *Luisa — Perfil indirecto*

Durante su entrevista, Luisa enunció un total de 76 posiciones (distribuidas en una variedad de 19) ancladas principalmente en las personas estudiante o profesor desde voces internas (Tabla 4).

Tabla 3. RPP de Carlos ( $n = 69$ ; expresado en porcentajes).

|                              | Personas            |           |                              |          |                      |          |                                |           |           |            | Total<br>PP1 |
|------------------------------|---------------------|-----------|------------------------------|----------|----------------------|----------|--------------------------------|-----------|-----------|------------|--------------|
|                              | Yo<br>(V. internas) |           | Nosotros<br>(V. compartidas) |          | Mis<br>(V. externas) |          | El/Un/Los<br>(V. impersonales) |           |           |            |              |
|                              | P2                  | E3        | P2                           | E3       | E3                   | P2       | C4                             | E3        | P2        |            |              |
| <b>Se presenta ante</b>      |                     |           |                              |          |                      |          |                                |           |           |            |              |
| Adversidades académicas      |                     | 1         |                              |          |                      |          |                                | 3         |           |            | 4            |
| Emociones                    |                     |           |                              |          |                      |          |                                | 4         |           |            | 4            |
| Aprendizaje de conocimientos |                     |           |                              |          |                      |          |                                | 3         | 1         | 1          | 3            |
| Enseñanza de conocimientos   | 3                   |           | 1                            |          |                      | 1        |                                | 4         |           | 12         | 17           |
| Prácticas instituidas        | 4                   |           | 1                            |          |                      |          |                                | 3         |           | 1          | 6            |
| Ejercicio de las normas      |                     |           |                              |          |                      |          |                                |           |           |            |              |
| Ajuste a las normas          |                     |           |                              |          |                      |          |                                |           |           |            |              |
| <b>Total PP1</b>             | <b>17</b>           | <b>5</b>  | <b>5</b>                     | <b>7</b> | <b>3</b>             | <b>2</b> | <b>1</b>                       | <b>37</b> | <b>23</b> | <b>100</b> |              |
| <b>Total Voces</b>           | <b>23</b>           | <b>12</b> | <b>6</b>                     | <b>6</b> | <b>6</b>             | <b>6</b> | <b>1</b>                       | <b>60</b> | <b>23</b> | <b>60</b>  |              |

Nota: <sup>1</sup>PP: Posiciones personales o posiciones-del-yo; <sup>2</sup>P: Profesor; <sup>3</sup>E: Estudiante; <sup>4</sup>C: Compañeros.



Tabla 4. RPP de Luisa ( $n = 76$ ; expresado en porcentajes).

| Se presenta ante             | Personas            |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    | Total PPI |
|------------------------------|---------------------|-----------|-----------|------------------------------|-----------|-----------|----------------------|----------|----------|--------------------------------|------------|----|-----------|
|                              | Yo<br>(V. internas) |           |           | Nosotros<br>(V. compartidas) |           |           | Mis<br>(V. externas) |          |          | El/Los/Un<br>(V. impersonales) |            |    |           |
|                              | P2                  | E3        | E3        | P2                           | E3        | E3        | AD5                  | P2       | C4       | A-cargos6                      | P2         | E3 |           |
| <b>Posiciones</b>            |                     |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    |           |
| Adversidades académicas      |                     | 1         | 1         |                              |           |           |                      |          |          |                                |            | 2  | 4         |
|                              |                     |           |           |                              | 4         |           |                      |          |          |                                |            |    | 4         |
|                              | 3                   | 1         | 1         | 1                            |           |           |                      |          |          |                                | 1          | 1  | 7         |
| Emociones                    |                     | 1         |           |                              |           |           |                      |          |          |                                | 2          | 2  | 3         |
|                              | 1                   |           |           |                              |           | 2         | 1                    |          |          |                                |            |    | 4         |
| Aprendizaje de conocimientos | 3                   |           | 1         | 4                            |           |           |                      |          |          |                                |            |    | 8         |
|                              | 3                   |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            | 1  | 4         |
|                              | 1                   |           |           | 3                            |           |           |                      |          |          |                                |            | 4  | 8         |
| Enseñanza de conocimientos   |                     |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    |           |
|                              | 3                   |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                | 3          |    | 3         |
|                              | 1                   |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    | 1         |
|                              | 2                   |           |           |                              |           | 1         |                      |          |          |                                | 1          |    | 4         |
|                              | 5                   | 1         |           |                              |           | 1         |                      |          |          |                                | 1          |    | 9         |
|                              |                     |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    |           |
|                              |                     | 5         | 1         | 1                            | 1         |           |                      |          |          |                                |            | 1  | 9         |
| Prácticas instituidas        | 4                   |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    |           |
|                              | 9                   | 2         |           |                              |           |           |                      |          |          |                                | 1          |    | 4         |
|                              |                     |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    | 1         |
|                              |                     |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    | 17        |
|                              |                     |           |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    |           |
|                              |                     | 2         |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    | 3         |
|                              |                     | 3         |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    | 4         |
| Ajuste a las normas          |                     | 2         |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    |           |
|                              |                     | 3         |           |                              |           |           |                      |          |          |                                |            |    |           |
| <b>Total PPI</b>             | <b>27</b>           | <b>22</b> | <b>4</b>  | <b>10</b>                    | <b>5</b>  | <b>4</b>  | <b>2</b>             | <b>1</b> | <b>7</b> | <b>13</b>                      | <b>100</b> |    |           |
| <b>Total Voces</b>           | <b>49</b>           | <b>9</b>  | <b>22</b> | <b>22</b>                    | <b>20</b> | <b>20</b> |                      |          |          |                                |            |    |           |

Nota: <sup>1</sup>PP: Posiciones personales o posiciones-del-yo; <sup>2</sup>P: Profesor; <sup>3</sup>E: Estudiante; <sup>4</sup>C: Compañeros; <sup>5</sup>AD: Asistente de Docencia; <sup>6</sup>A-cargos: Antecesor/Ex-profesor en mi cargo.

Luisa desplegó posiciones internas como profesora guía y juez. La posición de guía transmitiendo conocimientos también fue atribuida a sí misma como estudiante, a sus compañeros universitarios y a su profesor predilecto. Por su parte, la posición de profesora juez ejerciendo las normas fue la más frecuente a lo largo de la entrevista. Luisa también recurrió a ella cuando habló de ella misma como estudiante, de sus profesores e, impersonalmente, del alumno. Es decir, Luisa enunció ambas posiciones al presentarse como estudiante o profesora.

Sus posiciones internas como estudiante disciplinada, reproductora e intérprete parecieron favorecer la emergencia de una posición exitosa. Sin embargo, cuando Luisa expresó posiciones externas referidas a sus estudiantes se movió entre las posiciones reproductores y estratégicos en términos de la importancia de abandonar las primeras en pos de las segundas.

En suma, es posible interpretar que la presentación de Luisa de sí misma refirió a una profesora directiva y metódica que conduce el aprendizaje de sus estudiantes, quienes deben afrontarlo y poner en juego procesos cognitivos estratégicos, ambos ajustándose a las prácticas y a las normas institucionales.

#### *Alba — Perfil interconstructivo*

Alba durante su entrevista enunció un total de 80 posiciones (distribuidas en una variedad de 22) ancladas principalmente en las personas profesor y estudiante desde voces internas (Tabla 5). Además, recuperó 11 personas distintas incurriendo en la presentación de familiares y profesores de secundaria.

Alba se presentó con mayor frecuencia como una profesora involucrada emocionalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje con movimientos hacia una profesora juez ejerciendo normas. Con una distribución semejante, Alba desplegó posiciones internas como una profesora sherpa e innovadora. En cambio, recurrió la posición externa de profesor escultor cuando presentó a sus familiares y profesores de secundaria.

Desde la posición interna como estudiante, Alba se presentó como disciplinada y también a sus compañeras universitarias con las cuales compartía grupos de estudio. Igualmente, apeló a dos o más posiciones internas y externas, incluso en algunos casos compartidas, situadas en una misma dimensión. Ante adversidades académicas, presentó a estudiantes y compañeros con movimientos entre los polos vulnerables-afrontadores. En este interjuego, a la única persona que presentó como profesora afrontadora fue a ella misma. Al aprender conocimientos, presentó a estudiantes (ella inclusive) y compañeros con movimientos entre posiciones como reproductores-intérpretes-estratégicos. Al enseñar conocimientos, a la única persona que presentó como profesora estratégica fue a ella misma. Por último, ante el ajuste a las normas institucionales, presentó a estudiantes (ella inclusive) y compañeros con movimientos entre los polos exitosos-reprobados.

En suma, Alba apeló a una pluralidad de posiciones fundamentalmente internas y externas cuya interpretación de su puesta en escena no puede reducirse a la prevalencia por la posición de involucrada y juez ya que mostró pluralidad entre dos o más posiciones de una misma dimensión y, respecto a los profesores

Tabla 5. RPP de Alba ( $n = 80$ ; expresado en porcentajes).

|                              | Personas                    |                |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                |                | Total PP <sup>1</sup> |
|------------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------|------------------------------|----------------|----------------|----------------------|-----------------|----------------|--------------------------------|----------------|----------------|-----------------------|
|                              | Yo<br>(V. internas)         |                |                 | Nosotros<br>(V. compartidas) |                |                | Mis<br>(V. externas) |                 |                | El/Los/Un<br>(V. impersonales) |                |                |                       |
|                              | P <sup>2</sup>              | E <sup>3</sup> | AD <sup>5</sup> | E <sup>3</sup>               | E <sup>3</sup> | C <sup>4</sup> | F <sup>6</sup>       | PS <sup>7</sup> | P <sup>2</sup> | E <sup>3</sup>                 | P <sup>2</sup> | P <sup>2</sup> |                       |
| <b>Se presenta ante</b>      |                             |                |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                |                |                       |
| Adversidades académicas      |                             |                |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                |                |                       |
|                              | Vulnerable                  | 1              | 1               | 1                            | 3              |                |                      |                 |                |                                |                |                | 5                     |
|                              | Defensivo                   | 2              |                 | 1                            |                | 1              |                      |                 |                | 1                              |                |                | 2                     |
| Emociones                    | Afrontador                  | 4              | 3               | 2                            | 1              | 1              |                      |                 |                |                                |                |                | 4                     |
|                              | Controlado                  | 2              |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                |                | 2                     |
|                              | Involucrado                 | 3              | 2               | 1                            | 1              | 1              |                      |                 |                |                                |                |                | 15                    |
| Aprendizaje de conocimientos | Reproductor                 | 2              |                 |                              |                | 3              |                      |                 |                |                                |                |                | 5                     |
|                              | Intérprete                  | 3              |                 |                              |                | 1              |                      |                 |                | 1                              |                |                | 5                     |
|                              | Estratégico                 | 1              | 1               | 2                            |                | 1              |                      |                 |                |                                |                |                | 5                     |
|                              | Reflexivo                   | 1              |                 |                              |                | 1              |                      |                 |                |                                |                |                | 2                     |
| Enseñanza de conocimientos   | Gasolinero                  | 1              |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                | 1              | 2                     |
|                              | Consejero                   | 2              |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                |                | 2                     |
|                              | Actor                       | 1              |                 | 1                            |                |                |                      |                 |                |                                |                |                | 2                     |
|                              | Escultor                    | 2              |                 |                              |                |                |                      |                 | 3              |                                | 1              |                | 4                     |
|                              | Guía                        | 3              |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                | 1              |                | 2                     |
|                              | Sherpa                      | 1              |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                |                | 4                     |
| Prácticas instituidas        | Disciplinado                | 3              | 3               | 3                            |                |                |                      |                 |                |                                |                |                | 8                     |
|                              | Cuestionador                | 1              |                 |                              |                | 1              |                      |                 |                |                                |                | 1              | 1                     |
|                              | Innovador                   | 3              | 1               |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                |                | 4                     |
|                              | Juez                        | 5              | 3               | 3                            |                |                |                      |                 | 1              | 3                              |                |                | 15                    |
| Ejercicio de las normas      | Flexible                    | 2              |                 |                              |                |                |                      |                 |                |                                |                |                | 2                     |
|                              | Reprobado                   | 1              | 1               | 1                            |                | 2              |                      |                 |                |                                |                |                | 4                     |
| Ajuste a las normas          | Exitoso                     | 3              |                 |                              |                |                |                      |                 |                | 1                              |                |                | 5                     |
|                              | <b>Total PP<sup>1</sup></b> | <b>28</b>      | <b>23</b>       | <b>3</b>                     | <b>13</b>      | <b>13</b>      | <b>7</b>             | <b>5</b>        | <b>3</b>       | <b>2</b>                       | <b>2</b>       | <b>1</b>       | <b>100</b>            |
|                              | <b>Total Voces</b>          | <b>54</b>      | <b>13</b>       | <b>13</b>                    | <b>13</b>      | <b>30</b>      | <b>3</b>             | <b>3</b>        | <b>2</b>       | <b>3</b>                       | <b>3</b>       | <b>3</b>       |                       |

Nota: <sup>1</sup>PP: Posiciones personales o posiciones-del-yo; <sup>2</sup>P: Profesor; <sup>3</sup>E: Estudiante; <sup>4</sup>C: Compañeros; <sup>5</sup>AD: Asistente de Docencia; <sup>6</sup>F: Familia; <sup>7</sup>PS: Profesores de la escuela secundaria.

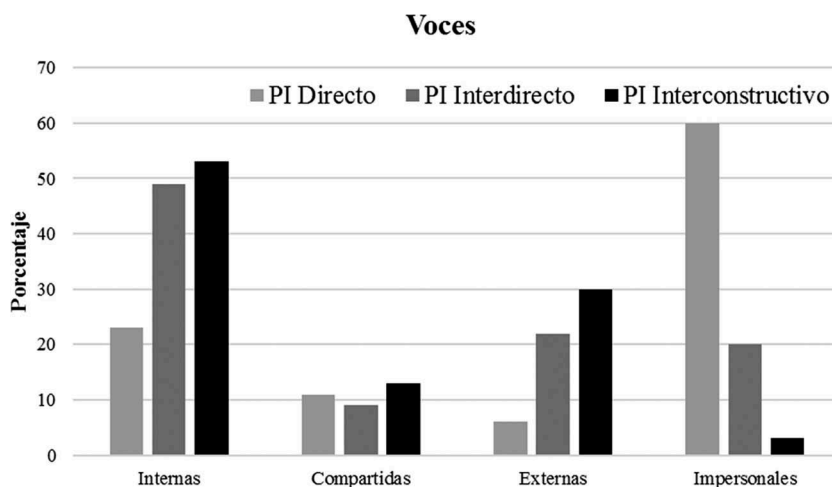


Figura 1. Voces enunciadas por los profesores con diferentes PI.

anteriores, se distinguió por una mayor presencia de las posiciones actor, innovador y flexible, así como por la incursión en posiciones como reflexiva y sherpa.

#### *Variaciones del RPP según PI docente*

Las Figuras 1 y 2 muestran respectivamente la distribución de voces y posiciones enunciadas por los profesores con diferentes PI. La Figura 1 muestra un aumento progresivo en la enunciación de posiciones internas y externas, así como un descenso progresivo en la enunciación de posiciones impersonales referidas a las personas ‘el/un/los’ desde el perfil directo hacia perfiles combinados por zonas interpretativas y constructivas. Las voces compartidas referidas al ‘nosotros’ aparecen raramente en las respuestas de los tres profesores.

Cuando comparamos las posiciones, observamos que las principales variaciones entre los profesores se hallan en términos de emociones y enseñanza de conocimientos (Figura 2). En cuanto a las emociones, se aprecia un aumento progresivo desde el profesor con perfil directo hacia los profesores restantes con zonas interpretativas y constructivas en la enunciación de la posición involucrado y un descenso progresivo de la posición controlado según los PI. En relación a la enseñanza de conocimientos, se observa un descenso progresivo en la enunciación de las posiciones gasolinero y consejero. Además, las posiciones como reflexivo y sherpa son enunciadas únicamente por Alba, la única profesora con zonas constructivas en su perfil.

A continuación, se presentan los resultados del AC que posibilitó asociar voces y posiciones según el PI de los profesores. La Figura 3 mostró que cada profesor se caracterizó por un conjunto diferente de posiciones. El Factor 1 diferenció a Luisa (PI Interdirecto) y Alba (PI Interconstructivo) de Carlos (PI Directo). Asimismo, el Factor 2 distinguió a Luisa de Carlos y Alba.

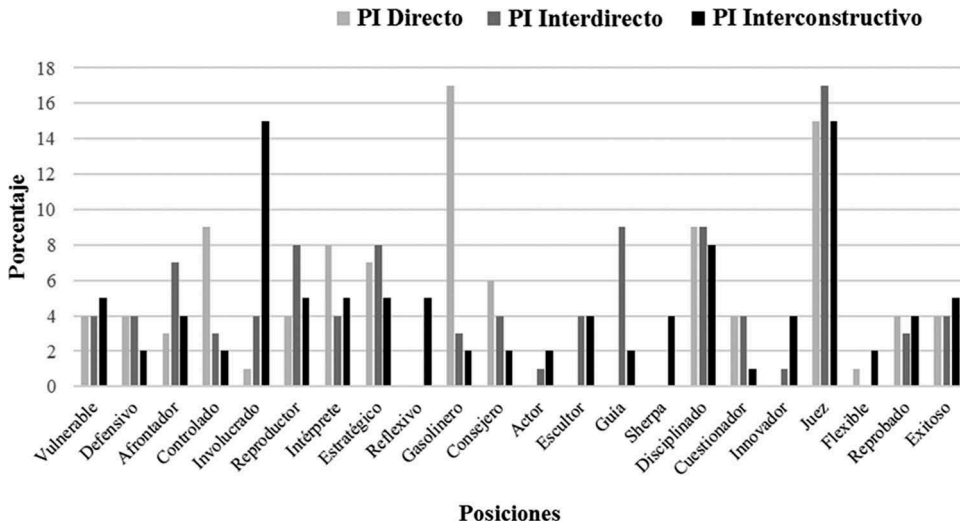


Figura 2. Posiciones enunciadas por profesores con diferentes PI.

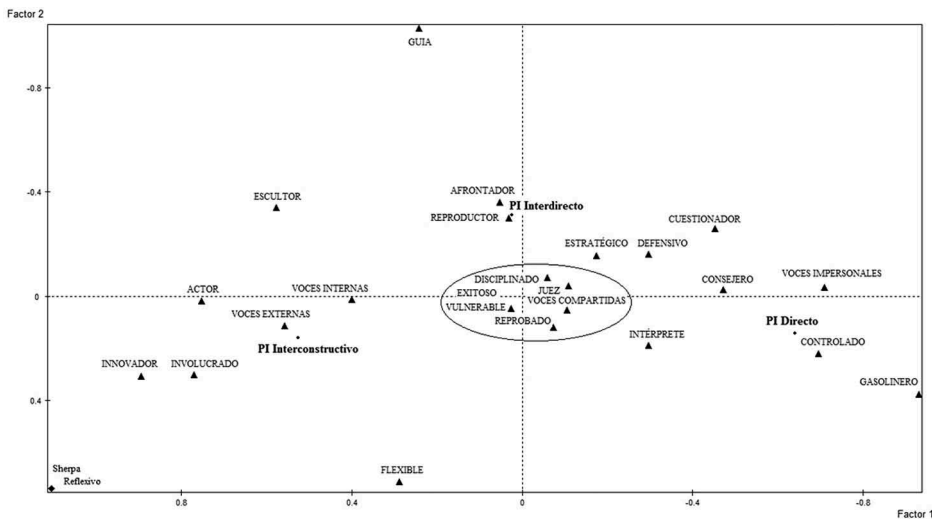


Figura 3. Resultados del AC: RPP y PI.

Carlos se distinguió de las profesoras por enunciar posiciones-del-yo impersonales como controlado, gasolinero y consejero. Por su parte, Luisa se caracterizó por enunciar posiciones internas y externas como afrontadora, reproductiva, estratégica y guía. Alba, por último, se diferenció por enunciar posiciones internas y externas como involucrada, flexible, innovadora, sherpa y reflexiva.

También se observan posiciones que caracterizaron a más de un profesor. Las posiciones defensivo, intérprete y cuestionador entre Carlos y Luisa. Las posiciones actor y escultor entre Luisa y Alba, así como la posición intérprete entre Alba y Carlos. Hallamos un espacio de posiciones compartidas situadas en el

interjuego persona/cultura que caracterizaron a los tres profesores con diferentes PI: disciplinados ante prácticas institucionales, jueces ante el ejercicio de las reglas, reprobados-exitosos ante el ajuste a las mismas y vulnerables ante adversidades académicas.

Respecto a las relaciones entre la puesta en escena en clase y entrevista en cada profesor, las posiciones-del-yo desplegadas por Carlos muestran continuidades con su perfil directo: profesores gasolineros y consejero, así como estudiantes controlados y disciplinados. Hallamos discontinuidades especialmente cuando Carlos se posiciona como un profesor cuestionador de ciertas prácticas y normas institucionales desplegando tímidos atisbos, por anclarse en voces impersonales, en forma de propuestas instituyentes de revisión de lo instituido en su comunidad académica.

Por su parte, las posiciones-del-yo desplegadas por Luisa muestran continuidades con su perfil indirecto: profesores escultores y guías, así como estudiantes intérpretes y estratégicos. Hallamos discontinuidades cuando aparecen, en su presentación centrada en posiciones como disciplinada, la figura de innovadora compartida con dos de sus asistentes de docencia.

Por último, las posiciones desplegadas por Alba muestran continuidades con su perfil interconstructivo: profesores, estudiantes y otras personas afrontadoras, involucradas, reflexivas, flexibles, sherpas e innovadoras dando lugar a una mayor pluralidad representacional de posiciones sin abandonar aquellas más simples. Hallamos discontinuidades cuando Alba enuncia con igual o mayor frecuencia posiciones sobre cómo opera la persona al aprender y enseñar contenidos culturales desde figuras más simples (reproductor-intérprete-estratégico y escultor) que complejas (reflexivo y sherpa) así como al desplegar escasamente personas ancladas desde voces compartidas.

## **Discusión y conclusiones**

Propusimos investigar la identidad docente en situación, conjugando perspectivas constructivistas y dialógicas (Hermans, 2013; Hermans & Gieser, 2012; Monereo & Pozo, 2011; Pozo, 2014) para conocer los modos en que profesores con diferentes perfiles instruccionales (formas de concebir y poner en acción qué y cómo se aprende y se enseña) dan cuenta de quién/quienes participan y se posicionan como sujetos agentes de esos procesos. La relevancia de su investigación radica en conocer cómo se articulan los tres componentes del conocimiento en el análisis de la identidad docente: contenidos, actitudes y agencia, es decir, un yo que integre dichos objetos y actitudes (Dienes & Perner, 1999).

Para ello, asumimos dos postulados principales: primero, los enunciados que las personas construyen acerca de sí mismos y de otros en intercambios comunicativos son tan reales e importantes para investigar como sus acciones (Bruner, 1990); segundo, la identidad docente involucra el despliegue de PI y RPP (C. Monereo, comunicación personal, octubre 15, 2015; Pozo, 2014) como presentaciones de sí mismo en situación (Amossy, 2010). En este estudio, se relacionaron

la presentación de sí de profesores en situación de entrevista individual — una vía clásica para el estudio de la identidad — con el PI que inferimos a partir de su actuación en situación de clase.

Como primer objetivo, describimos el RPP desplegado por los profesores proponiendo la necesidad de añadir al método diseñado por Hermans (2001) el análisis de posiciones compartidas e impersonales puesto que también aportan a expresar la identidad, aun si de forma más diluida que cuando se enuncian voces internas o externas.

En términos de y en línea con los resultados de Prados et al. (2013), encontramos ‘dos yoes’ semejantes: uno en acción y otro reflexivo. No obstante, en este estudio encontramos dos versiones de un yo vívido en acción: por un lado, el profesor con perfil directo que ejecuta junto con los estudiantes cuidadosamente un plan y, por otro lado, la profesora con perfil indirecto que dirige en forma metódica el aprendizaje de sus estudiantes. Por su parte, el yo reflexivo de la profesora con perfil interconstructivo apeló a una mayor variedad y cantidad de posiciones más dinámicas y dialógicas.

En este sentido, destacamos tres aspectos del RPP construido. Primero, sus dimensiones parecen ser relevantes y pertinentes para comprender la identidad docente, y podrían ser útiles incluso en otros niveles educativos. Segundo, acorde al carácter exploratorio del estudio y a los contados profesores participantes, las posiciones-del-yo identificadas no son ni pretenden ser exhaustivas: podrían identificarse otras posiciones-del-yo al convocar otros profesores, y también según las preguntas y temas que explore el instrumento/tarea de investigación o, incluso, la propia cultura educativa de los profesores (Pozo, 2014). Tercero, el despliegue de estos repertorios parecería estar influenciado por la trayectoria de vida académica al interior de un campo de conocimiento determinado (C. Monereo, comunicación personal, octubre 15, 2015).

Como segundo objetivo, analizamos variaciones entre dichos RPP según el PI encontrando que profesores que habían gestionado en sus clases mayores grados de dinamismo y complejidad en la gestión de los componentes de la enseñanza y el aprendizaje así como interiorización de la agencia de aprendices y enseñantes (Scheuer & Pozo, 2006) mostraron un aumento progresivo en la cantidad y variedad de posiciones-del-yo enunciadas y una mayor prevalencia de posiciones ancladas en voces internas. Las posiciones del RPP más discriminantes entre los profesores fueron: controlado, involucrado, gasolinero, consejero y sherpa. En términos de Dienes y Perner (1999), las formas en que los docentes conciben contenidos y actitudes acerca de la enseñanza y el aprendizaje está íntimamente vinculados a quienes son y qué posiciones adoptan esos agentes educativos.

Ahora bien, la articulación de perspectivas constructivistas y dialógicas permite matizar el supuesto de que el cambio conceptual solo se produciría desde teorías interpretativas hacia constructivas (Scheuer & Pozo, 2006) en tanto implica una reestructuración de los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales. El análisis dialógico también mostró contrastes entre los RPP del profesor con zonas exclusivamente directas y aquellas que integran zonas interpretativas sino también entre éstas últimas en cuanto al involucramiento

emocional y a la enseñanza de conocimientos. En otras palabras, mientras que la enseñanza es una dimensión que discrimina en origen los PI de partida, las emociones solo más recientemente están empezando a ser reconocidas como una dimensión esencial de la identidad docente (Scartezini & Monereo, 2016).

Más allá de estas variaciones, los tres profesores apenas enunciaron posiciones compartidas recurriendo a aquellas que atañen al ejercicio y ajuste a prácticas y normas institucionales. Esto puede interpretarse como la interiorización de la cultura educativa (Pozo, 2014) en la que todos ellos participan, como profesores de una misma universidad.

Las relaciones entre PI y el RPP mostraron continuidades en cada profesor: un profesor con perfil directo que reproduce lo instituido por otros, una profesora con perfil indirecto que conduce estratégicamente el aprendizaje de sus estudiantes y una profesora con perfil interconstructivo que acompaña a sus estudiantes en experiencias de aprendizaje y enseñanza. Si bien el profesor con un perfil directo mostró mayores grados de continuidad respecto a su RPP que las profesoras cuyos perfiles estaban compuestos por más de una zona, en todos los casos observamos discontinuidades: el profesor con perfil directo se presentó también como cuestionador, la profesora con perfil indirecto desplegó posiciones como innovadora y la profesora interconstructiva incluyó también las posiciones más simples al presentarse a sí misma y a otros agentes mostrando indicios de un proceso de integración jerárquica (Pozo, 2014) en su identidad. Estas evidencias interpelan el supuesto de existencia de una identidad docente monolítica e inmutable dando sustento a la idea de multirrepresentacionalidad o pluralidad representacional (Monereo & Pozo, 2011).

En tanto estudio de casos consideramos que, si bien nuestras conclusiones no pueden ser generalizables, pueden ser transferibles a otros contextos educativos universitarios con profesores expertos que manifiesten PI semejantes (Maxwell, 1998).

De este modo, consideramos la necesidad de futuros estudios que se nutran de perspectivas teórico-metodológicas que, a pesar de ser epistemológicamente compatibles, transitan por vías separadas como las perspectivas constructivistas y dialógicas de la psicología en la actualidad. En esta dirección, ulteriores trabajos podrían analizar las trayectorias identitarias de profesores de distintos niveles educativos (nivel inicial, escolaridad primaria y secundaria, universidad), en distintos momentos de su formación profesional (futuros profesores, profesores noveles o expertos) o de una misma disciplina para determinar la incidencia del contenido enseñado en la presentación de sí mismos.

Como implicancias, concluimos que la búsqueda de cambios instruccionales tendientes a una mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje conlleva la explicitación progresiva o redescipción representacional no solo del contenido y la actitud de la enseñanza y el aprendizaje sino también de la agencia o quiénes aprenden y enseñan y qué posiciones adoptan en el aula como aprendices y enseñantes (Pozo, 2014). En el contexto educativo, ello implica favorecer entornos desafiantes y agentivos en los que el docente



conocer, expandir y recrear sus posiciones personales acerca de esos contenidos y actitudes o, incluso, que pueda revisar y ensayar otras posiciones nuevas.

### **Acknowledgements / Agradecimientos**

To Nora Scheuer for her generous and continued support in the construction of this manuscript and to Carles Monereo for sharing deeply valuable ideas in personal communication. This study was subsidized by the Universidad Nacional del Comahue (C-130) of Argentina. / *A Nora Scheuer por su generoso y sostenido acompañamiento en la construcción de este manuscrito y a Carles Monereo por compartir ideas muy valiosas en una comunicación personal. Esta investigación fue subvencionada por la Universidad Nacional del Comahue (C-130) de Argentina.*

### **Disclosure statement**

No potential conflict of interest was reported by the author. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

### **References / Referencias**

- Akkerman, S., Admiraal, W., & Simons, R. (2012). Unity and diversity in a collaborative research project. *Culture & Psychology, 18*, 227–252. doi:10.1177/1354067X11434835
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi: Ethos et identité verbale*. Paris: PUF.
- Aveling, E., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research, 15*, 670–687. doi:10.1177/1468794114557991
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Spanish trans. by J. C. Gómez, & J. L. Linaza, *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991].
- Crisisqui, E. (1993). *Análisis Factorial de Correspondencias*. Asunción: Universidad Católica de Asunción.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences, 22*, 735–808. doi:10.1017/S0140525X99002186
- Flick, U. (2000). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesôres en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 38*, 25–43. doi:10.4067/S0718-07052012000100001
- Hermans, H. (2001). The construction of a personal position repertoire: method and practice. *Culture & Psychology, 7*, 323–366. doi:10.1177/1354067X0173005
- Hermans, H. (2013). The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology, 26*, 81–89. doi:10.1080/10720537.2013.759018
- Hermans, H., & Gieser, T. (2012). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*, 812–819. doi:10.1016/j.tate.2011.01.001
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A., & Pérez Echeverría, M. P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*, 211–221. doi:10.1016/S0120-0534(14)70024-X

- Maxwell, J. (1998). Designing a qualitative study. In L. Bickman, & D. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research method* (pp. 69–100). Newbury Park, CA: Sage.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2011). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847–862. Retrieved from [http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07\\_es.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf)
- Mortimer, E., & El-Hani, C. (2014). *Conceptual profiles. A theory of teaching and learning scientific concepts*. Dordrecht: Springer.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., & Arias, S. (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*, 36, 309–321. doi:10.1174/021037013807532981
- Scartezini, R., & Monereo, C. (2016). The development of university teachers' professional identity: A dialogical study. *Research Papers in Education*, 31, 1–17. doi:10.1080/02671522.2016.1225805
- Scheuer, N., & Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375–402). Barcelona: Graó.
- Valsiner, J. (2012). Culture in Psychology: A renewed encounter of inquisitive minds. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 1–47). Oxford: Oxford University Press.
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2016). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 35, 1–18. doi:10.1080/07294360.2016.1208154
- Ventura, A. C. (2015). *Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en el ámbito de la Educación Superior* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata (Buenos Aires), Argentina.