La formación de la identidad profesional en alumnos de Máster ELE: creencias sobre competencias docentes

Noemi Rámila Díaz
Université Paris Nanterre Ouest-La Défense

Resumen

La formación de la identidad profesional del docente de lenguas es un proceso que está cultural e históricamente situado. Este proceso se funda en la construcción del saber y el desarrollo personal, además de en el *self* (Connelly y Clandinin 1999). La identidad ha demostrado tener un impacto en la profesión relacionado con el compromiso docente (Day et al 2005). A pesar de que la formación identitaria es individual, los programas de formación pueden influir en ella (Alsup 2005), puesto que en la identidad profesional confluyen las identidades sociales o profesionales y las características individuales (Beijaard et al 2004). Esta identidad profesional está marcada, entre otros factores, por las creencias de los docentes (Nespor 1987, Pajares 1992, Borg 2003, Cambra 2003).

El objetivo de nuestro estudio es saber cómo construyen su identidad profesional los estudiantes de un prestigioso máster ELE en una universidad española. Para ello, se ha confeccionado un cuestionario (escala Likert de 5) dividido en tres partes. La primera está dirigida al análisis de los datos sociológicos de los estudiantes. Asimismo, se han registrado las motivaciones de los estudiantes para acceder al máster y su grado de cumplimiento de expectativas. La última parte está dedicada a las creencias en cuanto a las competencias cognitivas, sociales, éticas y pedagógicas que un profesor ELE debe tener.

Los resultados del cuestionario apuntan a unos estudios vocacionales y también a la visión de la docencia ELE como una salida laboral importante. A partir de las competencias clave escogidas por los estudiantes, el buen profesor ELE es un buen conocedor de lo que enseña, sabe trabajar en equipo, es responsable, inclinado al servicio, y sabe motivar a sus alumnos.

1. Introducción

El estado actual de las investigaciones muestra que la noción de la identidad profesional es un tema muy utilizado en diferentes campos de investigación (Borg 2003). No hay más que introducir una búsqueda en Google, para encontrar infinidad de estudios dedicados a la identidad (Borg 2003, Dubar 1991, Norton Pierce 1995, Norton 2005). Sin embargo, esta noción no ha suscitado siempre tanto interés. Norton y Toohey (2011) constatan que si a finales de los años noventa la misma Norton hacía un llamamiento para avivar el interés por el estudio de la identidad en el dominio de la lingüística aplicada, quince años más tarde, encontramos una auténtica "explosión" de estudios sobre el tema.

Nuestro estudio es una contribución al estudio de la identidad profesional de los estudiantes a nivel de máster ELE, en el que hemos analizado las creencias sobre las competencias que un profesor ELE debe tener. Para este estudio hemos utilizado como base las competencias de profesores ELE ofrecidas por el Instituto Cervantes (2011), en la que competencia es entendida de la manera siguiente:

> La competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud 2001: 509).

El objetivo de este estudio es múltiple. En primer lugar, queremos ofrecer una radiografía de quiénes son los estudiantes que acceden al máster ELE, cuáles son sus motivaciones para la entrada en la profesión y cómo es su visión de la enseñanza ELE antes de dicha entrada. Asimismo, queremos averiguar cuáles son las creencias que los estudiantes de máster llevan consigo, fundadas en parte en su educación anterior (Lortie 1975), y fomentadas también parcialmente por sus estudios actuales de máster y por su reflexión docente (Borg 2003).

2. Marco teórico

2.1. Del estudio de la identidad a la identidad profesional

La noción de "identidad" comúnmente utilizada en el dominio de la lingüística aplicada, surge en la psicología de Erikson y en la sociología de Goffman. Erikson, en continuación con los trabajos de Freud, utiliza por primera vez este término para designar lo que hasta la fecha se había llamado "SELF" (Mead, Cooley). Su teoría se basa en las etapas de formación de la identidad que pone en relación con las etapas de maduración, tanto psicológica como biológica. Para Erikson, los comportamientos y las acciones de cada uno están impulsados por un sentido de la competencia. Así, en cada una de las etapas el individuo se encuentra con un *turning-point* o conflicto, que es una oportunidad para madurar una cualidad psicológica y alcanzar una competencia, siempre y cuando se supere el mismo. Erikson divide la identidad en tres partes: una parte personal, una parte social y una tercera parte que da coherencia a las otras dos.

Goffman contribuyó también a popularizar el término "identidad" con sus obras "The Presentation of Self in Everyday Life" (1959) y de "Stigma" (1963). Para este autor, la identidad se divide en la "identidad virtual" o asignada por los otros, y la "identidad real", la cual es reconocida por cada uno. Esta identidad social o asignada, será el objeto de los estudios de Tajfel (1974) quien elaboraría la teoría social de la identidad. Para Tajfel, el sentimiento de pertenencia a un grupo está ligado a procesos de identificación endo- y exo-grupales (Tajfel, 1974; Tajfel y Turner, 1986). La identidad profesional formaría parte de la identidad social, pues es el proceso por el cual un individuo se adscribe a un grupo profesional. Sin embargo, hay autores como el sociólogo

Dubar (1991) que reconocen la importancia de la parte personal en la construcción de una identidad profesional. Para Dubar (1991), la identidad profesional es la interacción de dos procesos, un proceso biográfico (en relación con uno mismo) y un proceso de socialización relacional (los intercambios con los demás).

En cuanto a la definición de la noción de identidad profesional, Beijaard et al (2004), tras el análisis de 22 estudios sobre la identidad profesional, la definen como una respuesta a la pregunta quién soy yo, aunque estos autores incluyen también la proyección al futuro que los individuos puedan tener. La identidad profesional en el estudio de los profesores de lengua es descrita como un proceso dinámico en constante negociación que se realiza a través de la lengua (Varghese et al 2005). En este estudio definiremos la identidad profesional como el proceso situado y dinámico por el cual un profesor se define a sí mismo al tiempo que se proyecta hacia el futuro.

2.2. La especificidad del profesor

Como hemos señalado, la identidad profesional es una identidad social, a través de la cual una persona se construye como profesor. Para algunos autores como Lortie (1975), la profesión de profesor se distingue de otras por una serie de características en las que incluyen factores ligados, por ejemplo a los resultados de las acciones. Lortie explica que si otros profesionales como los médicos o los abogados, ven los resultados inmediatamente (un paciente sana o no; se gana o no un caso), esto no ocurre en el caso de los profesores, que obtienen resultados a largo plazo. Este hecho les llevaría a buscar "satisfacciones inmediatas", es decir, a concentrarse en pequeñas tareas para ver resultados. Al mismo tiempo, esto haría que los profesores se volvieran reacios al cambio. Añadido a todo ello, Lortie (1975) describe la entrada a la profesión como "abrupta" y define el trabajo del profesor como "solitario". Además, para Lortie (1975), los profesores se encuentran en un estado de vulnerabilidad, ya que están expuestos a las críticas de alumnos, padres y demás miembros de la comunidad. Para otros autores como Kelchtermans (2005) la vulnerabilidad no es una emoción pasajera sino una condición estructural en la enseñanza.

Finalmente, Lortie propone que los profesores se basan en lo que él llama *apprenticeship of observation*, es decir, que el profesor enseña como a él le enseñaron y además utiliza las creencias que arrastra con él sobre el proceso de aprendizaje y la enseñanza.

2.3. Las creencias de los profesores

Las creencias es un tema muy estudiado, tanto desde el punto de vista del aprendiente de lenguas (Richardson 1996), las que trae consigo el aprendiente con respecto al aprendizaje de lenguas, como desde el punto de vista del profesor, es decir qué piensa del proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Richardson (1996: 103) define las creencias como "psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true". Desde el punto de vista de la teoría socio-cultural, las creencias son un conjunto de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, nacidas de la experiencia personal o social.

En el dominio de la enseñanza de segundas lenguas, Richards y Lockhardt (1994) han analizado las creencias de los profesores, Para estos autores, existe una relación entre lo que los profesores piensan y lo que hacen; es decir, que las creencias de los profesores está relacionado con su práctica docente (Richards y Lockhard 1994: 29). Clandinin y connelly (1984) añaden que estas creencias se expresan por medio de las acciones. Por otra parte, las creencias y actitudes de los alumnos influyen en la motivación (Richards y Lockhard 1994), a lo que Alsup (2005) añade que las creencias de los docentes también influyen en su identidad como docentes.

Borg (2003: 81) identifica tres fuentes principales que influyen en las creencias de los profesores, La primera es aquello que han vivido como alumnos y que les acompañará a lo largo de toda su carrera (Lortie 1972, Nespor 1987, Pajares 1992, Cambra 2003). Además, Borg añade que la formación recibida influirá también en los futuros profesores. En tercer lugar, Borg apunta a la retroalimentación que se produce entre la práctica y el conocimiento como la tercera fuente de creencias.

2.4. Las competencias del profesor de lenguas

Para este estudio nos hemos basado en las competencias propuestas por el Instituto Cervantes, en su documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Este documento es la culminación de una serie de estudios donde el énfasis se desplaza desde el interés por los aprendientes de lenguas hacia los docentes.

En el proceso de construcción de la Unión Europea actual, el Consejo de Europa se constatan dos fases en sus acciones (Verdía 2011). La primera está enfocada en la promoción del desarrollo del aprendizaje de las lenguas (celebración del Año Europeo de las Lenguas 2001, el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas 2001, Objetivo de Barcelona 2002, Portfolio Europeo de las Lenguas 2005, Pasaporte de Lenguas Europass 2005).

La segunda fase comienza en el 2004, con el *European Profile for Language Teacher Education. A frame of Reference*, en el que aparecen 40 principios para la formación de los docentes, divididos en cuatro secciones. En el 2006, se crea el PEPELF (*Portfolio europeo para los docentes de lenguas en formación inicial; un útil de reflexión para la formación de docentes de lenguas*) (EPOSTL, siglas en inglés). Además la Asociación Europea por la Calidad de Servicios Lingüísticos (EQUALS) desarrolla entre 2007 y 2009 el proyecto *A Profiling Grid for Language Teachers*. Dividido en dos partes, la primera evoca los niveles del MECR pero transladándolos al desarrollo de los docentes y propone seis niveles.

En 2011, como consecuencia de la repercusión de la *Profiling Grid for Language Teachers*, EQUALS en colaboración con el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) proponen el proyecto *European Profiling Grid* (EPG), donde participaron 13 instituciones, incluido el Instituto Cervantes. Lo distintivo de esta parrilla es que, a diferencia del *Profiling Grid* que estaba dirigida hacia los aprendientes, está destinada a los profesores. Como último hito de esta escalada de acciones dirigidas al desarrollo del

docente, destacaremos también aquellas promovidas por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) de Graz, Austria.

En 2011, el Instituto Cervantes presenta el documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, donde encontramos una descripción de las 8 competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, basada en un estudio de diferentes documentos anteriores. Las ocho competencias clave, se subdividen en cuatro competencias específicas cada una y son las siguientes:

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural.
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
7. Participar activamente en la institución.
8. Servirse de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el desempeño de su trabajo.

Las competencias descritas en esta lista han sido tomadas como base para nuestro estudio, que explicamos a continuación.

3. Datos y metodología

El estudio que presentamos a continuación, está basado en un cuestionario al que accedieron alumnos de una prestigiosa universidad española. Encontrándose esta universidad bajo los auspicios de la Unión Europea y dada la importancia que se le da al *Marco Común de Referencia* en la formación analizada, creemos que este máster se inscribe en el paradigma del profesor reflexivo, es decir en la llamada *teacher education* (Madrid 2004).

Los datos del presente estudio se recogieron mediante dicho cuestionario pasado a 43 estudiantes de máster ELE. Se trata de un cuestionario en línea al que los alumnos tuvieron acceso libre durante 15 días. Finalmente se recogieron un total de 28 respuestas.

El cuestionario consta de 63 ítems y está dividido en tres partes. La primera se dedica a la recogida de datos sociológicos, mientras que el objetivo de las preguntas de la segunda es encontrar cuál ha sido la motivación de los estudiantes tras su elección de un máster ELE y cuál es su visión de la enseñanza ELE. La tercera parte trata de las creencias de los estudiantes con respecto a las competencias que aparecen en el documento del Instituto Cervantes. Además, al término de cada una de estas partes, el cuestionario contaba con un espacio donde los alumnos podían completar la información y expresarse de manera libre sobre sus creencias o sobre el cuestionario. Este último se completó con una serie de entrevistas que no han sido incluidas en el análisis de este estudio, debido a los límites de espacio.

En cuanto al análisis del cuestionario, la mayoría de las preguntas cuentan con un esquema de respuestas tipo escala Likert de 5, donde se podía elegir entre las opciones "muy de acuerdo" y "nada de acuerdo". Para ofrecer una mejor comprensión de los resultados, nos centraremos en un análisis estadístico descriptivo por porcentajes en algunos casos, y en otros daremos cuenta de las opciones mejor valoradas.

4. Resultados y discusión

4.1. Datos sociológicos y visión de la enseñanza ELE

Los resultados del cuestionario muestran que los alumnos tienen entre 22 y 36 años, siendo en su mayoría mujeres (67,9%) y de nacionalidad española (87%). La lengua materna mayoritaria es también el español (89,3%), aunque también encontramos usuarios competentes ELE de otras lenguas (9,4%). Los estudiantes llegan al máster tras haber realizado estudios en filología hispánica (39%), otras filologías (25%) y traducción/interpretación (21,4%). Estos últimos datos no son de extrañar, puesto que se insertan dentro de los requisitos para entrar a formar parte del máster.

En cuanto a las motivaciones para el estudio del máster, los estudiantes se muestran motivados por el estudio ELE (78%), de los cuales la mitad dicen sentirse muy motivados. La mayoría (57,2%) constata su intención de ir al extranjero a trabajar. Este dato debe estudiarse bajo dos ópticas. Por una parte, debemos confrontarlo con el estado de la crisis económica que vive el país desde el año 2008, y la actual tasa de paro, que hacen que los jóvenes busquen salidas laborales en el extranjero. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta el auge del español en países como Estados Unidos (Fernández Vítores 2013), donde se están creando puestos de trabajo en las escuelas para profesores de español.

Con respecto a la entrada en la profesión, la gran mayoría está de acuerdo con que se trata de un estudio vocacional (53,6% totalmente de acuerdo). Estos estudiantes tienen una visión muy positiva del trabajo de profesor ELE, ya que piensan que la figura del profesor ELE es respetada por la sociedad (71%) y las condiciones de trabajo son atractivas (56%). Esta visión debe ponerse en relación con la experiencia laboral de los alumnos, de los cuales el 50% no han tenido ningún trabajo antes de comenzar el máster y las experiencias profesionales consignadas han sido como auxiliares de conversación o como profesores particulares. Se trata pues de una visión idealizada donde las expectativas de las condiciones de trabajo son muy altas y que contrastan con el estado de las investigaciones actuales, donde se indica que es un trabajo relativamente inestable y con una gran tasa de *turnover* (Rámila Díaz, en prensa). Además, diferentes autores (ver por ejemplo, Esteve 1994) hacen hincapié en la degradación de la figura del profesor (sobre todo de primaria y secundaria) en nuestra sociedad actual. Por otra parte, piensan que el trabajo del profesor no es solitario (cf. Lortie 1975) y dicen querer dedicarse a la enseñanza por haber tenido buenos profesores.

Las expectativas con respecto al máster son también muy altas: la mayoría piensa que gracias al máster encontrarán trabajo (78%) y que estos estudios les ayudarán a ser

buenos profesionales ELE (69%). Los alumnos añaden que lo que más les ha ayudado en el máster ha sido por un lado su propia reflexión docente (84%) y por otra parte las relaciones interpersonales con los alumnos (67%) y los profesores (54%).

4.2. Las creencias de los estudiantes con respecto a las competencias de los profesores ELE

Para el estudio de las creencias sobre las competencias de los profesores ELE de los estudiantes del máster, hemos procedido a dividir las competencias presentadas en el documento del Instituto Cervantes anteriormente citado en cinco apartados: competencias cognitivas, competencias sociales, competencias éticas, competencias pedagógicas e implicación profesional.

Las competencias cognitivas más valoradas han sido los conocimientos y la creatividad, mientras que las menos valoradas son las competencias en nuevas tecnologías y la formación académica. Estos últimos datos pueden explicarse por la juventud y pertenencia a la generación 2.0 de los estudiantes, con el subsiguiente acercamiento a las nuevas tecnologías. Unido a lo anterior, encontramos bastante significativo que los estudiantes valoren menos la formación académica, mientras que mantengan el saber como característica principal del profesor ELE.

En cuanto a las competencias sociales y personales, los estudiantes valoran sobre todo el trabajo en equipo, aunque un poco menos el compañerismo. Estos datos concuerdan con su visión de la enseñanza como trabajo no-solitario y con la importancia dada a las relaciones interpersonales anteriormente analizadas. En cuanto a las competencias personales, los estudiantes muestran su preferencia hacia el hecho de "ser trabajador" sobre otras competencias como "ser ordenado".

Las competencias éticas más valoradas son la responsabilidad (92%), la ética profesional y personal, así como la intención de servicio (Lortie 1975), que priman sobre otras como el respeto y la honestidad. Estas competencias coinciden también con la visión de los estudiantes de estudio vocacional, en el que está implícito una intención de servicio a la sociedad (ver por ejemplo Bourdoncle 1991).

Con respecto a las competencias pedagógicas, los estudiantes subrayan la importancia de motivar al alumno y de facilitar la comunicación intercultural en el aula, pasando a un plano inferior la organización de las situaciones de aprendizaje y la evaluación. Estos resultados deben ponerse en relación con la experiencia docente de los estudiantes, pues aquellos que poseen un poco de experiencia en enseñanza ELE, dicen haber trabajado sobre todo como auxiliares de conversación, orientados estos puestos hacia la enseñanza del oral y donde se exige particularmente una gestión de la interculturalidad y de la motivación.

Finalmente, en cuanto a la implicación personal, los estudiantes priman la implicación en el desarrollo de la profesión y el trabajo del desarrollo del equipo docente sobre otras competencias como el conocimiento de la institución para la que se trabaja y la

implicación personal en la misma. Estos datos deben entenderse como el resultado de dos factores. Por una parte, el documento elaborado por el Instituto Cervantes que nos ha servido de guía es un documento realizado para la institución y tomando como base cuestionarios y entrevistas del personal y alumnado del propio Instituto, en el que se valora la implicación en la institución. Por otra parte, dada la poca experiencia de los estudiantes, pensamos que su implicación institucional todavía estaría por desarrollar.

4.3. Otras competencias

En los apartados libres del cuestionario, los alumnos nos han ofrecido una serie de respuestas que completan esta radiografía de creencias sobre las competencias del profesor ELE. Como veremos, la mayoría alude a competencias emocionales que no estaban incluidas en el cuestionario.

Muchos estudiantes apuntan a la adaptabilidad del profesor, pues debe *saber adaptarse tanto a los alumnos como personas y a sus necesidades,* como *adaptarse al contexto en el que se trabaja*. Por otra parte, subrayan la importancia del *conocimiento de otros idiomas y culturas*.

Asimismo, señalan la importancia de la relación interpersonal con el alumno y aluden al clima emocional, pues valoran *la empatía con el alumno*, *la paciencia* y *el ser observador*, cualidades que no se habían incluido en nuestro cuestionario. Además, algunos estudiantes valoran la implicación del profesor en la creación de una atmósfera óptima de aprendizaje bajo la fórmula *ser serio y profesional en una atmósfera relajada*. Otro estudiante apunta la importancia de la formación continua (*que quiera seguir siempre aprendiendo*) para los profesores ELE.

A través de estas respuestas, entendemos que la dimensión emocional, que no había sido incluida en nuestro cuestionario es muy importante para los alumnos de este máster ELE.

5. Conclusiones

Este artículo está basado en un cuestionario cuyos objetivos eran múltiples. Por una parte, queríamos saber cuál era la radiografía de unos estudiantes de máster ELE, basándonos en sus datos sociológicos y sus motivaciones para el estudio de dicho máster. También queríamos averiguar cuál era su visión de la enseñanza ELE antes de entrar verdaderamente en la profesión. Finalmente, nuestro último objetivo era saber las creencias de estos estudiantes con respecto a las competencias ofrecidas por el Instituto Cervantes del profesor ELE.

Los resultados muestran que los estudiantes son sobre todo jóvenes, españoles, en su mayoría mujeres, y muy motivados por el máster y la enseñanza ELE. En segundo lugar, la visión de los estudiantes de las condiciones de la enseñanza ELE se muestra muy positiva, aunque pensamos que estaría condicionada por su falta de experiencia profesional.

En cuanto a las creencias sobre las competencias de los profesores ELE, los estudiantes valoran sobre todo los conocimientos, la creatividad (competencias cognitivas), el saber trabajar en equipo (competencias sociales), el ser trabajador (competencias personales), la responsabilidad (competencias éticas), la motivación a los alumnos (competencias pedagógicas) y la implicación en el desarrollo de la profesión y del equipo docente de donde se encuentre (implicación institucional).

Además de las ya nombradas, una serie de competencias emocionales emergen a partir de los datos aportados por los alumnos en las partes libres del cuestionario. Estas están referidas sobre todo a la empatía con los alumnos, aluden a la virtud de la paciencia y a la importancia de la buena gestión del ambiente emocional del aula.

Para finalizar, creemos que este estudio, a pesar del pequeño tamaño de la muestra analizada y la imposibilidad de generalización, ofrece una visión del tipo de alumno que accede a un máster ELE, cuáles son sus motivaciones y visión de la enseñanza. Pensamos que estos datos pueden ser valiosos para cualquier actividad de formación, dada la importancia de las creencias de los alumnos en el desarrollo de su identidad profesional y animamos a los formadores a utilizar cuestionarios de este tipo.

Referencias Bibliográficas

ALSUP, J. (2005): *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. y VERLOOP, N. (2004): "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-119.

BORG, S. (2003): "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe, and do", *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.

BOURDONCLE, R. (1991): "La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.

CAMBRA, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue,* Paris : Didier.

CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1999): *Storied identities: Storied landscapes,* New York: Teachers College Press.

DAY, C.; ELLIOT, B. y KINGSTON, A. (2005): "Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment", *Teaching and Teacher Education.* 21 (5), 563- 577.

DUBAR, C. (1991): *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin.

ESTEVE, J. M. (1994): *El malestar docente*, Paidós-Ibérica, Barcelona.

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2013): *El Español: una Lengua Viva. Informe 2013*, Madrid, Instituto Cervantes.

GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York: Doubleday Anchor Books.

GOFFMAN, E. (1963/1968): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.

KELCHTERMANS, G. (2005): "Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy", *Teaching and Teacher Education,* 21, 995-1006.

LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study,* Chicago: University of Chicago Press.
MADRID, D. (2004): "La formación inicial del profesorado de lengua extranjera", *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* 8 (1) 1-19.
NESPOR, J. (1987): "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of curriculum studies*, 18,197-206.
NORTON PIERCE, B. (1995): "Social identity, investment, and language learning", *TESOL Quarterly, 29*(1), 9-31.
NORTON, B. (2000): *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*, London, UK: Longman.
NORTON, B., y TOOHEY, K. (2011): "Identity, language learning, and social change", *Language Teaching,* 44(4), 412-446.
PAJARES, F. (1992): "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332.
PERRENOUD, Ph. (2001): *10 Nuevas Competencias para Enseñar*, Barcelona: Graó.
RAMILA DIAZ, N. (en prensa): «L'analyse des malentendus dans une entreprise linguistique multiculturelle: de l'instabilité émotionnelle au turnover», *Actas del I Coloquio Internacional Plurilinguisme et le monde du travail* (Udine, 25-26 de octubre de 2012), Italia.
RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classroom*, CUP.
RICHARDSON, V. (1996): "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", J. Sikula, T.J. Butter y E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan.
TAJFEL, H. (1974): "Social identity and intergroup behaviour", *Social Science Information*, 13 (2), 65-93.
TAJFEL, H., y TURNER, J. C. (1986): "The social identity theory of intergroup behaviour", S. Worchel y W. G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall, pp. 7-24.
VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B. y JOHNSON, K. (2005): "Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond", *Journal of Language, Identity and Education*, *4*(1), 21-44.
VERDÍA, E. (2011): "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE", *Actas II Encuentros Comillas*. http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFScribd [Consulta: 20/06/2014].