

LA CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: UN ANÁLISIS DESDE LOS CAMBIOS POSICIONALES Y SU VINCULACIÓN AGENTIVA

THE CONSTRUCTION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TEACHER IDENTITY: AN ANALYSIS OF POSITIONAL CHANGES AND THEIR LINK TO AGENCY

Jorge Chávez Rojas

*Profesor asociado, Universidad Andrés Bello
Doctor en Psicología de la Educación
Santiago, Chile*

jorge.chavez@unab.cl

ORCID: [0000-0001-7603-4766](https://orcid.org/0000-0001-7603-4766)

Jaime Fauré Niños

*Profesor asistente, Universidad Andrés Bello
Doctor en Psicología de la Educación
Santiago, Chile*

jaime.faure@unab.cl

ORCID: [0000-0001-6644-3339](https://orcid.org/0000-0001-6644-3339)

Juan Pablo Barril Madrid

*Profesor auxiliar, Universidad Autónoma
Máster en Sociología
Santiago, Chile*

juan.barril@cloud.autonoma.cl

ORCID: [0000-0001-9932-0634](https://orcid.org/0000-0001-9932-0634)

Jesús Almuna Fernández

*Profesor auxiliar, Universidad Andrés Bello
Máster en Psicología Educativa
Santiago, Chile*

j.almunafernandez@uandresbello.edu

ORCID: [0000-0001-9784-1743](https://orcid.org/0000-0001-9784-1743)

Juan Ignacio Escaffi Martínez

*Profesor auxiliar, Universidad Academia De Humanismo Cristiano
Máster en Creatividad e Innovación Pedagógica
Santiago, Chile*

juan.escaffi@uacademia.cl

ORCID: [0009-0009-7796-0898](https://orcid.org/0009-0009-7796-0898)

Fecha recepción: 27 de mayo de 2025

Fecha aceptación: 15 de septiembre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2025.82452



Resumen: Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que explora la construcción y desarrollo de la identidad profesional de los docentes a través del análisis de experiencias subjetivas de aprendizaje vividas desde su último año de formación hasta su segundo año laboral. Con el fin de informar sobre el progreso de nuestro trabajo, se presenta un análisis del discurso de una experiencia de aprendizaje considerada relevante para la construcción y desarrollo de la identidad profesional, y su vinculación con la agencia. El análisis permite mostrar tres aspectos de especial atención: i) el proceso de construcción y desarrollo de la identidad profesional de los docentes se basa en el movimiento posicional de las voces en la experiencia, que facilitan la reconstrucción de la identidad; ii) el proceso reestructivo de la identidad involucra la agencia como un aspecto central del cambio identitario; y iii) la agencia no puede entenderse como una capacidad individual, sino como una posibilidad en el marco de un contexto situacional específico. La contribución es un modelo de análisis basado en las experiencias subjetivas de aprendizaje que permite el uso de operadores modales para el estudio de las relaciones entre identidad profesional y agencia.

Palabras clave: identidad profesional, autonomía del docente, formación de docentes, narraciones personales.

Resumo: Este artigo integra um projeto de pesquisa mais amplo que explora a construção e o desenvolvimento da identidade profissional docente por meio da análise de experiências subjetivas de aprendizagem vivenciadas desde o último ano de formação até o segundo ano de exercício profissional. Com o objetivo de informar sobre o progresso do trabalho, apresenta-se uma análise do discurso de uma experiência de aprendizagem considerada relevante para a construção e o desenvolvimento da identidade profissional, bem como sua vinculação com a agência. A análise permite evidenciar três aspectos de especial relevância: i) o processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional docente baseia-se no movimento posicional das vozes na experiência, que favorece a reconstrução identitária; ii) o processo reestrutivo da identidade envolve a agência como um aspecto central da mudança identitária; e iii) a agência não pode ser compreendida como uma capacidade individual, mas como uma possibilidade no âmbito de um contexto situacional específico. A contribuição do estudo consiste em um modelo de análise fundamentado nas experiências subjetivas de aprendizagem, que possibilita o uso de operadores modais para o estudo das relações entre identidade profissional e agência.

Palavras-chave: identidade profissional, autonomia docente, formação de professores, narrativas pessoais.

Abstract: This article is part of a broader research project that examines the construction and development of teachers' professional identity through the analysis of subjective learning experiences spanning from their final year of initial teacher education to their second year in the workforce. In order to report on the progress of our work, we present a discourse analysis of a learning experience considered relevant for the construction and development of professional identity and its connection to agency. The analysis highlights three aspects that are of particular importance: (i) the process of constructing and developing teachers' professional identity is grounded in the positional movement of

voices within experience, which enables identity reconstruction; (ii) the reconstructive process of identity involves agency as a central dimension of identity change; and (iii) agency cannot be understood as an individual capacity, but rather as a possibility that emerges within a specific situational context. The contribution of this work is an analytical model based on subjective learning experiences that allows the use of modal operators to study the relationship between professional identity and agency.

Keywords: professional identity, teacher autonomy, teacher education, personal narratives.

INTRODUCCIÓN

La identidad profesional juega un papel fundamental en la trayectoria docente, ya que contribuye a la mejora de la práctica educativa y a la comprensión del propio rol (Zhu et al., 2020). Desde de la perspectiva teórica histórico-cultural que se asume en este trabajo (Rosa y Valsiner, 2018; Veresov y Flear, 2016), la construcción y el desarrollo de la identidad profesional ocurre como consecuencia de la compleja interacción entre los procesos semióticos de construcción de significados y las situaciones personales y profesionales con características sociales, culturales e históricas concretas en los que dicha construcción ocurre (Vygotsky, 2018). Consecuentemente, debiese ser posible examinar cómo los docentes en formación construyen y desarrollan sus identidades profesionales si se examinan sus experiencias, es decir, las situaciones sociales complejas e interconectadas que han vivido y reconocido a lo largo y ancho de sus vidas (Chávez et al., 2021; Roth y Erstad, 2016).

Avanzar en esta dirección parece ser fundamental, ya que revisiones sistemáticas recientes han puesto de manifiesto la necesidad de comprender mejor cómo se construye y desarrolla la identidad profesional. Por ejemplo, el análisis exhaustivo de 412 artículos publicados entre 2010 y 2021 realizado por Rushton et al. (2023) sugiere que, en lugar de seguir buscando definiciones conceptuales más precisas de la identidad docente, los estudios deberían concentrarse en comprender el carácter dinámico de los procesos a través de los cuales se construye y desarrolla.

Hasta ahora, la investigación ha identificado diversos componentes que influyen en la identidad docente, tales como el rol de los otros significativos (por ejemplo, los mentores), los factores emocionales y los procesos reflexivos (Androusou y Tsafos, 2018; Leeferink et al., 2019). Sin embargo, estos estudios se han centrado principalmente en analizar cada elemento de forma aislada, sin explicar cómo estos componentes se articulan e interrelacionan en el proceso de construcción identitaria. Por lo que hay una ausencia de marcos comprensivos que explique una estructura y dinámica del proceso constructivo.

Para ampliar nuestra comprensión de los procesos vinculados con la construcción y el desarrollo de la identidad profesional, en trabajos previos, se ha desarrollado una aproximación teórica y metodológica específica (Ver por ejemplo Chávez et al., 2021, 2022). Esta aproximación supone examinar cómo los futuros docentes construyen

significados sobre sí mismos a través del movimiento posicional en la experiencia subjetiva de aprendizaje, explicado a partir de marcas discursivas que permiten evidenciar los significados y cómo dichos significados facilitan o dificultan ciertas acciones de carácter profesional -*agencia*-. Específicamente la presente investigación profundiza en cómo estos constructos se materializan durante el período de transición entre la formación universitaria y la incorporación a la docencia, ya que representa una fase crítica en la que los docentes en formación amplían su comprensión de los enfoques pedagógicos y desarrollan su identidad profesional al participar en un contexto de naturaleza educativa (Birkeland y Feiman-Nemser, 2012; Feiman-Nemser, 2001). En este sentido, nuestra propuesta metodológica nos ha permitido analizar hasta ahora, las narrativas tanto de futuros profesores como de profesores en ejercicio, identificando patrones en la forma en que construyen significados a partir de sus experiencias formativas y profesionales. Este análisis ha posibilitado comprender cómo estas experiencias se relacionan con las posibilidades de acción que configuran su *agencia* profesional.

Ahora bien, todavía es necesario profundizar en un aspecto clave de la construcción y el desarrollo de la identidad profesional, y que se relaciona con el papel que juega la *agencia* en la organización de los elementos que componen las experiencias subjetivas de aprendizaje (Chávez et al., 2022; Hökkä et al., 2017; Ursin et al., 2020). Autores como Eteläpelto et al. (2015) definen la *agencia* como la capacidad de los futuros profesores para actuar de manera intencional y reflexiva en su práctica educativa. Esto nos ha llevado a pensar que es lógico que esta se desarrolle en primera instancia en las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, la manera en que la *agencia* influye sobre los significados que se articulan en las experiencias de orden subjetivas continúa siendo objeto de debate (Clark, 2020), pero sobre todo aun, sobre la comprensión de la *agencia* como una capacidad individual o un recurso personal que las personas utilizan para actuar (Biesta et al., 2015). Cuestión central si el foco de este trabajo está vinculado a una perspectiva histórico- cultural.

Este trabajo contribuye al campo de estudio de la identidad docente al proponer una aproximación histórico-cultural, tanto teórica como metodológica, que permite comprender cómo la *agencia* forma parte integral del proceso de construcción y desarrollo de la identidad profesional. A través del análisis narrativo y semiótico de experiencias subjetivas de aprendizaje, esta propuesta avanza en la vinculación entre la identidad docente y su vínculo agentivo. Lógicamente, una aproximación como la que proponemos en este trabajo tiene implicaciones importantes sobre cómo analizamos el cambio identitario de los profesores y su vinculación agentiva. En este sentido, y tomando como punto de partida las ideas que han sido expuestas hasta aquí, este trabajo tiene como objetivo mostrar una alternativa analítica para vincular la construcción y desarrollo de la identidad con las posibilidades de *agencia* profesional.

MARCO TEÓRICO

La identidad profesional docente es un constructo fundamental para quienes desean comprender cómo los profesores llevan a cabo sus prácticas educativas y se relacionan con otros actores en contextos educativos (Hanna et al., 2020; Ljalikova et al., 2021). Desde una perspectiva histórico-cultural (Rosa y Valsiner, 2018; Vygotsky, 1978), la identidad profesional docente puede ser descrita como un artefacto cultural complejo que configura tanto la forma en que los profesores interpretan y analizan su rol como la manera en que actúan en situaciones educativas (Buchanan, 2015; Vähäsantanen et al., 2020). En este sentido, funciona como una herramienta cultural (Kozulin, 2003), en el sentido Vygotskyano del término, que define no solo la comprensión propia que cada docente tiene de sí mismo, sino también la manera en que afronta las situaciones cotidianas que ocurren en las aulas (Ashton, 2022; Beauchamp y Thomas, 2011).

Lo anteriormente dicho nos permite asumir que la identidad profesional docente constituye una combinación dinámica de conocimientos, habilidades y significados que influyen en la capacidad del profesor para actuar de manera efectiva en diversas situaciones (Kayi-Aydar, 2015; Tao y Gao, 2021). Siguiendo esta lógica, la identidad docente se comprende como un proceso en desarrollo continuo, en el cual los significados se construyen y reconstruyen a través de la práctica profesional, incidiendo en la forma de actuar y en el posicionamiento que se adquiere como docente (Chávez et al., en prensa; Kalaja et al., 2016).

Desde el punto de vista histórico-cultural, la identidad profesional docente tiene tres características que podríamos considerar esenciales: multiplicidad, discontinuidad y sociabilidad (Edwards y Edwards, 2016; Rushton y Reiss, 2021). La noción de multiplicidad se refiere a cómo los docentes desarrollan múltiples identidades a través de diferentes contextos, negociando demandas situacionales variables mientras mantienen un sentido coherente de sí mismos (Feser y Haak, 2023). La discontinuidad hace alusión a que la identidad profesional docente que no es estática, sino que experimenta cambios frecuentes a medida que los profesores afrontan nuevos desafíos en situaciones educativas (Arvaja, 2016; Beijaard et al., 2004). Por último, la sociabilidad enfatiza que, si bien la identidad comprende significados personales sobre uno mismo, está fundamentalmente conformada por las interacciones con otros y el contexto social más amplio de la práctica educativa (Morgan, 2016; Taylor, 2017).

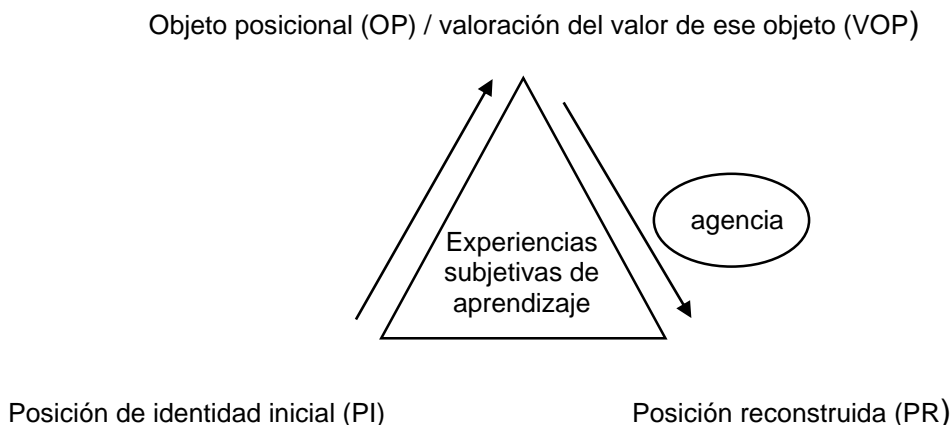
Siguiendo esta lógica, la construcción y el desarrollo de la identidad profesional ocurre a través de la participación en actividades donde los futuros profesores viven experiencias de aprendizaje de orden subjetivas (Chávez, 2020; Meijer et al., 2011). La experiencia, o *perezhivanie* según Vygotsky (Vassilieva y Zavershneva, 2020; Veresov y Fleeer, 2016; Vygotsky y Luria 1994), es una noción central para comprender cómo los profesores construyen y desarrollan su identidad profesional. Esta *perezhivanie*, puede ser descrita como un proceso psicológico refractario en que los individuos construyen cognitiva y emocionalmente las situaciones que han vivido, creando significados de diferente naturaleza que configuran tanto su propia identidad como la de los múltiples y diversos elementos que les rodean, tales como personas, objetos, infraestructura, circunstancias, eventos, etc. (Eteläpelto et al., 2015; Heikkilä et al., 2020). En este

sentido, representan una verdadera unidad entre lo personal y lo profesional, entre emoción y cognición, y entre interpretación individual y social (Valsiner y Van der Veer, 1988).

En la presente investigación, estas experiencias pueden ser analizadas mediante un modelo triangular que busca capturar la relación dinámica entre tres elementos clave: la posición identitaria inicial (PI), el objeto posicional (OP) junto con su respectiva valoración (VOP), y la posición identitaria reconstruida (PR) (ver figura 1). Este modelo analítico nos parece particularmente útil para pesquisar de qué manera la identidad se va construyendo y desarrollando a partir de los movimientos posicionales observables en las experiencias. De hecho, pensamos que es posible valorar hasta qué punto un futuro profesor puede llegar a mostrar una comprensión y capacidad de acción diferente a la que muestra inicialmente (Clark, 2020; Ursin et al., 2020). Estos elementos de las experiencias emergen a través de procesos semióticos y discursivos que se configuran en paralelo y de manera dialógica a medida que se narra lo que ocurre en situaciones vividas con otros significativos, como profesores mentores, supervisores o pares e incluso en otras experiencias que aquí denominamos de “continuidad” (Holland y Lachicotte, 2007).

Figura 1.

Cambio de identidad docente durante una experiencia de aprendizaje subjetivo



Fuente: Chávez et al., 2022

De acuerdo con el modelo que se observa en la figura 1, el lenguaje juega un papel mediador crucial en el proceso de formulación de las experiencias de aprendizaje, ya que los futuros profesores utilizan diversos recursos discursivos para construirlas y reconstruirlas narrativamente (Bruner, 1990). Estos recursos discursivos no solo reflejan cómo los profesores se comprenden a sí mismos sino también cómo se posicionan en relación con los desafíos y oportunidades educativas que afrontan (Hökkä et al., 2017; Tao y Gao, 2021). En este sentido, a través de estos recursos los profesores articulan tanto la comprensión de su rol como las aspiraciones que tienen para desarrollarse profesionalmente en el futuro (Mahmoudi-Gahrouei et al., 2016). En última instancia, las experiencias materializan a través de los recursos discursivos cómo los profesores ponen

en juego su conocimiento sobre sí mismos y sobre el mundo al enfrentar las situaciones propias de su trayectoria particular (De Fina, 2015; McAdams, 1993).

En estrecha relación con lo anterior, los recursos discursivos, o actos de habla, que componen las experiencias subjetivas de aprendizaje tienen una naturaleza fragmentada y dinámica, pero en última instancia son fluidos y coherentes entre sí (por ejemplo, Bamberg, 2011; Moghaddam, 2011). A nuestro modo de ver, estos actos de habla permiten que las acciones narradas incluyan deberes y obligaciones a las que cada actor de la experiencia responde (McLean y Syed, 2016). Estos actos pueden proporcionar pistas sobre la disponibilidad y la idoneidad de determinados significados (Davies, 1999), y están vinculados a determinados modos específicos de experimentar la acción. En términos generales, hemos ido denominando “operadores modales” a estos actos de habla, y proponemos que éstos facilitan la comprensión de las posibilidades que tiene el narrador de intervenir en la transformación de las relaciones que componen cada experiencia (Gillespie, 2012; Gillespie y Martin, 2014). En esta línea, a nuestro entender, el proceso de reconstrucción experiencial está estrechamente vinculado a las posibilidades de ejercer agencia que las personas materializan en sus experiencias (Vähäsantanen et al., 2020). Por ende, sería posible entender el proceso de construcción y desarrollo de la identidad de manera articulada a las posibilidades de agencia que los contextos situacionales otorgan a cada docente (Chávez et al., 2022).

Siguiendo esta lógica, la noción de agencia puede operar en múltiples niveles: a nivel de la práctica individual donde los profesores toman decisiones sobre sus enfoques de enseñanza (Edwards y Mackenzie, 2008; Heikonen et al., 2020); a nivel institucional donde participan en la configuración de políticas y prácticas educativas (Buchanan, 2015; Pantić, 2017); y a un nivel profesional más amplio, donde contribuyen al desarrollo de su campo (Luckmann, 1982). Esta agencia siempre se ejerce dentro del marco de las condiciones sociomateriales de la enseñanza (Eteläpelto et al., 2015; Harré, 1983) e invoca transformación tanto en el agente como en su entorno social (Ahern, 1999; Giddens, 1993). En esencia, la agencia profesional representa la forma en que los sujetos abordan las situaciones a través de la confrontación y negociación entre su identidad y las normas externas de la práctica (Wilson y Deaney, 2010).

A pesar del creciente reconocimiento de la relación que existe entre la identidad profesional docente y la agencia (por ejemplo, Biesta et al., 2015), todavía no se comprende adecuadamente cómo es dicha relación y cómo podría apoyarse su desarrollo a través de la formación docente o el desarrollo profesional (Tatto, 2021). Hasta ahora, las perspectivas teóricas han enfatizado que el desarrollo de la identidad ocurre dentro de marcos espaciotemporales específicos que proporcionan el material contextual para la construcción de significados y la decisión sobre la acción (Chávez et al., 2022; Roth y Erstad, 2016). Sin embargo, todavía es necesario contar con un corpus más robusto de investigaciones si se desea comprender mejor cómo estos marcos espaciotemporales influyen en las posibilidades de acción profesional de los docentes.

Esta discusión es especialmente relevante en el contexto de la formación inicial docente. Por un lado, existe un importante grado de acuerdo en que las experiencias — y, particularmente, las experiencias prácticas (por ejemplo, Chávez et al., 2021)— son

decisivas para el aprendizaje profesional (Feiman-Nemser, 2001). Por otro, permanece abierto el debate sobre cómo articular la identidad profesional con la agencia (Kauppinen et al., 2020; Schriever, 2020). Precisamente por eso, se propone un marco que incorpora explícitamente la agencia en este proceso, lo que permitiría desarrollarlas conjuntamente. Esta mirada permitiría orientar el diseño de programas de formación inicial y de desarrollo profesional hacia docentes que actúen con iniciativa e incidencia en sus contextos.

En última instancia, el presente trabajo se orientó en torno a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se puede analizar de manera conjunta la construcción de la identidad profesional y la agencia docente?

METODOLOGÍA

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que adopta un enfoque cualitativo, longitudinal y narrativo (Caïs et al., 2014; Hong y Cross Francis, 2020), sustentado en un diseño de estudio de casos múltiples (Stake, 2006; Yin, 2018). El propósito general de dicho proyecto es comprender los procesos de construcción y desarrollo de la identidad profesional docente a partir de las experiencias subjetivas de aprendizaje de futuros profesores de distintos programas de Pedagogía en Chile.

El seguimiento se extendió desde el último año de formación inicial hasta el segundo año de inserción laboral, permitiendo observar los cambios identitarios a lo largo del tiempo y analizar cómo se configuran mediante los relatos personales. Los participantes han desarrollado prácticas formativas en establecimientos de diversa dependencia (pública, subvencionada y particular), desempeñando funciones vinculadas tanto a su especialidad como a tareas pedagógicas propias del ejercicio docente.

Para los fines específicos de este artículo, se seleccionó un caso único (Bazeley, 2018; Eisenhardt, 1989; Yin, 2013), con el objetivo de profundizar en la relación entre identidad y agencia. Este caso fue escogido por su valor teórico y revelador, al evidenciar con particular nitidez la articulación entre experiencia subjetiva de aprendizaje, posicionamiento narrativo e identidad profesional con agencia, lo que permite una mirada en profundidad y ejemplificadora del fenómeno.

La unidad de análisis corresponde a la experiencia subjetiva de aprendizaje del participante, entendida como una construcción discursiva que integra posicionamientos, objetos y valoraciones frente a la práctica docente (Eisenhardt, 1989; Ridder, 2017).

Contexto del estudio y participantes

En Chile, la formación inicial docente se encuentra regulada por estándares nacionales comunes, aunque cada institución mantiene autonomía curricular, lo que genera diversidad en los programas formativos y en las características de las prácticas profesionales (Turra-Díaz y Flores-Lueg, 2019). Este contexto permite situar las narrativas recogidas dentro de las tensiones estructurales y pedagógicas del sistema formativo chileno.

El proyecto más amplio se desarrolla en tres universidades de distintas regiones del país, con la participación de 26 estudiantes de pedagogía pertenecientes a diversas disciplinas. La mitad de ellos se identificó con el género femenino y la otra mitad con el masculino. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional (Creswell y Poth, 2017; Flick, 2019), atendiendo a criterios de diversidad disciplinar.

El caso analizado en esta investigación corresponde a una estudiante del último año de Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje, seleccionada por criterio de pertinencia teórica, de un estudio de caso (Stake, 1995), dado que su relato evidencia un cambio posicional significativo durante su proceso formativo, además de manifestaciones sostenidas de agencia y compromiso con su contexto educativo.

La participante seudónimamente denominada “Rayen” realizó sus prácticas profesionales en establecimientos de dependencia pública y particular, además de contar con experiencia en educación no formal en diversas escuelas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Su proceso formativo se enmarca en un modelo curricular de cuatro a cinco años que integra simultáneamente formación disciplinar y pedagógica (Ávalos y Valenzuela, 2016), con prácticas progresivas en contextos diversos. El estudio se llevó a cabo bajo consentimiento informado y con resguardo ético, garantizando el anonimato y confidencialidad de la participante.

Producción y análisis de datos

La investigación de base empleó un guion de entrevista semiestructurada construido con categorías ad-hoc (Benwell y Stokoe, 2006; McAdams, 1993), orientado a favorecer la narración de experiencias subjetivas de aprendizaje vividas en contextos formales e informales. La producción de datos se ha desarrollado entre 2022 y el 2024, en coherencia con el carácter longitudinal del estudio.

En este artículo para la producción de datos, se utilizó un guion de entrevista semiestructurada entendido como un procedimiento que permite conocer y comprender las percepciones, actitudes e interpretaciones que la participante elabora sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje (Babativa Salamanca et al., 2024). Esta técnica posibilita la reconstrucción narrativa de vivencias significativas del pasado, del presente, o de las que se proyecta hacia un futuro posible. A la entrevistada se le solicitó que recordara experiencias relevantes, describiendo su contexto temporal y espacial incluyendo cómo, dónde y cuándo ocurrieron, y por qué actuó como lo hizo.

El análisis se realizó siguiendo un modelo previamente diseñado por Chávez et al. (2021), que permite identificar una serie de marcadores discursivos vinculados a posiciones iniciales (PI) y finales (PF), objetos posicionales (OP) y valoraciones de dichos objetos (VOP). Este enfoque posibilita observar la transformación identitaria en las experiencias subjetivas de aprendizaje y cómo esta se articula con la agencia profesional.

Además, se consideraron tres modalidades agentivas, esta clasificación ha sido formulada tomando como base los trabajos de Greimas (1976) y De Luca Picione et al.

(2019). La primera indica (i) capacidad o habilidad para realizar una acción. Ejemplos son “puede”, “es capaz de”, “empeñarse” y “sabe cómo”. La segunda (ii) indica el deseo o la voluntad de realizar algo. Algunos ejemplos son “quiere”, “aspiro”, “anhelo”, “desea”. Y, finalmente, la tercera (iii) indica la necesidad de realizar algo, por ejemplo “espero”, “ganas”, “pretender”, “interés”, “ansia”, “avidez” y “codicia”.

El caso analizado en este trabajo ejemplifica un tipo de experiencia subjetiva de aprendizaje que revela el proceso de construcción y desarrollo de la identidad profesional docente, desde su posicionamiento inicial hasta la consolidación de una identidad profesional con agencia, reflejado en su forma de actuar en la situación.

RESULTADOS

En esta sección presentamos un extracto de la entrevista realizada que, a nuestro parecer, permite evidenciar dos elementos analíticos centrales. Por una parte, posibilita observar el proceso de cambio identitario a partir de los movimientos posicionales y la consecuente reconstrucción de la identidad profesional que estos generan. Por otra, permite identificar el proceso agentivo que emerge en la experiencia narrada, entendido como el conjunto de posibilidades de acción y de libertad para ejercer un tipo de agencia profesional en el contexto formativo.

Tomamos la decisión de presentar un único estudio de caso de manera exploratoria, dado que, si bien el foco general del proyecto está en los procesos constructivos y de desarrollo de la identidad docente, progresivamente se ha reconocido el componente agentivo como un aspecto decisivo para comprender dicha construcción.

Rayen y el círculo de lectura

El caso que se presenta a continuación corresponde a Rayen, una estudiante de 25 años que cursa el quinto año de Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje. Su trayectoria formativa es particular, pues proviene de una familia de educadores -su abuelo normalista y su abuela perteneció a la primera generación de educadoras de párvulos- y ha desarrollado prácticas progresivas desde el primer año de formación en diversos contextos escolares, tanto particulares como municipales. Además, posee experiencia en educación no formal, habiendo trabajado durante tres años en proyectos educativos comunitarios.

Su trayectoria evidencia una identidad profesional consolidada, caracterizada por un sentido de agencia expresada en términos discursivos a través de operadores modales que aluden a 'capacidad', 'deseo' y 'voluntad'.

Tabla 1.

Extracto de la entrevista sobre círculo de lectura

| | |
|----|--|
| 1 | En la escuela donde hice mi práctica, teníamos una actividad que llamamos círculo de lectura, |
| 2 | un espacio individual para la lectura en silencio. Era algo habitual. Pero lo encontré un poco |
| 3 | aburrido, así que sugerí que todos los que quisieran lo leyeran juntos. Comenzaríamos |
| 4 | leyendo en silencio antes de formar grupos para compartir nuestras impresiones. Recuerdo |
| 5 | una lectura muy intensa de un libro llamado <i>La Isla</i> . Mientras leía, observé cómo los niños se |
| 6 | derrumbaban y empatizaban mucho con la historia. Sintieron la necesidad de hablar de muchas |
| 7 | cosas, como la muerte, el sexo, el amor, la ira, la discriminación... “lo necesitan” . Entonces, |
| 8 | me dije a mí mismo, “necesitamos” dejar ese tabú en el salón de clases; “tenemos que” |
| 9 | hablar de lo que hay que hablar”, ¿sabes? La lista de lectura que establece el Ministerio de |
| 10 | Educación es muy rígida; sin embargo, Dani (profesor asociado) utiliza textos complementarios |
| 11 | que generan mucha discusión. Por ejemplo, les puso <i>De amor no se muere</i> , lo cual, bueno, es |
| 12 | cuestionable en cuanto a la disciplina, pero en cuanto a los temas tratados y el disfrute de la |
| 13 | lectura que les da a las niñas, “creo no tiene precio” . Disfrutaron mucho el libro... y habla de |
| 14 | la homosexualidad. Y después de que lo terminaron, dijeron: "sí, el amor es amor y en realidad |
| 15 | no importa si es entre un hombre y otro hombre o lo que sea". “Entonces, creo” que ha sido |
| 16 | una experiencia significativa para mí, porque se trata de las cosas que los niños y las niñas |
| 17 | necesitan... para hablar, para aprender, cosas que son significativas para ellos y deben ser |
| 18 | abordadas en el salón de clases. |

Fuente: elaboración propia.

Este extracto es útil, dado que muestra cómo puede vincularse la identidad profesional docente con un tipo particular de agencia profesional. Al comienzo de su relato, Rayen se posiciona como una maestra con cierto grado de experiencia en su posición inicial (PI) (líneas 1-4). El objeto posicional (OP) de esta experiencia es una práctica docente y su valor pedagógico y formativo (líneas 3-8), vinculado a las formas de abordar la lectura en las escuelas y al contenido de los materiales de lectura (líneas 7-10). La evaluación de Rayen (VOP) de esta práctica se vincula con las posibilidades formativas que ofrece un determinado espacio de aprendizaje, como es la lectura silenciosa (líneas 2-5), que valora como importante para los estudiantes, pero considera que podría ser más eficaz fomentando la discusión entre compañeros y con el profesor (líneas 3-6). Este relato muestra cómo la profesora en formación desarrolla no solo una posición de identidad como una profesora capaz de modificar una práctica (PR), sino que también, dicha identidad tiene un fuerte componente agentivo dentro de la situación (líneas 10-12) la que hemos denominado como “agencia deliberada”. Esta intencionalidad comprende acciones destinadas a cambiar las circunstancias “así que sugerí”, “lo necesitan”, “necesitamos”, “tenemos que”, “entonces, creo”. Estas modalidades expresan el esfuerzo y capacidad de control de forma explícita en la narración (Krause y Rucker, 2020; Sannino et al., 2016). Se pone de relieve la voluntad de hacer referencia a las propias aptitudes y/o competencias que le permiten elegir y ejecutar acciones de manera voluntaria, involucrando el emprendimiento de acciones intencionales, deliberadas y conscientes, que atienden decisiones profesionales a partir de las cuales el actante se proclama autor de lo que hace en función de la consecución de resultados determinados.

En definitiva, nuestra estrategia de análisis narrativo posicional (Chávez et al., 2021, 2022), revelada a través de este extracto, nos permite evidenciar los movimientos posicionales que las personas narran en su experiencia, así como los mecanismos narrativos que están a la base y que están relacionados con determinados marcadores

discursivos (PI; OP/VOP; PR). Estos mecanismos, que expresan el movimiento posicional en la experiencia, también muestran modalidades de acción representadas a partir de formas específicas de interpretar las posibilidades de acción en una situación. Por lo tanto, es posible afirmar que, si se desea analizar la construcción y el desarrollo de la identidad profesional, es necesario avanzar en la exploración de las formas en que los actos de habla incorporan las modalidades actantes.

DISCUSIÓN

La novedad de este trabajo radica en la relación entre el proceso constructivo y de desarrollo de la identidad docente a partir de los movimientos posicionales en la experiencia y del uso de modalidades de acción evidenciadas en la experiencia subjetiva de aprendizaje (Chávez et al., 2021). La idea de fondo se basa en que la identidad está vinculada a los significados sobre diferentes objetos, como por ejemplo sobre sí mismo, pero además sobre los significados situacionales que permiten ejercer el control y, por tanto, una acción profesional efectiva (Chávez et al., 2024a). El desafío consiste en evidenciar, a través de lo que hemos denominado modalidades agentivas, las condiciones empíricas de la agencia, es decir, cómo y cuándo la agencia es posible (Biesta et al., 2015; Bowen et al., 2021).

El caso analizado muestra que los cambios posicionales que viven los docentes y que son útiles para reconstruir su identidad profesional tienen un fuerte componente agentivo. Por tanto, identidad y agencia no pueden entenderse de manera separada (Chávez et al., 2022). Por el contrario, para que los profesores reconstruyan su identidad requieren vivir experiencias en las que reconozcan posibilidades de actuación profesional o, dicho de otra manera, posibilidades de ejercer un cambio en la situación. Estos cambios, que pueden ser de diferentes tipos *—en el caso que hemos presentado, por ejemplo, es un cambio hacia una agencia deliberada—*, son los que permitirían una identidad con agencia. Si bien, nuestro trabajo requiere profundizar en otras modalidades de acción (De Luca Picione, et al., 2019), consideramos que es un valioso punto de partida para introducir el uso de los operadores modales en nuestra propuesta analítica de los procesos constructivos de la identidad profesional.

Estos operadores permiten comprender los diversos tipos de relaciones entre las personas, los objetos y los significados que de allí se desprenden (Cobb et al., 2018; Vähäsantanen et al., 2020). Estas posibilidades no pueden entenderse solo desde la perspectiva del sujeto o de una relación causal que permite la acción, más bien, requieren del entendimiento de las modalidades en que ocurre la acción. Debemos reconocer entonces que el estudio de las orientaciones agentivas nos ofrece la posibilidad de entender los dispositivos simbólicos y su función en la construcción del sentido de la acción. Es por esa razón que se requiere avanzar hacia una comprensión de la identidad que considere las posibilidades o restricciones que los contextos-situacionales generan y los componentes subjetivos de la acción para el ejercicio agentivo.

Distintos trabajos plantean que, tanto la identidad docente como la agencia son temas ampliamente discutido en la investigación educativa (Androusou y Tsafos, 2018;

Bowen et al., 2021; Eteläpelto et al., 2015; Juutilainen et al., 2018). Se ha sugerido que para abordar los desafíos que enfrentan los nuevos docentes durante su inducción, la formación debería enfocarse más en el desarrollo de la agencia (Ver Biesta et al., 2015; Chávez et al., 2022). Problemas como la gestión del aula, las relaciones con estudiantes y colegas (Dugas, 2021), la integración en la organización escolar (Kelchtermans y Ballet, 2002), y las experiencias de agotamiento emocional (Chávez et al., 2024b) se han asociado con aspectos de agencia docente e identidad. Esto quiere decir que las acciones docentes no pueden entenderse solo desde la perspectiva del profesor o de sus capacidades personales, si no que se requiere profundizar en las posibilidades o restricciones que los contextos situacionales generan para el logro de su acción profesional (De Luca Picione et al., 2019; Fuentealba e Imbarack, 2018; Priestley y Drew, 2019).

Por último, nos parece especialmente relevante destacar tres líneas futuras que consideramos de especial atención en nuestro trabajo; (i) la necesidad de evidenciar forma de actuación que los docentes noveles desarrollan como consecuencia de su inserción en la vida profesional en diferentes contextos escolares; (ii) teorizar sobre los cambios en las orientaciones agentivas como consecuencia de la negociación con diferentes contextos en función de las condiciones y las demandas del medio, constatando aquellas negociaciones de identidad útiles para la construcción identitaria; (iii) evidenciar formas de actuación profesional que son útiles para los procesos de reflexivos de la formación docente que generan cambios en las actuaciones profesionales.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, Chile, N°1220081, Título: “La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente a través de experiencias subjetivas de aprendizaje”. IR: Jorge Chávez Rojas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahern, S. (1999). *Between duty and desire: Sentimental agency in British prose fiction of the later eighteenth century* [Tesis doctoral no publicada]. McGill University.
- Androusou, A., y Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>

- Ashton, K. (2022). Language teacher agency in emergency online teaching. *System*, 105, Artículo 102713. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102713>
- Ávalos, B., y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Babativa Salamanca, H. A., Rubiano Cárdenas, P. A., Velásquez Pérez, T., Gaona Díaz, N. F., González Ortega, J. A., y Vega Gámez, M. I. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92-107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/0959354309355852>
- Bazeley, P. (2018). “Mixed methods in my bones”: Transcending the qualitative-quantitative divide. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10(1), 334-341. <https://doi.org/10.29034/ijmra.v10n1a22>
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.003>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Benwell, B., y Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Biesta, G., Priestley, M., y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Birkeland, S., y Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.670567>
- Bowen, A., Satienchayakorn, N., Teedaaksornsakul, M., y Thomas, N. (2021). Legitimising teacher identity: Investment and agency from an ecological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 108, Artículo 103519. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103519>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Caïs, J., Folguera, L., y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chávez, J. (2020). Space-time in the study of learning trajectories. *Learning: Research and Practice*, 6(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1811884>
- Chávez, J., Barril, J. P., Jiménez, T. L., Clarà, M., Ramos, F. S., Peel, K., y Justiniano, B. (2024a). Navigating burnout: A study of teacher identity in Chile, Ecuador, Brazil, Spain and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2302314>
- Chávez, J., Faure, J., y Barril, J. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256-273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Chávez, J., Fauré, J., y Barril Madrid, J. (2022). The role of agency in the construction and development of professional identity. *Learning: Research and Practice*, 9(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2134575>
- Chávez, J. C., Faure, J., Barril, J. P., Almuna, F., y Escaffi, J. (2024b). Construction of professional identity in novel teachers. Learning experiences: help or hindrance? *European Journal of Psychology of Education*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00824-7>
- Chávez, J., Faure, J., Barril, J., Almuna, F., y Escaffi, J. (en prensa). The informal learning experiences in the construction and development of professional teacher identity. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Clark, A. (2020). Beyond desire? Agency, choice, and the predictive mind. *Australasian Journal of Philosophy*, 98(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00048402.2019.1602661>
- Cobb, D. J., Harlow, A., y Clark, L. (2018). Examining the teacher identity-agency relationship through legitimate peripheral participation: A longitudinal investigation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 495-510. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1480010>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). Sage Publications.

- Davies, B. (1999). Positioning and personhood. En R. Harré y L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 32-52). Blackwell.
- De Fina, A. (2015). Narrative and identities. En A. De Fina y A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 349-368). Wiley Blackwell.
- De Luca Picione, R., Martino, M. L., y Troisi, G. (2019). The semiotic construction of the sense of agency: The modal articulation in narrative processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53, 431-449. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-9475-9>
- Dugas, D. (2021). The identity triangle: Toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>
- Edwards, A., y Mackenzie, L. (2008). Identity shifts in informal learning trajectories. En B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers, y R. van der Veer (Eds.), *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory* (pp. 163-181). Cambridge University Press.
- Edwards, F. C. E., y Edwards, R. J. (2016). A story of culture and teaching: The complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*, 28(2), 190-211. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1232200>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., y Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Feser, M. S., y Haak, I. (2023). Key features of teacher identity: A systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science-related subjects. *Studies in Science Education*, 59(2), 287-320. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2108644>
- Flick, U. (2019). Quality criteria of qualitative social research. En N. Baur y J. Blasius (Eds.), *Handbook of methods of empirical social research* (pp. 473-488). Springer.

- Fuentealba, R., y Imbarack, P. (2018). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 257–273. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Giddens, A. (1993). Problems of action and structure. En P. Cassell (Ed.), *The Giddens reader* (pp. 88-175). Macmillan.
- Gillespie, A. (2012). Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 32-46. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.004>
- Gillespie, A., y Martin, J. (2014). Position exchange theory: A socio-material basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology*, 32, 73-79. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.001>
- Greimas, A. J. (1976). *Maupassant: la sémiotique du texte exercices pratiques*. Editions du Seuil.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., y Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, Artículo 100822. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Harré, R. (1983). *Personal being*. Blackwell.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T., y Pyhältö, K. (2020). The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 6(2), 114-136. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603>
- Heikkilä, M., Iiskala, T., y Mikkilä-Erdmann, M. (2020). Voices of student teachers' professional agency at the intersection of theory and practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, Artículo 100405. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100405>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., y Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>
- Holland, D., y Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. En H. Daniels, M. Cole, y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101-135). Cambridge University Press.
- Hong, J., y Cross Francis, D. (2020). Unpacking complex phenomena through qualitative inquiry: The case of teacher identity research. *Educational Psychologist*, 55(4), 208–219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1783265>

- Juutilainen, M., Metsäpelto, R. L., y Poikkeus, A. M. (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., y Ruohotie-Lyhty, M. (Eds.). (2016). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Springer.
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., y Vähäsantanen, K. (2020). Professional agency and its features in supporting teachers' learning during an in-service education programme. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 384-404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1746264>
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>
- Kelchtermans, G., y Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755-767. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.
- Krause, R. J., y Rucker, D. D. (2020). Strategic storytelling: When narratives help versus hurt the persuasive power of facts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(2), 216-227. <https://doi.org/10.1177/0146167219853845>
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., y Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Ljalikova, A., Meristo, M., Alas, E., y Jung, M. (2021). Narrative analysis as a means of investigating CLIL teachers' meaningful experiences. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 228-259. <https://doi.org/10.17583/qre.2021.7828>
- Luckmann, T. (1982). Individual action and social knowledge. En M. von Cranach y R. Harré (Eds.), *The analysis of action* (pp. 247-265). Cambridge University Press.
- Mahmoudi-Gahrouei, V., Tavakoli, M., y Hamman, D. (2016). Understanding what is possible across a career: Professional identity development beyond transition to teaching. *Asia Pacific Education Review*, 17, 581-597. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9457-2>

- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Guilford Press.
- McLean, K. C., y Syed, M. (2016). Personal, master, and alternative narratives: An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development*, 58(6), 318-349. <https://doi.org/10.1159/000445817>
- Meijer, P. C., De Graaf, G., y Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>
- Moghaddam, J. M. (2011). Perceived effectiveness of business internships: Student expectations, experiences, and personality traits. *International Journal of Management*, 28(4), 287-302.
- Morgan, B. (2016). Language teacher identity and the domestication of dissent: An exploratory account. *TESOL Quarterly*, 50(3), 708-734. <https://doi.org/10.1002/tesq.316>
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Priestley, M., y Drew, V. (2019). Professional enquiry: An ecological approach to developing teacher agency. En D. Godfrey y C. Brown (Eds.), *An eco-system for research-engaged schools: Reforming education through research* (pp. 154-170). Routledge.
- Ridder, H. G. (2017). The theory contribution of case study research designs. *Business Research*, 10, 281-305. <https://doi.org/10.1007/s40685-017-0045-z>
- Rosa, A., y Valsiner, J. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge University Press.
- Roth, S., y Erstad, O. (2016). Positional identities in educational transitions: Connecting contemporary and future trajectories among multiethnic girls. *Ethnography and Education*, 11(1), 57–73. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1040044>
- Rushton, E. A., Rawlings Smith, E., Steadman, S., y Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), Artículo e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Rushton, E. A., y Reiss, M. J. (2021). Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: A systematic

review of the literature. *Studies in Science Education*, 57(2), 141-203. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>

Sannino, A., Engeström, Y., y Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599–633. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>

Schriever, V. (2020). Early childhood teachers' management of their changing roles regarding digital technologies in kindergarten: A grounded theory study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 32-49. <https://doi.org/10.1177/1836939120979065>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Tao, J., y Gao, X. A. (2021). *Language teacher agency*. Cambridge University Press.

Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>

Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>

Turra-Díaz, O., y Flores-Lueg, C. (2019). A formação prática das vozes do corpo discente da pedagogia. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 385-405.

Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine, L., y Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541971>

Valsiner, J., y Van der Veer, R. (1988). On the social nature of human cognition: An analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotsky. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 18(1), 117-136.

Vassilieva, J., y Zavershneva, E. (2020). Vygotsky's height psychology: Reenvisioning general psychology in dialogue with the humanities and the arts. *Review of General Psychology*, 24(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/1089268020902723>

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., y Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education*, 89, Artículo 103000. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103000>

- Veresov, N., y Fler, M. (2016). Perekhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–333. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Los cuadernos de Vygotsky: una selección* (E. Zavershneva y R. van der Veer, Eds.). Springer.
- Vygotsky, L. S., y Luria, A. R. (1994). Introduction to the Russian translation of Freud's *Beyond the Pleasure Principle*. En R. van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 10–18). Blackwell.
- Wilson, E., y Deane, R. (2010). Changing career and changing identity: How do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology of Education*, 13(2), 169-183. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9119-x>
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321–332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.^a ed.). Sage Publications.
- Zhu, K., Guo, H., Liu, Z., Tang, M., y Wang, J. (2020). Identity-guided human semantic parsing for person re-identification. En A. Vedaldi, H. Bischof, T. Brox, y J. M. Frahm (Eds.), *Computer Vision – ECCV 2020* (Vol. 12348, pp. 346–363). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58580-8_21