

Voces que Nos Conforman. La Construcción de la Identidad Profesional de una Orientadora Novel desde una Perspectiva Sociocultural

Mariana SOLARI MACCABELLI
Elena MARTÍN ORTEGA

Datos de contacto:

Mariana Solari Maccabelli.
Universidad de Extremadura.
Facultad de Formación del
Profesorado. Departamento de
Psicología y Antropología.
Avda. de la Universidad s/n,
E-10071 Cáceres.
Correo electrónico:
msolari@unex.es

Elena Martín Ortega.
Universidad Autónoma de Madrid.
Facultad de Psicología.
Departamento Interfacultativo de
Psicología Evolutiva y de la
Educación. Campus Cantoblanco,
E-28049 Madrid.
Correo electrónico:
elena.martin@uam.es

Recibido: 28/02/2018
Aceptado: 12/07/2018

RESUMEN

En el presente artículo proponemos una aproximación sociocultural para el estudio de la construcción de la identidad profesional, tomando algunas de las principales contribuciones teóricas de Vygostki, Cole, Wertsch, Bruner, Wortham y Wenger. A partir de esta conceptualización, presentamos los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo era analizar el modo en que ciertas voces (legislativas, académicas, institucionales, particulares) han influido sobre la configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Ilustramos algunos mecanismos de negociación de significados sobre su profesión y sobre sí misma como orientadora, a lo largo de un curso académico.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional, Identidad, Investigación cualitativa, Psicología de la educación.

Voices that Shape Us. Constructing the Professional Identity of a Novice School Guidance Counselor from a Sociocultural Approach

ABSTRACT

This article presents a sociocultural approach to the study of the construction of professional identity using some of the main theoretical contributions made by Vygotsky, Cole, Wertsch, Bruner, Wortham and Wenger. Based on this conceptualization, we show the results of qualitative research whose objective was to analyze how certain voices (legislative, academic, institutional and individual) have influenced the configuration of the professional identity of a

novice school guidance counselor. We explain some meaning-negotiation mechanisms related to her profession and herself as a school guidance counselor in the academic year.

KEYWORDS: Desarrollo profesional, Identidad, Investigación cualitativa, Psicología de la educación.

Introducción

Dentro del conjunto de investigaciones cuyo objeto de estudio es la formación de los profesionales educativos, en las últimas décadas han ido cobrando cada vez mayor importancia los trabajos que analizan la construcción de la identidad durante su inserción profesional. Ello se debe, en parte, a la indisoluble vinculación que existe entre los procesos identitarios y los de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010; Wenger, 2001; Wortham, 2006), y a las dificultades que suelen encontrar los profesionales noveles para configurar una identidad al participar simultáneamente en contextos laborales y académicos (Nyström, 2009).

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) realizaron una revisión bibliográfica a partir de la cual concluyeron que “en la mayor parte de los estudios el concepto de identidad profesional fue definido de distinto modo o bien no se ha dado ninguna definición” (p. 125). Ante esta ambigüedad conceptual y falta de posicionamiento explícito, parece necesario que en un artículo como éste, en el que se analiza la construcción de la identidad profesional de una orientadora educativa novel, ofrezcamos una definición clara de nuestro objeto de estudio y explicitemos los fundamentos teóricos y conceptuales en torno a los que ésta se articula.

La identidad profesional desde una aproximación sociocultural

Como propone Wertsch (1993), “el objetivo básico de la aproximación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales” (p. 23). Penuel y Wertsch (1995) tomaron algunas de las principales contribuciones teóricas de Vygotski para proponer un modo de investigar la formación de la identidad desde la *teoría de la acción mediada*. En primer lugar, apuntan que el uso del método genético llama la atención sobre la importancia de que la identidad sea estudiada dentro de aquellos contextos locales en los que tiene lugar la formación identitaria como consecuencia de la participación de las personas en ciertas actividades. En segundo lugar, sugieren que los recursos culturales e históricos sean considerados como herramientas que restringen y favorecen la construcción identitaria. En tercer lugar, proponen que la unidad de análisis de las investigaciones sobre identidad sea la acción mediada, lo cual permi-

te trascender las fronteras entre lo intrapsicológico y lo interpsicológico (de Pablos, Rebollo, y Lebres, 1999), y contribuye a perfilar un enfoque que no reproduzca los frecuentes dualismos entre el desarrollo del individuo y los escenarios socioculturales. Compartiendo estos principios, entendemos la construcción de la identidad profesional como un proceso dialógico de negociación de significados, situado socio-históricamente, relacional, dinámico y construido discursivamente.

Las aportaciones del yo dialógico para la definición de una identidad polifónica

La teoría de la acción mediada recupera las aportaciones de Bajtín (1981, 1986) para seguir avanzando en un enfoque sociocultural del desarrollo humano (Wertsch, 1993). En su análisis literario de la obra de Dostoievski, Bajtín (1986) utiliza la noción de “novela polifónica”, que resulta muy inspiradora para la conceptualización de una *identidad dialógica*, esto es, constituida por una pluralidad de voces que coexisten, cada una de las cuales mantiene un determinado punto de vista sobre el mundo, y cuyas relaciones dialógicas permiten la adopción de determinadas posiciones (Hermans, 2001; Wortham, 2001).

Frente a una concepción monológica de los discursos, Bajtín (1981) propone la dialogicidad como el “proceso por el que se ponen en contacto los enunciados de un hablante con los enunciados de otro, combinándose bien sea en el interior de la conciencia o en el mundo real” (de Pablos et al., 1999, p. 232). En este sentido, Bajtín plantea que los enunciados no son autosuficientes, ni indiferentes unos de otros; en cambio, su comienzo está precedido por el habla de los demás (están conformados por voces previas a la propia enunciación) y su final se caracteriza por la anticipación de una respuesta de la audiencia (real o imaginaria) a la que se dirigen. Cabe aclarar que, desde una perspectiva bajtiniana, el diálogo no se reduce a las interacciones lingüísticas entre dos personas, sino que hace también referencia al modo en que en una misma persona coexisten diversas voces que se ponen en contacto. Asimismo, estas voces tienen un origen social y el individuo se apropia de ellas como un instrumento mediante el cual construir significados y establecer una relación consigo mismo, enfoque que resulta muy coherente con la idea vygotskiana según la cual la conciencia es un “contacto social con uno mismo” y con su Ley de Doble Formación.

En coherencia con lo que venimos argumentando, un enunciado debe ser necesariamente producido por una *voz*, esto es, “siempre se expresa desde un determinado punto de vista, desde una perspectiva o sistema axiológico de creencias” (Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, 2013, p. 32). Lejos de reducir la voz a las señales auditivo-vocales, para Bajtín “abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su vi-

sión del mundo” (Wertsch, 1993, p. 71). En la literatura se utiliza el concepto de “voz” para referirse a cuestiones muy diversas (Raggatt, 2007), lo cual puede llevar a que bajo este concepto se incluya prácticamente cualquier fenómeno y pierda, por tanto, su capacidad explicativa. Ante esta situación, nos resulta especialmente interesante la propuesta que hacen Prados, Cubero, Santamaría y Arias (2013) y Santamaría et al. (2013), en la que distinguen distintos tipos de voces, en función de su procedencia y niveles de generalidad: voces de personajes particulares, voces genéricas, voces institucionales y voces de ideologías.

Estas voces de distinto nivel de generalidad que circulan en los contextos socio-culturales en los que una persona participa, lejos de ser algo ajeno a ella, son puntos de vista que la constituyen. El concepto de *ventrilocución*, como una clase especial de dialogicidad, recoge esta idea de que en un mismo enunciado pueden estar presentes simultáneamente varias voces de distinta procedencia y nivel de generalidad. La relación que se puede establecer entre la voz que expresa un enunciado y la que es ventriloquizada puede ser de muy diversos tipos y pueden existir entre ellas distintos grados de distancia, desde una completa armonía e imbricación hasta una radical oposición y diferenciación entre ambas (Wortham, 2001).

Vinculado a este intento de diferenciarnos o identificarnos con las voces que pueblan nuestros enunciados, una de las funciones primordiales que desempeña la ventrilocución es el *posicionamiento* (Davies y Harré, 2007; Prados et al., 2013; Wortham, 2001). Este puede ser definido como “un evento de identificación, en el cual una categoría de identidad reconocible es aplicada explícita o implícitamente a una persona, en un evento que tiene lugar en segundos, minutos u horas” (Wortham, 2004, p. 166), e implica una relación dialógica entre distintas posiciones cada una de las cuales está articuladas por una o varias voces.

La inclusión de la noción de posicionamientos dentro de una propuesta socio-cultural para investigar la identidad profesional presenta, desde nuestro punto de vista, algunas ventajas importantes. En primer lugar, permite añadir una dimensión temporal a la propuesta del yo dialógico, en la medida en que enfatiza la naturaleza dinámica, situada e interactiva de la identidad. En segundo lugar, permite la conexión entre los eventos particulares y los escenarios culturales, históricos e institucionales en los cuales éstos tienen lugar. Como plantean Prados et al. (2013) y Santamaría et al. (2013), es un concepto que ayuda a articular la negociación de las posiciones del yo en episodios específicos de intercambio comunicativo (microgénesis) y las voces de distinto nivel de generalidad que son ventriloquizadas para que determinada posición pueda ser ejercida (macrogénesis). En tercer lugar, el posicionamiento es uno de los principales mecanismos de construcción de la identidad profesional, debido a que mediante los diálogos que tienen lugar entre distintas “posiciones articuladas por voces” (*voiced-positions*) los profesionales pueden ir negociando ciertos tipos de significados, como desarrollaremos a continuación.

Algunas contribuciones de la psicología cultural al estudio de los significados

Una de las consecuencias que se deriva de la adopción de un enfoque socio-cultural para el estudio de la identidad profesional es la necesidad de centrar la mirada en la construcción de significados. En la línea de varios autores (Bruner, 2006; Esteban, 2008; Falsafi y Coll, 2011; Grad y Martín Rojo, 2008), consideramos que los significados son negociados dialógicamente mediante la participación de un individuo en un conjunto de prácticas sociales, utilizando voces de distinta procedencia y nivel de generalidad, y que son construidos a través de diversos actos de posicionamiento que tienen lugar en contextos y circunstancias específicas. Asimismo, como afirma Bruner (2006), para investigar la construcción de la identidad desde la psicología cultural es conveniente centrarse no solo en los significados en función de los cuales se define explícitamente el Yo (declarados), sino también analizar los “significados en la praxis” (ejercidos), lo cual es coherente con una visión situada y distribuida de la identidad, que asume que ésta puede ser construida y reconocida en las acciones de las personas, los objetos que utilizan, los espacios que habitan, las personas con las que se relacionan, etc.

En el ámbito específico de la identidad profesional proponemos que es pertinente analizar el conjunto de significados que un profesional negocia tanto sobre sí mismo como sobre la profesión de la que forma parte. Ambos tipos de significados no son en ningún caso independientes, sino que están fuertemente imbricados y se reconfiguran mutuamente durante el desarrollo profesional. En lo que respecta a los *significados sobre la profesión* que un individuo construye, asumimos que están fuertemente influidos por distintos tipos de voces, entre los que podemos destacar las normativas que regulan su desempeño profesional, las valoraciones y expectativas que distintos sectores de la sociedad tienen sobre la profesión, o los discursos académicos que existen sobre la figura profesional. En relación con los *significados sobre uno mismo como profesional* consideramos que estos se negocian de manera situada en cada una de las comunidades de práctica en las que se participa, al tiempo que compartimos la necesidad de atender no solo al modo en que un profesional se define en el presente, sino también a los significados que se atribuía en el pasado y a la proyección que hace de sí mismo en el futuro (Hermans, 2001; Polman, 2010; Ramírez, 2011; Wenger, 2001).

Como afirma Bruner (2006), “solo podremos comprender los principios que rigen la interpretación y elaboración de los significados, en la medida en que seamos capaces de especificar la estructura y coherencia de los contextos más amplios en que se crean y transmiten significados” (p. 79), cuestión que abordaremos en el siguiente epígrafe.

El análisis genético de la identidad profesional

Asumimos que el conjunto de contextos en los que se construye una identidad no debe tomarse como el mero espacio sobre el cual ésta transcurre, sino más bien como sistemas de actividad fuera de los cuales los procesos identitarios no pueden ser explicados (Bruner, 2006; Cole, 2003; Vygotski, 2009; Wertsch, 1993). Una revisión de la literatura sobre identidad profesional nos lleva a advertir que la noción de “contexto” suele ser utilizada en distintos sentidos (como contexto político, cultura institucional, comunidades de práctica, contextos de formación, contextos personales, etc.), lo cual contribuye a diluir la potencialidad de este constructo. Por ello, presentaremos una propuesta teórica que permite diferenciar estos distintos tipos de contextos en los que se configura la identidad, y que contempla también su dimensión temporal, habitualmente infravalorada (Falsafi y Coll, 2011; Ramírez, 2011).

Consideramos que las nociones de “modelos de identidad” y “escalas espacio-temporales”, tomadas en su conjunto, permiten materializar adecuadamente una conceptualización socio-históricamente situada de la identidad profesional. Siguiendo la definición de Wortham (2006), con *modelo de identidad* nos referimos tanto a “una explicación explícita acerca de cómo son determinadas personas, como a una explicación tácita que los analistas pueden inferir basándose en el comportamiento sistemático de unas personas hacia otras” (p. 6).

Desde esta perspectiva, los modelos de identidad están conformados por un conjunto articulado de significados (declarados y ejercidos) mediante los cuales podemos identificar a alguien como un determinado tipo de individuo socialmente reconocible. Mortimer et al. (2010) afirman que “las personas se basan en ellos para identificarse tanto a sí mismas como a los demás” (p. 110), y aclaran que “reconocer un modelo de identidad no significa ser ese tipo de persona” (p. 125). Ello abre un abanico de posibilidades en torno a las relaciones que pueden establecerse entre el modo en que un profesional se define a sí mismo y los significados que atribuye a su grupo profesional (e.g, los orientadores, en nuestro caso).

La noción de *escala espaciotemporal* tiene un papel central en las propuestas de Lemke (2000, 2008), Bronfenbrenner (1979), Cole (2003) y Wortham (2004, 2006), quienes se basan en el método de análisis genético propuesto por Vygotski (2009). Estos autores defienden que cualquier fenómeno está posibilitado y restringido por procesos que tienen lugar en diferentes escalas espaciotemporales, por lo que para explicarlo se debe atender *simultáneamente* a múltiples niveles de análisis, y estudiar el modo en que éstos se ponen en relación a través de determinados artefactos semióticos que favorecen su coordinación (Lemke, 2000).

Wortham (2006) articula las nociones de escala espaciotemporal y modelo de identidad, sugiriendo que para estudiar la identificación social resulta adecuado analizar los procesos presentes en cuatro escalas espaciotemporales: los modelos socio-históricos de identidad, los modelos locales de identidad, la trayectoria de identificación y los eventos de identificación.

Los *modelos socio-históricos* de identidad están configurados por aquellos significados sobre una persona o grupo de personas que circulan en una determinada sociedad y que se han ido configurando históricamente a lo largo de décadas o siglos. Estos modelos no se aplican directamente sobre las trayectorias de los individuos, sino que están mediados por procesos más locales e institucionales en los que las personas participan (Wortham, 2004).

Los *modelos locales* de identidad se configuran a lo largo de los meses o los años, y se restringen a un contexto específico como, por ejemplo, un aula. No pueden construirse sin utilizar los significados de los modelos socio-históricos como recurso, pero no se limitan a ser una mera reproducción de éstos. Esta escala espaciotemporal local posibilita ir más allá de lo “macro” y lo “micro” en las explicaciones sobre la configuración identitaria (Wortham, 2006; Wortham y Rhodes, 2012) y permite estudiar procesos de mesogénesis (Cole, 2003).

Las escalas microgenéticas están representadas por los *eventos de identificación* mediante los cuales alguien se identifica y es identificado como un determinado tipo de persona en una interacción social concreta, por ejemplo, mediante posicionamientos.

La *trayectoria de identificación* (Wortham, 2006) alude al desarrollo ontogénico de la identidad de un individuo a lo largo de su participación en distintos escenarios, momentos y prácticas sociales. Se constituye por eventos de identificación, y está posibilitada —al tiempo que restringida— por los modelos de identidad socio-históricos y locales en los cuales se inserta. Como se deriva del concepto de *nexo de multifiliación* (Wenger, 2001), el desarrollo humano no está definido por una única trayectoria de identificación, sino que “los individuos experimentan múltiples trayectorias de identificación a lo largo del tiempo, correspondiendo a las distintas comunidades [de práctica] de las que forman parte” (Polman, 2010, p. 135).

En coherencia con lo expuesto en las anteriores páginas, definimos la configuración de la identidad profesional como el proceso dinámico de construcción discursiva de significados sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional, que resultan de las relaciones dialógicas que se establecen con “los otros”, mediante la participación de un profesional en un conjunto de comunidades de práctica, situadas en un espacio socio-histórico determinado.

Objetivos

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación de mayor envergadura (Solari, 2015, 2017), cuya principal finalidad era describir y comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de una orientadora educativa novel (Inés), durante su primer año (curso 2010-2011) trabajando en un Departamento de Orientación (DO, en adelante).

El *objetivo general* de este artículo es estudiar el modo en que ciertas voces (legislativas, académicas, institucionales, grupales, particulares,...) han influido en los significados que Inés ha ido construyendo sobre su profesión a lo largo de un curso escolar. Para ello, nos planteamos dos *objetivos específicos*: 1) analizar cómo se ponen en relación las voces que articulan los “modelos de identidad del orientador” presentes en los distintos contextos en los que participa Inés, y 2) estudiar los mecanismos y artefactos a través de los cuales estas voces influyen en la construcción de significados sobre la orientación educativa como profesión.

Método

Para alcanzar los anteriores objetivos, partiendo de un conjunto de asunciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas (Creswell, 2013; Solari, 2015) y en coherencia con el enfoque sociocultural sobre la identidad profesional desarrollado anteriormente, el *diseño de la investigación* fue un estudio de caso cualitativo, instrumental, longitudinal y en el que adoptamos una aproximación etnográfica (Del Olmo, 2008; León y Montero, 2015; Stake, 1998). El caso analizado fue el de Inés, una psicóloga de 24 años, que durante el curso 2010-2011 trabajó en el DO del colegio Andersen, como parte de las prácticas profesionales de un Máster en Psicología de la Educación que estaba cursando. El colegio era un centro mixto, laico y concertado, ubicado en Madrid, que impartía las etapas de educación infantil, primaria, ESO y Bachillerato, y que se comprometía de manera explícita con los valores de la educación inclusiva.

La labor de Inés durante su año de prácticas profesionales consistió en asesorar a una tutora de 4º de primaria, a una profesora encargada del Proyecto Artístico de la ESO, e implementar y evaluar un Proyecto de Formación de Alumnos Delegados en la ESO y Bachillerato. Es justamente en estas tres comunidades de práctica donde tuvo lugar la mayor parte del trabajo de campo realizado dentro del colegio. En el caso del Máster, recogimos información en las reuniones que tenía con su tutor académico, así como en unos Seminarios de Reflexión sobre el Practicum a los que asistía mensualmente, bajo la coordinación de dos profesoras del Máster.

Técnicas de recogida de información

Las estrategias de recogida de información utilizadas fueron variadas y facilitaron la triangulación de métodos (Flick, 2014). En concreto, a lo largo del trabajo de campo realizamos 31 *entrevistas* a Inés y 6 a otros profesionales del centro y del Máster (más de 32 horas de audio), *observación participante* en cada una de las comunidades de práctica mencionadas anteriormente (más de 84 horas de audio), y *análisis documental* tanto de documentación institucional, como de materiales producidos y consultados por Inés.

Análisis de la información

En coherencia con el marco teórico, se usaron estrategias de análisis del discurso (Gee, 2011; Íñiguez, 2003; Wortham, 2011) y, en concreto, de análisis de posicionamientos (Prados et al., 2013). Asimismo, hemos definido múltiples niveles de análisis que, en su conjunto, nos han permitido estudiar el proceso de configuración de la identidad profesional de Inés, atendiendo a su sociogénesis, mesogénesis, ontogénesis y microgénesis (Cole, 2003; Vygotski, 2009). En concreto, hemos analizado las siguientes escalas espaciotemporales (Lemke, 2000): 1) Modelos de identidad socio-históricos, a nivel estatal: discursos acerca de qué significa ser orientador/a en España (sociogénesis); 2) Modelos de identidad socio-históricos, en la Comunidad de Madrid: cómo se define a los/las orientadores/as en Madrid (sociogénesis); 3) Modelos de identidad locales: qué discursos acerca del/la orientador/a se reivindican en el Máster y en el colegio Andersen (mesogénesis); 4) Modelos de identidad de las comunidades de práctica: discursos sobre el/la orientador/a presentes en las comunidades de práctica específicas en las que participa Inés, tanto en el colegio como en el Máster (mesogénesis); 5) Trayectoria de identificación de Inés: cómo evolucionan los significados sobre la profesión y sobre sí misma que Inés va construyendo a lo largo de su primer año de experiencia profesional (ontogénesis); 6) Los eventos de identificación concretos en los cuales estos significados son negociados (microgénesis).

Para definir los modelos de identidad en distintas escalas espaciotemporales hemos identificado los significados (tanto declarados como ejercidos) que los conforman, así como las voces en torno a las cuales estos se articulan. Ello nos permitió caracterizar los diferentes modelos de identidad del orientador que se presuponen y proponen en cada uno de estos contextos, así como analizar la coherencia o divergencia que existe entre ellos, y los mecanismos a través de los que se ponen en relación, como desarrollaremos a continuación.

Resultados

Relación entre las voces que articulan los modelos de identidad de cada contexto

Para alcanzar el primer objetivo específico, hemos analizado los modelos de identidad que se presuponían y reivindicaban para los orientadores en cada uno de los contextos —de distintas escalas espaciotemporales— en los que Inés participó durante su inserción profesional.

En relación con los *modelos socio-históricos de identidad*, hemos estudiado las condiciones históricas en que los orientadores fueron incorporados e institucionalizados en el Sistema Educativo español, para lo cual analizamos los discursos académicos predominantes acerca de la profesión, el modelo de orientación propuesto en la legislación estatal vigente en el curso 2010-2011, y la normativa autonómica de Madrid que regulaba sus funciones.

En este análisis, hemos encontrado significativas discrepancias entre las voces presentes en estos contextos, asumiéndose en cada uno de ellos distintos modelos de identidad para el orientador. En las Leyes Generales de Educación se reivindicaba un orientador cercano a un modelo de asesoramiento educacional-constructivo debido, en parte, a la estrecha relación existente entre la legislación básica y determinados discursos académicos. El modelo educacional-constructivo se caracteriza, entre otras cuestiones, por hacer análisis e intervenciones sistémicas, promover medidas preventivas para la atención a la diversidad del alumnado, asesorar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y establecer relaciones de colaboración con el profesorado (Solé y Martín, 2011). Sin embargo, este modelo no encuentra continuidad en la Comunidad de Madrid, cuyo modelo de asesoramiento era más cercano al polo clínico-asistencial (Vélaz de Medrano, Manzano y Blanco, 2013). Considerando lo anterior, podemos concluir que los modelos socio-históricos de identidad dentro de los que se insertó la trayectoria de Inés (en España y, en concreto, en Madrid) estaban conformados por voces divergentes respecto a qué significa ser un orientador.

Al analizar los *modelos locales de identidad* de los dos principales contextos en los que Inés estuvo presente durante el curso 2010-2011 (el colegio Andersen y el Máster en Psicología de la Educación) hemos comprobado que en ambos se apostaba explícitamente por un modelo de asesoramiento educacional-constructivo. En la Tabla 1 incluimos algunas de las evidencias recogidas durante el trabajo de campo, que ponen de manifiesto la ventrilocución que en ambos contextos se hace de las voces teóricas y normativas del modelo socio-histórico estatal.

Al estudiar los *modelos de identidad de las comunidades de práctica* específicas en las que Inés estuvo inserta durante su trayectoria profesional, hemos comprobado que la mayor parte de ellas apostaban por un modelo cercano al educacional-constructivo (a excepción del aula de 4º de primaria). La ventrilocución de las

Colegio	Máster en Psicología de la Educación
Análisis documental	
<ul style="list-style-type: none"> • El DO ha impulsado y coordinado la elaboración de la mayor parte de los documentos pedagógicos del centro (Proyecto Educativo de Centro, Plan de Convivencia, Plan de Lectura, Guiones para la preparación de las programaciones didácticas,...) • Los autores que se citan en los documentos institucionales son los mismos que defienden el modelo de asesoramiento educacional-constructivo y/o que estuvieron implicados en la elaboración de leyes estatales de educación (Coll, Marchesi, Martín, Solé, Echeita). • En un documento interno del colegio, del curso 2010-2011, se hace explícito su modelo: NUESTRO MODELO Global, sistémico: implica a toda la comunidad educativa, no solo a “algunos”. Planificado: articula un conjunto plural de acciones y medidas y establece un marco de organización y funcionamiento compartido. Preventivo: promueve valores, comportamientos y habilidades que previenen o ayudan a minimizar los conflictos contrarios a la convivencia. Procesual: se desarrolla en ciclos continuos de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al analizar el plan de estudio del Máster, comprobamos que entre las seis asignaturas obligatorias, se incluyen cuatro directamente vinculadas al asesoramiento psicopedagógico. • Al analizar la bibliografía obligatoria de las asignaturas, comprobamos que en gran medida los textos están escritos por los mismos autores que han elaborado la normativa que define el modelo socio-histórico estatal. • Entre los objetivos que aparecen en la guía docente de la asignatura “Orientación e intervención educativa”, se encuentran “Analizar la conveniencia y características de un modelo de asesoramiento psicopedagógico de naturaleza sistémica, que requiere la existencia de un trabajo colaborativo con el conjunto de la comunidad educativa (equipos pedagógicos, familias y alumnado con y sin necesidades educativas específicas)” o “Asesorar colaborativamente para favorecer las condiciones escolares necesarias para la innovación y la mejora escolar”, competencias fuertemente vinculadas con un modelo de asesoramiento educacional-constructivo.
Observaciones participantes	
<ul style="list-style-type: none"> • El DO está conformado por profesionales con diversos perfiles (5 orientadoras, 2 profesoras de apoyo, 3 educadores sociales, un asesor externo). Ello nos permite inferir la importancia que el colegio otorga a este departamento —al que se dedica una cantidad de recursos claramente superior al exigido por la normativa—, así como su carácter multidisciplinar y educativo. • El despacho del DO es un espacio amplio, con mesas para reunirse. Está situado en un lugar central del colegio, lo que facilita la presencia de las orientadoras en la vida cotidiana del centro y el fácil acceso a él por parte de los docentes y alumnado. • Las orientadoras entran frecuentemente a hacer observaciones en las aulas y están presentes en las reuniones de coordinación del profesorado, en las que facilitan la reflexión y asumen un papel de liderazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizando los contenidos y las interacciones que tienen lugar en diversas asignaturas del Máster, así como a partir de las declaraciones de varios estudiantes y docentes del mismo, podemos inferir que a este contexto subyace un modo concreto de entender a los orientadores, muy coherente con el modelo socio-histórico de identidad, articulado por voces teóricas y normativas del nivel estatal. En concreto se les presenta como profesionales que intervienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben realizar análisis e intervenciones institucionales, que deben establecer una relación de colaboración con el profesorado y cuyo trabajo debe contribuir a la atención a la diversidad del alumnado y la inclusión educativa.

TABLA 1. Evidencias empíricas de los modelos de identidad locales

voces teóricas del modelo educacional-constructivo tenía distintos grados de explicitud en las diferentes comunidades de práctica, haciéndose, en términos generales, menos explícitas en las del colegio que en las del Máster, posiblemente por la naturaleza más claramente académica y epistémica de este último.

Más allá de esta coherencia general, los contextos en los que Inés participaba no se limitaban a mantener y reproducir los mismos significados de un determinado modelo socio-histórico, sino que además añadían nuevos significados sobre la figura de los orientadores educativos (e.g., reflexivos). Además, en las comunidades de práctica del Máster se hace explícito el objetivo de que Inés consiga poner en relación las voces que articulan los modelos de identidad de los orientadores en el colegio y aquellas otras voces estudiadas en el Máster, como se puede observar en los fragmentos de entrevistas que hemos recogido en la Tabla 2.

El efecto de las voces sobre la construcción de la identidad profesional de Inés

A partir de lo explicado hasta ahora, podemos afirmar que la coherencia que existía entre los modelos de identidad (socio-históricos, locales y de las comunidades de práctica) reivindicados en contextos de distintas escalas espaciotemporales contribuyó a configurar un escenario poco frecuente, que se caracterizaba por una fuerte convergencia de voces de distinta procedencia y nivel de generalidad.

Las únicas *voces disonantes* son las que articulaban el modelo de asesoramiento de la comunidad de Madrid y del aula de 4º de primaria, que apostaban por un orientador clínico-asistencial. En el primer caso, a pesar de que Inés desempeñaba su trabajo en Madrid, su configuración identitaria prácticamente no se ha visto afectada por el modelo de identidad que en su comunidad autónoma se asumía para los/as orientadores/as. Ello probablemente es consecuencia de la fuerte (e inusual) convergencia que existía entre los modelos de identidad reivindicados en los restantes contextos analizados, así como de la ausencia de referencias al modelo de identidad de Madrid en las comunidades de práctica en las que Inés participaba.

En relación con la clase de 4º de primaria, sí hemos advertido que la incoherencia de los modelos ha influido sobre la construcción identitaria de Inés, en varios sentidos. En concreto, esta divergencia dificultó su posicionamiento como asesora ante la tutora de esta clase, contribuyó a que se describiera a sí misma como una orientadora insegura y sin suficientes competencias profesionales, y provocó la reflexión y redefinición de su propio modelo de identidad profesional. En los siguientes fragmentos ilustramos el modo en que Inés valora negativamente su trabajo en esta comunidad de práctica, ventriloquizando ciertas voces teóricas y normativas del modelo socio-histórico, mediante las cuales se posiciona a sí

Comunidades de Práctica del Colegio		
4ªA primaria	Proyecto Artístico (ESO)	Proyecto de Alumnos Delegados
<p>“Yo veo que [el orientador] es como... que te da mucha teoría, o sea, mucho en lo que hay que hacer, pero luego realmente... en los momentos críticos tú no sabes cómo actuar. Y realmente ellos no están en esos momentos [...] Te tienen que asesorar en, yo creo que es eso, te tienen que dar unas pautas de actuación y tú ir cogiéndolas”</p> <p><i>Entrevista a Lucía, tutora de 4ªA (15.02.2011)</i></p>	<p>“[Creo que el orientador debe] ayudar al tutor, porque el tutor no tiene esa formación, aunque a veces es intuitivo. Yo creo que sí debe de servir de guía y de apoyo [...] desde un lugar de “aquí te estoy acompañando”. [...] Tiene que haber comunicación yo creo, total, total [entre el tutor y el orientador] [...] Creo que es fundamental que entre al aula como observador, observando mucho, [...] porque, a veces, quizás... quizás no es el alumno el que esté fallando en ese momento, sino el tutor que no tiene las herramientas necesarias y está provocando esa situación. [...] Como orientador tienes que ver una película y la otra. Es lo que yo creo.</p> <p><i>Entrevista a Vero, coordinadora del Proyecto Artístico (18.07.2011)</i></p>	<p>“Desde el modelo que tengo yo de orientación e innovación educativa, es decir, de manejar bien el currículum, de eh... saber evaluar la competencia curricular de los alumnos, de hacer propuestas metodológicas y organizativas en el aula. [...] No es que lo otro [evaluaciones psicopedagógicas, orientación vocacional] no sea importante, pero yo creo que esto es lo fundamental. [...] Porque muchas veces si te sitúas fuera de un cole, los orientadores no hacen esto, hacen más la otra parte. Pero si te sitúas en un cole, y crees que la orientación no va sola dirigida al alumno sino a crear un... pues eso, unas condiciones para que los alumnos estén bien, pues lo otro es fundamental.</p> <p><i>Entrevista a Teresa, directora del DO (17.05.2011)</i></p>
Comunidades de Práctica del Máster		
Reuniones con tutor académico	Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum	
<p>“La expectativa es que... que [Inés] tenga una idea algo más completa de lo que es el trabajo de asesoramiento y orientación en un centro educativo, con todas las facetas que eso pueda tener [...] que vea esa faceta, que comprenda su complejidad, que lo vea en la dinámica de un centro y que entienda un modelo de asesoramiento... más colaborativo. [...] Ese era uno de los objetivos: que ella viera una manera coherente con lo que le hemos dicho aquí [en la Facultad], con la idea de entender el asesoramiento como una función de apoyo, de acompañamiento colaborativo con el... profesorado sobre su práctica y sobre cómo construye los problemas de su práctica cotidiana con una visión más individual o más interactiva, más social o más esencialista, etc. En eso sí, hay una expectativa de que ella al menos vea que ese modelo del que hemos hablado en cierta medida, pues bueno, se intenta llevar a la práctica, y que no es un invento ¿no?”</p> <p><i>Entrevista a Andrés, tutor académico (17.11.2010)</i></p>	<p>“El objetivo sería comprobar y ayudar a que los alumnos usen los marcos teóricos. Es decir, que no les coma la acción [del trabajo como orientadores]. Se meten en acción, se meten en acción, aprenden mucho de la acción, pero difícilmente hay reflexión sobre la acción. Entonces, no solamente que haya reflexión sobre la acción, que eso ya sería un espacio en sí mismo, sino que en esa reflexión vuelvan sobre los marcos teóricos del Máster. [...] Entonces, volver a usar la teoría como gafas para interpretar la práctica. [...] El marco teórico te ha servido para interpretar, ya no solo te sirve para interpretar, sino que te sirve para decidir gestión de cambio, cómo mejoraríamos en su caso, entonces... Para eso iríamos un poquito más allá de la reflexión. Es un uso de la teoría, pero con una mirada más potente. No es usarla para analizar. Es usarla para planificar, para diseñar.</p> <p><i>Entrevista a Claudia, coordinadora del Máster (23.05.2011)</i></p>	

TABLA 2. Evidencias empíricas de los modelos de identidad de las comunidades de práctica

misma (mediante diferenciación y oposición) respecto al asesoramiento educacional-constructivo:

Yo creo que he asesorado en cositas puntuales, pero no he conseguido... o sea, yo una de mis metas, que tampoco la he conseguido, cuando hablaba de que nos juntáramos Bea, Lucía y yo [...] por ejemplo, lo de establecer las reuniones como algo que le vean sentido y que busquen momentos, porque no lo he conseguido, eso no es una cosa de un profe de apoyo, eso es una cosa más de un orientador...[...] La parte de construir la relación ha sido... pues eso, regulara. La relación de confianza de “esta tía no viene a juzgarme sino que quiere... puede tener buenas ideas y tal”, pues yo creo que eso ha fallado un poco [...] No había química. Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

Con Lucía me sentí... tenía como menos conocimiento experto y ahí me daba como más inseguridad. Y... y creo que es verdad que ayuda. O sea, lo guay yo creo que es tener mucho conocimiento experto, pero que no se note. (Ríe) Ese equilibrio que no sé cómo se hace aún. Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

Más allá de estos dos contextos “disonantes”, la *convergencia de voces* que articulaban los modelos de identidad propuestos por los restantes contextos (de diferentes escalas espaciotemporales) en los que participaba Inés tuvo una clara influencia en la configuración de su identidad profesional. A lo largo de su inserción profesional, las voces de cada uno de los contextos en los que Inés participaba fueron teniendo diferentes efectos. En concreto, al comenzar el curso académico, las voces que articulaban los modelos de identidad socio-históricos (a nivel estatal) y del contexto formativo (Máster en Psicología de la Educación) tuvieron una fuerte influencia sobre el modo en que Inés caracterizaba a los orientadores. Sin embargo, con el paso de los meses estas voces fueron progresivamente perdiendo presencia en su discurso cobrando, en su lugar, más peso las voces reivindicadas en las comunidades de práctica específicas en las que estaba inserta y en el contexto local del colegio. En el siguiente fragmento de entrevista, Inés pone de manifiesto esta transición en las voces *ventriloquizadas*, mediante el diálogo establecido entre las voces del Máster y las del colegio:

El Máster ha sido un poco Flower Power (ríe). Es un poco Flower Power, y “todos hacemos lo mismo, y todos somos expertos” (ríe) Y yo me lo he querido creer (ríe) Entonces, ha sido una cosa ahí que yo antes de llegar al Máster, para nada creía esto. Entonces, llega el Máster y digo “Ahh... ¡qué bonito! Venga, me lo creo”. Entonces, he hecho como un esfuerzo en el Máster en créemelo. Y hay cosas que he dicho “sí, he cambiado desde lo que pensaba antes a lo que pienso ahora, en relación

al Máster”. Y ahora vuelvo a la práctica y digo “vale, no es ni lo que pensaba antes ni lo que yo a veces he interpretado que me estaba enseñando el Máster”. Que igual es una interpretación mía ¿no? Que, de hecho, yo probablemente creo que ha sido una interpretación mía –de otros, también- [...] Y... (silencio) y entonces, pues ahora voy a la práctica, e iba como con la teoría muy fresca, de “venga, eso es lo que tiene que ser” y entonces el primer día ya veo que, que la primera reunión, que fue una reunión preciosa, que dije “me ha encantado todo” y luego pensé “no ha sido como yo... como yo creía que era lo que... me gustaba ¿no? lo que aprendí del Máster” Entrevista a Inés 8 (23.11.2010).

Por otra parte, la coherencia de voces contribuyó a la *tematización* y *legitimación* de ciertos significados sobre su profesión, en la medida en que eran propuestos por voces de distinta procedencia y nivel de generalidad (legislativas, discursos teóricos, institucionales, particulares) que se reforzaban mutuamente. Por último, posibilitó la *corporeización* de este modelo de identidad, esto es, permitió que Inés reconociera ciertos significados del modelo educacional-constructivo puestos en práctica en el desempeño de algunas orientadoras del colegio, que constituyeron para ella ejemplos concretos de “buenas profesionales”: “Ya ese día me quedé con Teresa, la subí al estrellato. Dije ¡Dios mío! Esta mujer sabe muchísimo, muchísimo, muchísimo de todo” *Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)*.

Si bien los mecanismos de construcción identitaria que hemos ido describiendo (*tematización*, *diferenciación*, *corporeización*, *ventrilocución*) estuvieron presentes en distintos contextos de desarrollo profesional de Inés, éstos fueron favorecidos de manera particular en dos comunidades de práctica: los Seminarios de Reflexión sobre el Practicum y las reuniones de Inés con su tutor académico. Destacaremos a continuación dos de las principales potencialidades de estos espacios de formación para la negociación de significados sobre la profesión y sobre sí misma como profesional. Por una parte, propiciaron en gran medida la *tematización* y *negociación explícita de significados*, lo cual favoreció que Inés objetivara determinados aspectos de su modelo de identidad y de sí misma, y que los negociara en intercambios comunicativos que se caracterizaron por el andamiaje por parte de su tutor y de las coordinadoras del Seminario, como vemos en el siguiente fragmento:

Claudia (coordinadora) - Lo que estoy proponiendo es que ya que tenemos este espacio de reflexión, reflexionemos. Yo creo que esto es un problemón [...] Esto es porque a mí me interesa mucho este tema, y me parece que parte de lo que Inés plantea es esta duda [...] Yo no tengo la respuesta. Solo pongo sobre la mesa una duda [...] y es la interpretación de que el término “simetría” se interpreta de diferentes maneras y, a mi modo de ver, a veces de una manera que hace muy difícil asesorar. III Seminario de Reflexión sobre el Practicum (21.12.2010).

Por otra parte, uno de los principales objetivos de estas comunidades de práctica era ayudar a Inés en la elaboración de dos documentos escritos que desempeñaron un relevante papel como *artefactos mediadores* de la construcción de su identidad profesional: la Memoria de Practicum (documento en el que tuvo que analizar teóricamente el DO del centro y su propio desempeño en 4º de primaria y Proyecto Artístico) y el Trabajo de Fin de Máster (texto en el que tuvo que describir y analizar teóricamente el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados que había implementado y evaluado en la etapa de secundaria). Ambos instrumentos propiciaron ciertos procesos que contribuyeron a la construcción de la identidad profesional de Inés, tales como, la explicitación y puesta en relación de algunas voces (teóricas, normativas o institucionales), el análisis del modelo de identidad que el colegio propone para los orientadores, la reflexión teórica sobre la práctica de otras personas, o el propio posicionamiento como un cierto tipo de asesora, como vemos a continuación:

A - Aquí es donde entra lo que dice aquí [en las orientaciones para la memoria de prácticas]: “los estudiantes reflexionen sobre las relaciones que existen entre la formación del Máster y el trabajo de la institución”. Entonces, a ti en el Máster te han dicho: “hay este modelo y este otro modelo y este otro modelo”. Y debería ser razonable que tú tuvieras a estas alturas elementos de juicio para que... “un asesoramiento coherente con todo lo que sabemos debería... ser éste”. Y le podemos poner nombre, lo llamamos colaborativo, constructivista, etc., etc. ¿Vale? Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010).

Una vez sumergida en la vida y el trabajo realizado en el centro, mi memoria de prácticas va a consistir por un lado en la reflexión de qué aprendizajes he realizado gracias a estar inserta en las prácticas concretas de cada día en forma de colaboración a distintos niveles y por otro lado, y gracias al conocimiento procedente de esas prácticas, el análisis del tipo de asesoramiento del centro. Todo ello, como todo análisis y reflexión necesita, irá acompañado de mis dudas, observaciones y juicios que me permitirán ir formándome mi propio modelo de orientación. [...] El hecho de tener que explicitar qué opino, qué hago y por qué lo hago de manera constante a lo largo de meses es un aliciente extra en mi esfuerzo por ser una profesional cada vez más reflexiva. [...] El hecho de trabajar con personas tan diferentes implica trabajar de modos muy diferentes por lo que me refuerza la idea de cuán importante es la organización, pero también de cómo de camaleónico debe ser un asesor en función de su asesorado. [...] Pero ¿cómo conseguir trabajar con un profesor sobre sus alumnos, sus metodologías... sin que se sienta juzgado y no esté a la defensiva? Aun no sé hacerlo bien. [...] Para analizar por qué yo no he conseguido crear una buena relación de trabajo con la tutora

de 4º *A me han ayudado las 6 razones que Sánchez (1998) identifica como influyentes en la dificultad para establecer la relación del psicopedagogo y profesor [...] Gracias a que Teresa es otra profesional reflexiva en términos de Schön, la organización y desarrollo de las clases son tan flexibles como sea necesario para conseguir enganchar a los alumnos [...] Reflexiono sobre por qué Teresa como directora que es y potestad que creo que tiene para exigir al resto de miembros establecer unas prioridades y sacar determinado trabajo adelante, no lo hace. ¿Es por cuidar la relación de trabajo con esos miembros o porque considera que, sin poder dar las ayudas oportunas, el desarrollo de ciertas funciones podrían encontrarse fuera de la ZDP de esos miembros y por lo tanto no están preparados para hacerlos solos? Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011).*

Discusión y Conclusiones

Una de las principales contribuciones de este trabajo ha sido la presentación de una conceptualización sociocultural de la identidad profesional, a partir de las aportaciones de diversos marcos teóricos que encuentran su origen en la obra de Vygotski. Asimismo, hemos propuesto un diseño metodológico coherente con la definición ofrecida, ilustrando su potencialidad mediante el análisis de parte del corpus de datos recogidos en la investigación.

En su conjunto, los resultados son coherentes con los planteamientos socioculturales acerca de la naturaleza situada, dinámica e interactiva de la identidad. Asimismo, la presentación de algunos mecanismos de construcción identitaria nos ha permitido apoyar el supuesto sociocultural acerca de que los significados no son creados por individuos aislados, sino que surgen a partir del diálogo de al menos dos voces (Bajtín, 1981, 1986; Wertsch, 1993).

A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar la utilidad del método genético para el estudio de la configuración de la identidad profesional de profesionales noveles, debido a que permite atender simultáneamente a su sociogénesis, mesogénesis, ontogénesis y microgénesis (Cole, 2003; Lemke, 2000; Vygotski, 2009; Wortham, 2004, 2006).

Trasladando las propuestas de Lemke (2000, 2008) y Wortham (2006) al estudio de la inserción profesional, hemos podido comprobar que los modelos de identidad que circulan en escalas socio-históricas y locales posibilitan, al tiempo que restringen, los significados que una persona puede negociar sobre la profesión a la que pertenece y sobre sí misma como profesional. Igualmente, hemos constatado la pertinencia de incluir las comunidades de práctica (Wenger, 2001) como una nueva escala espaciotemporal, cuyo modelo de identidad resulta nece-

sario analizar. En concreto, en el análisis de la trayectoria de Inés, hemos argumentado la potencialidad de ciertas comunidades de práctica (Seminarios de Reflexión sobre el Practicum y reuniones con su tutor académico) como contextos que propiciaron la ventrilocución de ciertas voces de distinta procedencia y nivel de generalidad. Cabe señalar, asimismo, el relevante papel que cumplieron la Memoria de Practicum y el Trabajo de Fin de Máster como artefactos semióticos (Lemke, 2000, 2008) que favorecieron la relación entre distintas escalas espacio-temporales, y las interconexiones entre diferentes comunidades de práctica, constituyendo *boundary objects* (Wenger, 2001).

Por último, hemos mostrado la pertinencia de tomar en consideración las voces como herramientas conceptuales y analíticas para el estudio de la construcción de la identidad profesional (Prados et al., 2013). En particular, el análisis de la ventrilocución ha resultado especialmente útil para trazar las vinculaciones que existen entre los modelos de identidad que se suponen y proponen en contextos de diferentes escalas espacio-temporales, y estudiar empíricamente el modo en que la construcción de la identidad profesional de una persona está conformada y mediada por diversas voces.

Referencias bibliográficas

- Bajfín, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. (M. Holquist, Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bajfín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (2ª. ed.). Madrid: Morata.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211–233.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Davies, B., y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, 12, 242–259.
- de Pablos, J., Rebollo, M. Á., y Lebres, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajfín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 320, 223–253.

- Del Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico: una introducción para los que no lo han hecho nunca. En J. A. Téllez (Ed.), *Educación intercultural: miradas multidisciplinares* (pp. 83 – 95). Madrid: Catarata.
- Esteban, M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la universidad intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicossociales implicados*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología, Universitat de Girona, Girona, España.
- Falsafi, L., y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz. Coordinadas espacio-temporales. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 77–98). Madrid: Narcea.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. Nueva York: Routledge.
- Grad, H., y Martín Rojo, L. (2008). Identities in discourse: an integrative view. En R. Dolón y J. Todolí (Eds.), *Analysing identities in discourse* (pp. 3–30). Amsterdam: John Benjamins.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- 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.
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290.
- Lemke, J. L. (2008). Identity, development and desire: critical questions. En C. R. Caldas-Couthard y R. Iedema (Eds.), *Identity trouble: critical discourse and contested identities* (pp. 17–42). London: Palgrave MacMillan.
- León, O., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Mortimer, K., Wortham, S., y Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educación*, 353, 107–128.
- Nyström, S. (2009). *Becoming a professional. A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life*. Linköping: Linköping University.
- Penuel, W. R., y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92.
- Polman, J. L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*, 353, 129–155.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., y 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(3), 309–321.

- Raggatt, P. (2007). Forms of Positioning in the Dialogical Self: A System of Classification and the Strange Case of Dame Edna Everage. *Theory & Psychology, 17*(3), 355–382.
- Ramírez, J. D. (2011). La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 27 – 44). Madrid: Narcea.
- Santamaría, A., Cubero, M., Prados, M. del M., y de la Mata, M. (2013). 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), 27–41.
- Solari, M. (2015). *La configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Solari, M. (2017). Humanizing school psychologists. The construction of a novice school psychologist's model of professional identity / Humanizando a los orientadores educativos. El proceso de construcción del modelo de identidad profesional de una orientadora novel. *Infancia y Aprendizaje, 40* (3), 467-502
- Solé, I., y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín y I. Solé (Eds.), *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención (Vol II)* (pp. 13 – 27). Barcelona: Graó.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vélaz de Medrano, C., Manzano, N., y Blanco, Á. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: CNIE-Ministerio Educación, Cultura y Deporte.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action. A strategy for research and Analysis*. Nueva York: Teachers College Press.
- Wortham, S. (2004). From good student to Outcast: The Student Emergence of a Classroom Identity. *Ethos, 32*(1), 164–187.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wortham, S., y Rhodes, C. (2012). The production of relevant scales: Social identification of migrants during rapid demographic change in one American town. *Applied Linguistics Review, 3*(1), 75–99.