

***EL YO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD. POSICIONES DEL YO Y VOCES EN LA
CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LAS IDENTIDADES DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO***

MARÍA DEL MAR PRADOS GALLARDO, MERCEDES CUBERO PÉREZ, ANDRES
SANTAMARÍA SANTIGOSA Y SAMUEL ARIAS SÁNCHEZ
Laboratorio de Actividad Humana, Universidad de Sevilla

Resumen

En el presente artículo se proponen las nociones de *posiciones del yo* y de *voces* como herramientas analíticas para estudiar cómo dos profesores universitarios construyen posibles identidades profesionales. A partir del análisis de entrevistas semi-estructuradas de carácter autobiográfico, se propone responder a tres preguntas: ¿Qué posiciones del yo y qué voces pueden ser identificados en las narrativas de profesores universitarios acerca de su práctica profesional? ¿Cómo se relacionan ambas? ¿Cómo contribuyen a la construcción de sus identidades profesionales? Se desarrolla una concepción de la identidad como una continua y cambiante narrativa en la que el yo se constituye en una realidad múltiple, dinámica y constantemente negociada a partir de la que los individuos establecen quiénes son. Se analizan dos entrevistas, describiendo las distintas posiciones, implícitas o explícitas, que los participantes van adoptando, así como las voces que las articulan, en función de su procedencia o nivel de generalidad. Se concluye que las identidades de estos profesionales se están construyendo en un contexto cultural e ideológico específico. Finalmente, se plantean algunos alcances y limitaciones con vistas a futuros estudios.

Palabras clave: identidad, identidad profesional, identidad de profesores, posiciones del yo, voces, narrativa, teoría de los posibles yoes, universidad, educación superior.

***TEACHING SELF IN THE UNIVERSITY. SELF-POSITIONS AND VOICES IN THE
NARRATIVE IDENTITY/IES CONSTRUCTION OF UNIVERSITY TEACHERS.***

Abstract

The notions of I-positions and voices are proposed as analytical tools for studying how two university teachers use both of these narrative resources to construct and negotiate possible professional identities. The aim of this paper is to answer three questions based on the analysis of semi-structured autobiographical interviews: What positions and voices can be identified in academics' narratives about their practice? How are these resources related? How do these narratives contribute to the construction of their professional identities? We develop a conception of identity as a continuous and evolving narrative in which the self is constituted as a multiple, dynamic and constantly in negotiation reality from which individuals define who they are. Two interviews are analyzed. Here, the interplay of the different positions adopted by the participants in the interviews, as well as the voices that articulated these positions, are examined in terms of its source or level of generality. We conclude that the professional identities of these experts in education are being constructed in a specific cultural and ideological context. Finally, both benefits and limitations of the current investigation are discussed with regard to possible future studies.

Keywords: identity, professional identity, teacher's identity, I-positions, voices, narrative, possible selves' theory, university, higher education.

Agradecimientos: nos gustaría hacer explícito nuestro más sincero agradecimiento a la labor tanto del editor como de los revisores cuyo trabajo ha contribuido a una mejora sustancial del presente artículo.

Correspondencia con los autores: María del Mar Prados Gallardo, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, C/ Camilo José Cela Sn, 41018, Sevilla, España.

Emails: marprados@us.es, asantamaria@us.es, cubero@us.es, samuel@us.es

Tal vez uno de los debates más encendidos en cuanto al “ser docente”, y especialmente en el ámbito de la enseñanza universitaria, sea el de si el docente universitario debe estar fundamentalmente preparado para *reflexionar* sobre su práctica profesional o, más bien, para *actuar* en el aula de la mejor manera posible para que sus estudiantes puedan resolver los problemas a los que deben enfrentarse a lo largo de su formación (Flores y Day, 2006; Monereo y Badia, 2011; Zabalza, 2009).

El objetivo general de este artículo es mostrar cómo la identidad del profesorado universitario ha de ser considerada como una construcción narrativa, y no como un conjunto de roles permanentes que permiten crear tipologías estables y consistentes de profesores y profesoras (Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, en prensa). Más específicamente, tratamos de poner a prueba cómo las posiciones que el yo va adoptando (I-positions) a lo largo de una entrevista de dos docentes universitarios, así como las voces que pueblan y articulan dichas posiciones pueden estar funcionando como recursos en la construcción de sus posibles identidades. Se trata pues de emplear posiciones y voces como herramientas analíticas en este proceso de construcción identitaria. El punto de partida para el análisis de las entrevistas puede concretarse en las siguientes preguntas de investigación: ¿qué posiciones y voces pueden ser identificadas en el discurso de profesores y profesoras universitarios acerca de su práctica profesional?, ¿cómo pueden articularse ambas? y, por último, ¿cómo son usadas en la construcción de la identidades del profesorado universitario?

El estudio de la identidad del profesorado universitario: una aproximación dialógica

En los últimos años, el interés por el estudio de la identidad profesional del profesorado ha venido incrementándose (Alsup, 2006; Gaudelli y Ousley, 2009). Este creciente interés ha ido de la mano de un énfasis también creciente en considerar que la identidad del profesorado supone mucho más que la mera acumulación de conocimientos,

habilidades, destrezas y competencias para ejercer la enseñanza. Se ha comenzado a destacar el papel que las emociones, el compromiso, e incluso la pasión juegan en la labor de enseñar y en la constitución de una identidad como profesional de la enseñanza (Beauchamp y Thomas, 2009).

En este marco de investigación, cobra especial interés el estudio de la construcción identitaria en el ámbito universitario, ya que, como recuerdan De la Cruz, Pozo, Huarte, y Scheuer (2006) un importante número de profesionales que ejercen la docencia en la universidad no han hecho una especialización pedagógica. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que cuando se contrastan las concepciones sobre la enseñanza (y el aprendizaje) de docentes universitarios, con las de docentes de otros niveles educativos, éstas difieren en gran medida. En la mayor parte de las ocasiones, los docentes universitarios no suelen asumir verse a sí mismos como enseñantes, sino más bien como profesionales expertos en un ámbito disciplinar específico.

No obstante, hasta hace unos diez años eran pocos los estudios centrados en el análisis de los procesos por los cuales los profesores y profesoras desarrollan una identidad profesional como educadores. En este sentido, algunos autores consideran que el establecimiento de una fuerte y clara identidad profesional como profesor/a puede ser crucial para el quehacer profesional y el bienestar del profesorado (Thomas y Beauchamp, 2011).

En esta línea, Lasky (2005) define la identidad del profesorado como el modo en que *los profesores y profesoras se definen a sí mismos y a los demás profesionales*. Flores y Day (2005), concluyen que el proceso de desarrollo de la identidad del profesorado puede ser conceptualizado como un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales. Rodgers y Scott (2008), por su parte, señalan que el estudio de la identidad del profesorado se ha unificado en los últimos

años acercando áreas de investigación previamente separadas y, en ocasiones, divergentes, como por ejemplo el estudio de las actitudes y creencias del profesorado, el análisis de historias de vida y narrativas personales, etc., pero que comparten todas ellas una visión común de la identidad que comprende cuatro aspectos básicos de la misma: a) *la idea de que la identidad está influenciada por el contexto*, b) *la consideración de que la identidad se construye en las relaciones*, c) *el supuesto de que la identidad es cambiante*, y d) *la idea de que la identidad implica la construcción de significados*. Todos estos aspectos son coherentes con la visión de identidad del profesorado que se propone en el presente artículo.

En este mismo sentido, en los últimos años se han propuesto acercamientos que parecen reflejar una consideración de la identidad del profesorado como un proceso de construcción en el que están implicadas “sub-identidades” -en el sentido de multiplicidad identitaria/múltiples yoes-, así como contextos y relaciones sociales -en el sentido de naturaleza social de la identidad- (Akkerman y Meijer, 2011; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Day, Kington, Stobart, y Sammons, 2006; Sutherland, Howard y Markauskaite, 2010). Estos acercamientos son de gran relevancia puesto que permiten dejar a un lado visiones tradicionales que conceptuaban la identidad del profesorado como la posesión de un conjunto de destrezas y habilidades para el ejercicio de la profesión, así como consideraciones de una identidad profesional monolítica e inmutable. Más bien, se trata de resaltar el carácter flexible y mutable de esta identidad que sitúe en primer plano la capacidad del profesorado universitario para adaptarse a distintos grupos de alumnos, así como para ajustarse a las condiciones de la nueva cultura del aprendizaje (Contreras, Monereo y Badia, 2010; Monereo y Badia, 2011).

Relacionado con esto último, tradicionalmente, se ha considerado que en el ámbito universitario resulta habitual que los profesores y profesoras se desenvuelvan en distintos roles que pueden ser o no complementarios; dicho de otro modo, que sitúen su yo a lo largo

de distintas posiciones. De esta manera, se comprende que el profesorado universitario (quizás más que otros) se movilice en un continuo de voces diferentes que nos permiten verlo como profesional experto, docente, investigador y/o gestor. Entre estos posibles voces algunos pueden llegar a tener mayor importancia; sin embargo, es conocido que en el ámbito universitario tradicionalmente se ha venido privilegiando el “yo investigador” sobre otros. No obstante, parece lógico pensar que estos distintos voces puedan (y deban) armonizarse, de tal manera que la actividad profesional del profesorado universitario se vea enriquecida a partir de la coordinación de los mismos (Perales, Sánchez y Chiva, (2002). A nuestro parecer, la noción de *voces*, tal y como es propuesta inicialmente por Bajtín (1986) y desarrollada por otros autores como Hermans (1996) o Monereo y Badia (2011), éstos últimos en el campo de la identidad del profesorado, es una buena candidata para tal coordinación.

Quizá sea ésta la principal contribución del presente artículo, entender la construcción de la identidad del profesorado universitario como un proceso continuo de posiciones cambiantes del yo, articuladas por la presencia de voces de distinta procedencia o grado de generalidad. Tal perspectiva podría resultar muy útil ya que permitiría desarrollar una comprensión del docente universitario como un agente activo en su experiencia profesional y la propia construcción de dicha identidades como una actividad dinámica y cambiante. Sobre esta cuestión incidiremos en el siguiente apartado.

Las nociones de *posiciones del yo* y *voces* como herramientas analíticas en el estudio de la construcción de la identidad del profesorado universitario

La visión de la identidad del profesorado como construcción dialógica y situada social y culturalmente entronca con una visión dialógica del yo (Hermans, 2003). Según este autor, la identidad implica una gran variedad de *posiciones*, de formas de actuar en el mundo estrechamente interconectadas. El yo sería -afirma Hermans- una especie de *coalición* de las

distintas posiciones que adopta el individuo y que implican a los *otros* significativos. En otras palabras, cuando contamos o interpretamos narrativas personales estamos construyendo posibles identidades narrativas.

De este modo, las posiciones del yo y las voces construidas socialmente son uno de esos recursos de los que el profesorado universitario dispone en este proceso de construcción. Estas posiciones del yo serán más o menos explícitas¹ a lo largo de la entrevista, y nos permitirán el acceso a las expectativas, prácticas, opiniones, y valores de los participantes, constituyéndose en un recurso central en la construcción de diferentes comprensiones del mundo y de nuestro lugar en él. Dicho en otras palabras, la identidad se construye a partir de las distintas posiciones que el yo va adoptando (Bajtín, 1986; Hermans, 1996).

Pero cuando las personas “hablan” no sólo se posicionan a sí mismas a lo largo de la conversación, la entrevista o la narrativa, en relación con otra/s persona/s, sino también en relación con los enunciados de otras conversaciones (Bajtín, 1986); al mismo tiempo que posicionan a esas otras personas y éstas hacen lo mismo con ellas. Más allá, cada enunciado ofrece a los otros (explícita o implícitamente) posiciones desde las cuales responder (Bamberg, 2011). La noción de posición es pues una noción muy dinámica, ligada a la actuación en contextos concretos, cambiante en el tiempo y en el espacio, y es por ello que cuando se pone en relación con la identidad individual, resulta muy cercana a la idea de *actos* o *actuaciones de identificación* (Rosa y Blanco, 2007).

Esta idea de que el yo (self) es polifónico y está constituido por diferentes “voiced positions”, que venimos defendiendo, ha sido propuesta por diferentes autores (Hermans, 1996, 2003; Wertsch, 1991), pero conviene recordar que todas estas consideraciones encuentran su inspiración en el trabajo Mijail Bajtín (1986). En la visión bajtiniana, el “yo” se define no como un punto estable y continuo de conciencia, sino más bien como un producto de las relaciones dialógicas en el “paisaje” de las posiciones del yo. Bajtín defendía

que las personas hablan con múltiples voces, de tal manera que una posición del yo puede ser considerada como una posición articulada por una voz -voiced position-, es decir, una personalidad hablante que expresa un punto de vista determinado, una historia. De alguna manera, estos movimientos del yo de una a otra posición están articulados por las voces que pueblan nuestros enunciados. Es por ello que para nuestro análisis usaremos la noción de voces, ya que resulta especialmente útil en el análisis de las narrativas personales, entendidas como un “lugar” de encuentro y confluencia de voces y posiciones.

A nuestro juicio pues, la idea de posiciones en conjunción con la de voces nos permite articular la relación entre un plano de análisis micro -análisis de las distintas posiciones que los profesionales van adoptando a lo largo de la entrevista- y un plano más macro -análisis de la contextualización social, cultural, institucional e histórica de dichas posiciones- (De la Mata, Cubero, Santamaría, y Saavedra, en prensa). En esta misma línea, Akkerman y Meijer (2011) y Hermans y Kempen (1993), sugieren la relevancia de conjugar ambos planos de análisis en el estudio de la identidad del profesorado. Creemos, por tanto, que las voces son un instrumento de gran valor para observar cómo las perspectivas y puntos de vista de “otros” pueden articular dichas posiciones adoptadas en el aquí y ahora del discurso a lo largo de la entrevista y, de este modo, contribuir a la construcción narrativa de la identidad profesional del docente universitario. Ya sean éstas voces de personas concretas o particulares (yo, mi compañero...), genéricas o de colectivos (el profesorado, el claustro...) o voces institucionales (la ciencia...).

El estudio: construyendo identidades profesionales a través de las posiciones del yo y de las voces que las articulan

Este trabajo surge en el marco de un proyecto más amplio cuyo propósito fue profundizar en el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial, aquellos

que se producen en las aulas universitarias, entendidas éstas como escenarios socioculturales con características que les son propias (Prados, 2009). De acuerdo con las decisiones metodológicas que se derivaban de nuestros intereses y de nuestro marco conceptual, para la recogida y registro de la información se utilizaron tres fuentes diferenciadas: *grabaciones en vídeo del desarrollo de una unidad didáctica*, toma de *notas de campo por parte de un observador* en el momento de la grabación y *entrevista* a cada uno de los docentes que formaron parte del estudio. Estas entrevistas tenían como objetivo principal obtener información acerca de sus creencias y propósitos respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje que pudiese ayudarnos a sondear cómo se desarrollan sus identidades así como entender lo que sucedía a medida que se avanzaba en la actividad.

El presente artículo se centra en el análisis de los datos procedentes de una de las tres fuentes de información: la entrevista. Se plantea como un estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo desde una perspectiva narrativa basada en el análisis de las entrevistas de carácter autobiográfico de docentes universitarios. Se trata de poner de manifiesto las posiciones y voces que emplea este profesorado con el objeto de abordar el proceso de construcción de sus identidad/des como docentes. Estos discursos proveen de conocimiento acerca de las inquietudes y creencias sobre el papel que deben desarrollar, así como sobre las estrategias y lógicas argumentativas que se elaboran a lo largo de la narrativa.

Participantes

El proceso de selección de la muestra seguido corresponde con lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan selección basada en criterios y Patton (1980) muestreo intencionado. Es decir, se han seleccionado aquellos casos que nos permitiesen aprender el máximo posible sobre nuestro objeto de investigación. En concreto, presentamos el análisis de dos de las diez entrevistas realizadas a profesores universitarios de diversas titulaciones de

la Universidad de Sevilla (ambos eran hombres). Así, se concibieron los siguientes criterios aplicados al conjunto de los y las participantes:

- a) La Universidad de Sevilla, desde el Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, lleva a cabo cada año evaluaciones del profesorado a través de encuestas a sus alumnos/as. Los docentes entrevistados han sido seleccionados por su pertenencia al grupo de los mejor evaluados.
- b) Los dos docentes analizados en este trabajo son, además, especialistas en psicología de la educación y cuentan con una amplia formación en el campo de la docencia avalada por más de 15 años desarrollando su labor en la formación de psicólogos, maestros y psicopedagogos.

Procedimiento

Las entrevistas se desarrollaron en paralelo, teniendo una duración aproximada de 45 minutos cada una. Las cuestiones propuestas abordaban desde aspectos relacionadas con los objetivos, metodología y evaluación de la asignatura, hasta reflexiones de su actividad docente. Éstas eran del tipo de: ¿Qué significa para ti ser docente? ¿Cómo te planteas las clases?, ¿Cuál crees que es la esencia de la buena enseñanza universitaria?...

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad adaptando el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) para la normalización de los sistemas de análisis interpretativo de los discursos.

En coherencia con el carácter cualitativo de este estudio, el análisis de los datos se sustenta en los postulados de la *Grounded theory* o Teoría emergente (Briones, 2005). El análisis de las entrevistas siguió tres fases:

1. Identificación de posiciones del yo (listado);
2. Identificación de las voces que articulan dichas posiciones (listado);

3. Articulación de las posiciones del yo a través de las voces que pueblan los enunciados.

El primer momento del análisis (fase 1) estuvo centrado en el contenido de las narrativas de los participantes. Éstas fueron leídas varias veces por parte de cada uno de los miembros del equipo de investigación (cuatro) y las distintas posiciones del yo identificadas por cada uno fueron puestas en común, anotadas y descritas a fin de establecer un listado emergente de las mismas. Seguidamente se hicieron observaciones y sugerencias sobre posibles cambios. Éstos fueron discutidos y la lista de posiciones fue modificada en función de las mismas. Todos los miembros del equipo leyeron de nuevo las narrativas e identificaron las posiciones de entre el listado, realizándose una nueva puesta en común y llegándose a acuerdos en el caso de no haberlos inicialmente. Del mismo modo se procedió con las voces (fase 2). Posteriormente se realizó una síntesis de las posiciones y voces más frecuentes. A continuación (fase 3), se procedió a concretar la posible articulación entre las posiciones del yo y las voces identificadas a lo largo del análisis. Una última fase, en la que nos encontramos en este momento, por lo que no se presentarán datos sobre la misma en este trabajo, se centra en cómo los profesores analizados usaron esas posiciones del yo como recursos para la construcción de sus posibles identidades.

Resultados y discusión

A continuación se presentarán las posiciones y voces identificadas a lo largo de las entrevistas de los dos profesores analizados, así como una primera interpretación de las mismas. Procederemos mostrando primero los resultados relativos a un profesor para continuar presentado los del segundo.

Insertar tabla I aprox. aquí

A partir del análisis de la entrevista del primer profesor (a partir de ahora profesor A) hemos identificado todo un conjunto de posiciones que bien podríamos estructurar en tres grupos: las referidas a la identificación personal, a la disciplina que imparte y al alumnado. Del mismo modo, se han identificado también un conjunto de voces que articulan dichas posiciones.

1. Posiciones y voces referidas a la identificación personal

Una posición de este tipo, especialmente presente en este docente, es aquella en la que se identifica (a) como un *experto que analiza el proceso de enseñanza en la universidad*. Pongamos un ejemplo de ella:

295 E: *¿Cuál cree que es la esencia de la buena enseñanza universitsra?*

296 A: *La esencia de la buena enseñanza (Ríe). Es curioso, pero en el fondo, (.) si me permites hacer una reflexión meta sobre la pregunta. En el fondo e: la Psicología de la Instrucción, la Psicología Cognitiva del Aprendizaje, el: toda la: la Psicología Educativa en definitiva (2) no se desliga aunque tiene unas relaciones diferentes, unas veces más críticas y otras menos, no se desliga de: la idea de la eficacia docente. De la: cuestión del.: bueno (.) de que en definitiva, se trata de facilitar los procesos de ayuda que a su vez facilitan el aprendizaje de los alumnos. A mí esto me parece interesante destacarlo porque: e: todo lo de: la bondad docente, o la calidad de la enseñanza, o la eficacia docente, o la eficacia de las estrategias docentes (.) pues en definitiva apuntan hacia una misma dirección que es el el recordarnos que: e: esa disciplina esa disciplina no sólo (.) es digamos básica en cuanto a: e: que busca conocimiento, sino que busca un cierto conocimiento útil ¿no? Sobre el cual construir criterios pues en este caso eso de eficacia o de bondad ¿no?Cuál es el secreto de la buena enseñanza. (4) ... Lo primer el primer secreto de la buena enseñanza es tener algo que contar. Tener algo que: que enseñar. Y esto: se tarda en aprender.*

La forma en la que se presenta esta posición es un buen ejemplo del modo de proceder de este docente en el transcurso de la entrevista. Tanto esta posición, como el resto de las que aparecen en su narrativa, tienen un claro carácter reflexivo o teórico. Prueba de ello es lo impersonal de los enunciados y la ausencia de voces particulares de personas concretas. No

creemos apartarnos mucho de los datos si decimos que la adopción de esta posición es bastante implícita (no se usa el estilo directo, ni marcadores lingüísticos de primera persona para identificarse como tal) y, como es característico de las posiciones que adopta A, se articula a través de la apropiación o inter-animación, en términos de Bajtín (1999), de la voz de la psicología o de la ciencia en general (voces institucionales). Desde nuestro punto de vista, esta posición se constituye en el núcleo vertebrador del resto de las posiciones y da sentido a toda la narrativa construida en el transcurso de la entrevista del profesor A.

Tal y como recuerdan autores como Bajtín (1986), Bamberg (2011), o el propio Hermans (1996, 2003), las posiciones del yo pueden ser más o menos explícitas a lo largo del discurso, pero tanto unas como otras nos permitirán el acceso a las expectativas, prácticas, opiniones, y valores de los participantes en los intercambios comunicativos. Así, cuando A define de una determinada manera la esencia de la buena enseñanza, se está simultáneamente posicionando a sí mismo de modo implícito dándonos acceso a sus opiniones y valores sobre la buena enseñanza.

Mostremos ahora otro extracto, de este primer grupo de posiciones, en el que A se posiciona (b) como *profesor preocupado por la formación de sus alumnos*, reseñando lo que para él debe hacer todo profesor (presentado éste en tercera persona, como un profesor genérico)

331 A: Entonces yo creo que de alguna manera el papel del profesor es buscar que tiene qué decir qué puede aportar a la formación de los alumnos desde unos determinados conocimientos disciplinares o conocimientos científicos o conocimientos académicos (3).

Es interesante resaltar en este momento que las reflexiones sobre la importancia de unas determinadas prácticas y opiniones, o la definición de las tareas de un hipotético profesor, son modos a través de los cuales uno pueda definirse personalmente.

2. Posiciones y voces relacionadas con la disciplina que imparte

En este segundo grupo podríamos ubicar aquellas posiciones en las que A se identifica como (a) alguien comprometido y coherente con un determinado enfoque conceptual o aquellas en la que se posiciona como (b) alguien que facilita la aplicabilidad o transferencia del conocimiento. Expongamos un ejemplo de la primera de éstas.

77 A: pues se podría haber adoptao la posición má:s clásica desde la psicología instruccional vamos a decir cognitiva ¿no. E:: en la propia formulación de los objetivos hay ya una opción determinada por un enfoque, (2) entonces yo entiendo que la responsabilidad del profesor en estas materias, y por supuesto en cualquier materia el procurar (.) cierta coherencia en ese enfoque ¿no?. A menudo en la presentación de los contenidos científicos de la asignatura se basa en presentar de una manera más o menos enciclopédica todos los enfoques, todos los auto:re:s y hacer un recorrido más o menos histórico sobre las disciplina, yo entiendo que lo que hay que hacer e: más bien es presentar un determinado estado de la cuestión, con las opciones, con las elecciones que ello implica y luego poder justificarlo.

En este extracto la posición del yo docente es también implícita, aún más si cabe que en el ejemplo anterior. De lo dicho por el profesor A podríamos inferir que el analista de la actividad del profesor, el narrador, es quien promulga la coherencia, lo que hay que hacer, no el yo como sujeto actuante. Por ello se habla de lo que debe y no debe hacer un profesor y no de lo que él hace. Incluso, si no supiéramos que A es profesor, se podría decir que dicho narrador está posicionando a los/as profesores/as. De ahí que de nuevo las voces que conforman los yoes sean genéricas, como la del profesorado, o más institucionales, como la de la psicología. En este caso, además, resulta interesante comentar que el profesor A justifica o avala su posición oponiéndose o distanciándose, esta vez de modo explícito, de otro modo de actuar (Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, en prensa). Tal oposición, además, parece adquirir un valor añadido al etiquetar a la voz referida como *más clásicas*, lo que parece restarle autoridad y, como consecuencia, convertirse en una fuente de validación de su posición. Más adelante veremos cuán distinto es el modo en el que se despliega esta posición en el caso del docente B.

3. Posiciones y voces relacionadas con los/as alumnos/as

En este tercer grupo cabe destacar aquellas en la que este profesor se identifica como (a) alguien que proporciona conocimientos científicos, (b) ofrece un modelo de pensamiento, (c) evalúa y (d) suscita interrogantes. Presentemos un ejemplo de dos de estos cuatro tipos de posiciones.

226 A: En segundo lugar e: allí donde hay algo que cuestionar (.) pues plantear de algún modo no sé si decir el conflicto cognitivo ¿no? El plantear la e:: la posibilidad (.) de que aquello que se está diciendo umh (.) pues admita otra lectura, otra interpretación, cuestionar, en definitiva pues intentar hacer pensar, y ofrecer un cierto modelo de pensamiento.(3.5) O sea e:l el profesor debe ir haciendo explicito sus: su procedimiento estratégico.

Puede verse en este ejemplo cómo el docente se posiciona como un docente que además de generar interrogantes en los alumnos les ofrece un modelo de pensamiento. Como en los casos anteriores, utiliza la voz genérica del docente (en tercera persona) para articular dicha posición. Es decir, pese a que se le está preguntando sobre su propia labor docente éste contesta desde una postura más reflexiva y genérica.

En el caso del segundo profesor, profesor B en adelante, podríamos ubicar las distintas posiciones y voces identificadas en su discurso en los dos últimos grupos referidos para el profesor A.

Insertar tabla II aprox. aquí

1. Posiciones y voces relacionadas con la disciplina que imparte

En este grupo podríamos señalar aquellas en las que se identifica como (a) alguien constructivista, (b) coherente con una determinada perspectiva conceptual, (c) crítico con su labor y (d) como frustrado.

125 B: Bueno yo intento: aplica:r lo que yo llamamo: el principio de isomorfismo. O sea que de alguna manera (.) la metodología que yo siga en clase sea coherente con la: el contenido de la

asignatura. (.) Otra cosa es que lo consiga pero vamos yo y toda la gente del del departamento, casi todo el mundo, intentamos que haya ese isomorfismo, no haya mucha diferencia entre lo que hacemos en clase y lo que se espera que ellos vayan a hacer luego con los niños en sus clases.

En este extracto podemos identificar la posición explícita de alguien que busca la coherencia entre la metodología que sigue en sus clases y el contenido que imparte (b). Como se recordará, identificamos esta misma posición en el profesor A (intervención 77), pero como adelantamos, no creemos ir muy lejos si decimos que ésta adopta una forma muy distinta en el profesor B. Para empezar podríamos señalar la aparición de la voz de sus compañeros del departamento (voz genérica). También la voz de la ciencia (voz institucional) se integra en su discurso a través de la “ventriloquización” que éste hace de la misma, al apropiarse discursivamente de conceptos epistemológicos como el principio de isomorfismo. Pero, además, identificamos voces particulares como la de él mismo, que se reflejan en el discurso a través de la aparición sucesiva del pronombre personal yo (hasta en tres ocasiones) y de formas verbales en primera persona del singular (*intento, llamo, siga, consiga*). Por lo que el docente B no sólo se posiciona reflexionando sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que, sobre todo, articula su discurso de modo vivencial, actuando en el aquí y ahora, dibujándonos una situación más dinámica y dialógica de personajes actuando. Podríamos decir que este modo de identificarse es la posición dominante en el profesor B a lo largo de la entrevista, vertebrando alrededor de la misma las demás posiciones del yo.

Pero dicha posición no es la única, como puede verse en el siguiente extracto.

298 B Uhm yo antes les daba mucho material escrito. Pero cada día he ido acortando más. Y ahora ya les doy muy poco. No servía de mucho, ni lo trabajaban, y si lo hacía era de modo muy superficial. Ahora se los dejo en copistería. ¿Por qué? Porque m:e frustro muchísimo. (.) Al ser una optativa y estar sobrecargado de trabajo, (.) cuesta muchísimo trabajo que se lean los materiales escritos. (.) Entonces prefiero que trabajen con muy poco material y con algún tipo de guión (.) que: les sirva para la lectura y para el comentario del material

En este ejemplo, el profesor B se posiciona como persona crítica con su labor docente (c) y como frustrado ante metas no conseguidas (d), mediante el empleo de pronombres y formas verbales de la primera persona del singular. Estas posiciones se encuentran articuladas o bien por voces particulares (la suya), o bien por voces genéricas (los/as alumnos/as).

2. Posiciones y voces relacionadas con los alumnos

En este grupo cabe destacar aquellas en las que el docente se identifica como alguien que conciencia sobre determinados valores (a), que genera interrogantes (b) y negocia, es comprensivo o flexible (c). Mostraremos un ejemplo de la segunda de las posiciones, ya que es compartida con el primer profesor y así podremos seguir haciendo evidentes las diferencias entre ambos.

259 B: Lo que yo intento (.) es (.) no dar las respuestas de antemano sino hacer más bien papel de elemento cuestionador cues-tio-na-dor (.) o sea de cuestionar. La gente está discutiendo una temática y yo lo que hago es plantear preguntas para forzarles a reflexionar sobre aspectos de esa temática que a lo mejor no están e: contemplando. Un ejemplo típico es la exploración de las ideas de los niños. (.) Ellos suelen hacer cuestionarios tipo examen. Entonces lo que yo intento es m::: mediante preguntas que yo les voy haciendo, o contra propuestas que yo les hago que ellos reflexionen (.)

Como en el caso del docente A (ver intervención 226), el docente B parece defender un modelo de enseñanza centrado en la importancia de proporcionar preguntas, problemas y conflictos a los alumnos. Ambos parecen compartir pues, la perspectiva general sobre la enseñanza universitaria que concretan en la necesidad de hacer pensar a los/as alumnos/as y dotarles de instrumentos para que reflexionen. Pero tales semejanzas no ocultan las diferencias entre los distintos modos de articular estas posiciones. Así, como en los extractos anteriores, el profesor B (en la intervención 259), a diferencia del profesor A, hace un uso muy particular y concreto de las voces que pueblan sus enunciados. Su narración está construida a partir de lo que “yo intento” de lo que “yo hago”, e incluso llega a narrar un

ejemplo concreto, una situación particular en la que sus principios y fórmulas se ponen en práctica.

A modo de conclusión: la encrucijada entre el profesor “fuera del aula” (reflexionando) y el profesor “dentro del aula” (actuando)

En este artículo nos hemos propuesto responder a tres preguntas de investigación: ¿qué posiciones y voces pueden ser identificadas a lo largo de una entrevista a dos profesores universitarios acerca de su práctica profesional? ¿Cómo pueden articularse unas y otras? ¿Cómo contribuyen a la construcción de sus identidades profesionales? Para ello, y como se ha señalado, asumimos una perspectiva constructiva, social y cultural de la identidad (de la Mata y Santamaría, 2010; de la Mata, García, Santamaría y Garrido, 2010). La identidad se convierte así en un espacio de negociación y construcción de significados compartidos a partir de la confrontación con diferentes voces, posiciones del yo, argumentos, etc. (de la Mata, Cubero, Santamaría y Saavedra, en prensa).

En este sentido, creemos que estas preguntas han podido ser respondidas en el apartado anterior en el, Cubero que ha quedado reflejado cómo la adopción de distintas posiciones que los dos profesores analizados adoptan a lo largo de la entrevista se encuentra articulada por una serie de voces de distinta índole que les dan sentido y permiten dibujar (en nuestro estudio) ese posible docente que *reflexiona* y el que *actúa*. Así, mientras que el profesor A se caracteriza por adoptar una serie de posiciones de carácter implícito como experto, comprometido con un determinado enfoque conceptual, evaluador, etc., articuladas por voces de un mayor grado de generalidad; el profesor B, lo hace con posiciones de un mayor grado de explicitud que permiten identificarlo como crítico, generador de interrogantes, negociador, e incluso frustrado, articuladas éstas por voces más particulares y cercanas a su experiencia práctica.

Este análisis nos permite, en un primer acercamiento, identificar lo que podrían ser dos grandes *yoes* profesionales. El primero sería un claro exponente de un *yo reflexivo* que no alude a sus experiencias particulares de aula, ni a él como agente concreto actuante, sino que en todo momento está aludiendo a un profesor ideal. Ello, en cierto modo, da sentido a que las voces que articulan dichas posiciones sean genéricas (el profesorado, el alumnado) e institucionales (la universidad, la disciplina, la ciencia). Por lo que podríamos decir que se posiciona “fuera de la clase”, como analista de ella. El segundo, sin embargo, despliega un *yo en acción* (vivido), práctico, que constantemente trae al aquí y ahora del discurso su experiencia particular en el aula. Sus posiciones, por tanto, son más dinámicas y dialógicas. En este caso, casi siempre, las voces que las articulan son más particulares y concretas (él mismo). Esto no significa que no aparezcan voces más genéricas (compañeros de departamento) e institucionales (la ciencia). Así, en contraposición al primero, podríamos decir que éste se posiciona en todo momento “dentro del aula”.

En esta línea, Perrenoud (2007) sugiere que a través de un adecuado trabajo personal el docente accede a un conocimiento profesional distintivo, que puede desarrollarse en cualquier contexto, pero que, a la vez, exige un esfuerzo para explicitarlo y sistematizarlo, de manera que la experiencia pueda ser integrada para su uso estratégico. Este enfoque -enfoque de la práctica reflexiva- puntualiza que la reflexión personal, a partir de la experiencia, puede ser comunicada y compartida en una comunidad.

Si bien es cierto que los dos profesores analizados en este estudio reconocen, de alguna manera, el potencial de la reflexión en su práctica como docentes universitarios, puede evidenciarse en la narrativa del profesor B un cierto cuestionamiento de la misma en favor de una visión que pone en un primer plano la actuación concreta en la práctica docente cotidiana. No obstante, esto último no conlleva necesariamente dejar a un lado la necesaria reflexión que la práctica docente universitaria conlleva. Sin duda, los procesos reflexivos son

una parte importante de cualquier práctica docente, y especialmente en el ámbito de la docencia universitaria. Pero los profesores universitarios, a nuestro parecer, deberán hacer frente además a un desafío mayor, que es el de llegar a conjugar uno y otro plano, de manera que ello pueda llegar a reflejarse, y facilite su práctica y la toma las decisiones relativas a su docencia.

A nuestro juicio, la conjunción de ambos roles formarían parte de lo que podría ser una identidad docente consistente, que permitiría conformar lo que algunos autores denominan un “docente estratégico” capaz de conjugar al unísono una cierta estabilidad identitaria con una capacidad de ajuste a los cambios en los contextos de su práctica (Burnard, 2005; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009). Algunos autores establecen que un buen profesor es aquel que es capaz de construirse a través de múltiples versiones de sí mismo, consiguiendo con esto flexibilizar y ajustar en diferentes contextos educativos, las concepciones, estrategias y sentimientos que constituyen sus discursos y actuaciones como enseñante (Monereo y Badia, 2011).

En relación a los posibles alcances y limitaciones del estudio, se debe recordar que éste se ha propuesto con fines exploratorios y, por tanto, deberá ser entendido desde esta perspectiva. A partir de aquí nos gustaría explicitar algunos aspectos que creemos relevantes y que han sido parte de todo el proceso. Somos conscientes de la importancia de otras técnicas de recogida de información cualitativa, como por ejemplo grupos focales, entrevistas a estudiantes, etc., así como el análisis pormenorizado de los registros de aula que no han sido objeto de este artículo. Sin duda, ello redundaría en una mejora sustancial del proceso y resultados de la investigación.

Para finalizar, creemos que posiciones y voces pueden funcionar como adecuadas herramientas analíticas que nos informen de los procesos que se ponen en juego en la construcción de las posibles identidades del profesorado universitario. En esto último estamos

empeñados en la actualidad. Más allá, conocer las voces, argumentos y posiciones que adopta este profesorado a lo largo de un intercambio comunicativo (la entrevista, en nuestro caso) puede ser de gran valor para el seguimiento e impacto de las políticas y planes educativos que se ponen en marcha en el ámbito universitario.

Notas

¹ El grado de explicitud de las posiciones del yo está en función del nivel de inferencia requerido para identificarlas en las narrativas. Así, la existencia de marcadores discursivos tales como el estilo directo, pronombres personales, formas verbales en primera persona del singular o adjetivos o sustantivos concretos formulados por los propios participantes para describirse, son algunos de los índices seguidos para etiquetar las posiciones como explícitas. La ausencia de tales índices implicaría posiciones implícitas.

Referencias

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and profesional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bajtín, M. M. (1986). En C. Emerson, & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtin, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Bamberg, M. (2004). I know it may sound mean to say this, but we couldn't care less about her anyway. Form and functions of "slut bashing" in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development*, 47, 331-353.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory and Psychology*, 21 (1), 3-24.

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Briones, J. (2005). *El niño que se traslada y su relación con la lengua en la sociedad de acogida. Cap. 5, Análisis metodológico*. Revista electrónica Redele.
Recuperado el 12 de marzo de 2013 de <http://www.educacion.es/redele/biblioteca205/briones/05.metodologia.pdf>
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 2 (2),
Recuperado el 21 de noviembre de 2012 de <http://www.ucm.es/info/reciem/v2n2.pdf>
- Contreras, C., Monereo, C. & Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos*, XXXVI, 2, 63-81.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- De la Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M. & Scheuer, N. (2006). *Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores*. En J. Pozo (Coord.),

- (2006). *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. (pp. 359-371). Graó: Barcelona
- De la Mata, M.L. & Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.
- De la Mata, M.L., García, M., Santamaría, A. & Garrido, R. (2010). La integración de las personas migrantes. El enfoque de la psicología cultural y de la liberación. En L. Melero (Ed.), *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp.115-145). Valencia: Fundación Cemigra.
- De la Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A. & Saavedra, A. (in press). (Self-) Positions and voices in identity reconstruction of women after suffering gender violence. En M.L. de la Mata, T. Hansen and K. Jensen (Eds.), *Self in Culture in Mind* (vol.2) Aalborg: Aalborg University Press.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gaudelli, W. & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 25, 931-939.
- Goetz, J. P. & M. D. LeCompte (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (2007). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 21 (4), 393-407.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119 (1), 31-50.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.

- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self. Meaning as movement*.
San Diego: Academic Press
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*, 899-916.
- Monereo, C. & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, *self* y enseñanza. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. & Weise, C. (2009) Ser docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación, 21* (3), 237-256.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation method*. Londres: Sage Publications.
- Perales, M., Sánchez, P. & Chiva, I. (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universidad de Valencia. Un sistema de evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, (8)*.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó: Barcelona.
- Prados, M. M. (2009). *Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla: Fondos digitales de la Universidad de Sevilla.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman- Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-756). Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educator.

- Rosa, A. & Blanco, F. (2007). Actuations of identification in the games of identity. *Social Practice/Psychological Theorizing*. Recuperado el 8 de octubre de 2012 de <http://www.sppt-guierce.bound.edu.tr/>.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Santamaría, A, Cubero, M, Prados, M. M. & De la Mata, M. (en prensa). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 17 (1).
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

TABLA I
Posiciones y voces identificadas en el profesor A

Posiciones del yo referidas a...	Posiciones del yo como profesor...	Tipo de voces	Voces identificadas
(1)...la identificación personal.	(a)... experto que analiza el proceso de enseñanza en la universidad.	Institucionales	La psicología, La ciencia en general
	(b)... preocupado por la formación de sus alumnos.	Genéricas	El profesor (como un profesor hipotético)
(2)...la disciplina que imparte.	(a)... comprometido y coherente con un determinado enfoque conceptual.	Genéricas	El profesor (como un profesor hipotético)
	(b)...que facilita la aplicabilidad o transferencia del conocimiento.	Particulares	Él mismo
(3)...los alumnos y alumnas.	(a)...que proporciona conocimientos científicos.	Institucionales	La ciencia en general
	(b)...que ofrece un modelo de pensamiento.	Genéricas	El profesor (como un profesor hipotético)
	(c)...que evalúa	Genéricas	El profesor (como un profesor hipotético)
	(d)...que suscita interrogantes.	Genéricas	El profesor (como un profesor hipotético)

TABLA II
Posiciones y voces identificadas en el profesor B

Posiciones del yo referidas a...	Posiciones del yo como profesor...	Tipo de voces	Voces identificadas
(1)...la disciplina que imparte.	(a)... coherente con la perspectiva constructivista.	Genéricas	Los compañeros del departamento
		Institucionales	La ciencia en general
		Particulares	Él mismo
	(b)... coherente con una determinada perspectiva conceptual.	Institucionales	La psicología
	(c)... crítico con su labor.	Particulares	Él mismo
(2)...los alumnos y alumnas	(d)... frustrado .	Particulares	Él mismo
	(a)...que conciencia sobre determinados valores.	Particulares	Él mismo
	(b)...que genera interrogantes.	Particulares	Él mismo
	(c)... negociador , comprensivo o flexible.	Particulares	Él mismo