



IMÁGENES QUE DEFINEN: LAS METÁFORAS SOBRE LA IDENTIDAD DOCENTE EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE- SERVICIO PARA LOS ALUMNOS AVANZADO DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Siccardi, Ana y De Laurentis, Claudia

GIEEC - Facultad de Humanidades, UNMDP

anasiccardi@hotmail.com , delautentisclaudia@gmail.com

Resumen

Las investigaciones sobre las prácticas pre-profesionales proveen un amplio marco reflexivo acerca de la creencia referida al inexorable impacto de las teorías sobre enseñanza y aprendizaje en las futuras prácticas. Sin embargo, junto con las prácticas pre-profesionales, la formación teórica y las prácticas en contextos no convencionales como el abordado en este trabajo, pueden devenir en nuevos espacios que favorezcan el desarrollo de una identidad docente abierta a la reflexión y la superación de la propia práctica. Como paso inicial de un estudio en este sentido, nos proponemos analizar las metáforas con las que un grupo de estudiantes avanzadas del Profesorado de Inglés de la UNMDP se definen como docentes. Las narrativas surgen de las bitácoras que redactaron las alumnas durante la participación voluntaria de un proyecto de aprendizaje-servicio que se llevó a cabo en un Hogar de niños de la ciudad de Mar del Plata en el año 2013.

Palabras Clave: Prácticas pre-profesionales; Metáforas; Teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje

Introducción

La indagación acerca de la identidad profesional docente es un campo relativamente reciente en la investigación educativa (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Un amplio número de investigadores se dedican al estudio de la configuración de esta identidad en los docentes nóveles y en formación (Nias, 1989, 2002; Britzman, 2003).





Su preocupación se justifica por dos ideas fundamentales. En primer lugar, la concepción de la fuerte influencia que las biografías formativas ejercen en las futuras prácticas y por otro, la idea de la identidad docente se encarna en esas prácticas.

De acuerdo a Nias, la única manera de comprender de qué manera construyen los docentes la idea de su tarea y cómo evoluciona en relación con ella es comprender la importancia que le otorgan a la identidad: existen como personas antes que como docentes y su trabajo demanda que esa identidad se involucre profundamente en la tarea (Nias, p.2). En palabras de Vaillant (2008) la identidad profesional docente

“Se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.”(Vaillant 2008, p.3).

La complejidad del proceso nos induce a pensar en los aportes que su estudio puede brindar en la búsqueda de herramientas para una Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin 1996, p.91).

Identidad y Cultura

Consideramos a la identidad, no como un atributo personal, sino como un fenómeno intersubjetivo. Es por ello que para este trabajo conceptualizaremos a la identidad en el sentido de la Psicología Cultural que abrevia en el trabajo de Jerome Bruner. Bruner la concibe como un constructo relacional, individual y colectivo (González, Cavieres, Díaz, y Valdebenito, 2005, p.12). La inquietud de Bruner acerca de la relación entre pensamiento y experiencia lo lleva a plantearse el papel delimitador de la cultura, ya que es la cultura la que provee los instrumentos para el desarrollo humano. En este paradigma, se considera que quizás, lo único que pueda ser considerado más universal que la experiencia humana misma, sea el fenómeno del yo, al que accedemos a través de nuestra experiencia interior, que a su vez nos hace reconocer a otros como *yoes* (Bruner, 1999, p.53).

Dos aspectos constituyen la identidad: la agencia y la valoración. El primero se relaciona con la percepción de nuestra capacidad para iniciar y ejecutar acciones. Su concepción se cruza con la modalidad narrativa del pensamiento, en tanto se basa en la





posibilidad de organizar de manera coherentes nuestras percepciones del pasado, el presente y el futuro. Connelly y Clandinin (1988) complejizarán y completarán esta idea con la metáfora de *paisaje del conocimiento práctico personal* del docente. Esta metáfora les permite a estos autores entramar espacio, lugar y tiempo al conocimiento docente, a la vez que recupera las dimensiones intelectuales y morales del mismo (Clandinin, Steeves y Chung, 2007, p.18). El segundo aspecto del fenómeno da lugar al surgimiento de la auto-estima. No sólo nos experimentamos en la capacidad de iniciar y concretar acciones, si no que valoramos que tan eficazmente lo hacemos. La constitución de la auto-estima, según Bruner, varía de acuerdo a la cultura en la que ese yo esté inserto, pero sin duda, la educación es factor fundamental dada su temprana influencia en la percepción de ese yo (Bruner, 1999, p.58).

Es evidente que estas cuestiones son de relevancia para la formación de docentes, pero adquieren un matiz particular en la formación de docentes de una lengua extranjera. El aprendizaje de una nueva lengua implica un encuentro con otra cultura, encuentros que llevan a cuestionar los paradigmas socio-culturales que sostienen nuestra identidad (Atay y Ece, 2009, p.26). El lugar privilegiado que usualmente se otorga a las variedades utilizadas por los nativos de los países de habla inglesa considerados centrales resulta en la necesidad de negociar la identidad en un tercer espacio indeterminado entre lo individual y lo global. (Bhabha, 2002). De allí la complejidad que implica la configuración de la identidad de los futuros docentes de Inglés.

Metáforas e identidad del docente en formación

Las metáforas constituyen una de las figuras retóricas de mayor ubicuidad, presentes tanto en el uso coloquial, como en el académico y el poético del lenguaje. No por ello dejan de ser de una gran riqueza a la hora de expresar cuestiones que hacen a la identidad de quienes las utilizan.

De acuerdo a Cacciari (1998), la metáfora nos ayuda a lidiar con nuestra falta de habilidad para expresar lingüísticamente la complejidad de nuestra vida interior y nuestra experiencia perceptiva (Cacciari, 1998, p.125). Es por ello, que no siempre constituye una elección frente a la posibilidad de expresar nuestras sensaciones o experiencias en el lenguaje literal. En este sentido, la metáfora constituiría una huella de cómo el pensamiento concreto, por medio de la imaginación, se convierte en





pensamiento abstracto (Danesi, 2005, p.30). La metáfora cumple quizás un rol central en traducir el pensamiento, especialmente si nos referimos a nuevas conceptualizaciones, que no podrían ser expresadas por el lenguaje literal, por oposición al figurativo (Katz, 1998, p.22).

En nuestro caso, nos proponemos analizar las metáforas utilizadas por los docentes en formación que participaron de una experiencia de práctica no convencional. Las metáforas ayudan a articular la narración de esas experiencias como un texto que nos permitirá indagar en esa identidad emergente. Bulloughs y Stokes (1994) consideran que esas imágenes se encarnan durante ese trayecto de formación, convirtiéndose en teorías implícitas acerca de la docencia. Todos tenemos una imagen de cómo funcionan las cosas o cómo deberían ser, asociadas a una imagen ideal de lo que somos o nos gustaría ser (Bulloughs y Stokes, 1994, p.199).

Más aún, Castellanos (s/f) considera que existen tres factores fundamentales que se destacan como vitales en la conformación de la identidad docente. El primero es la identificación con aquellos docentes que en diferentes etapas de sus vidas les han demostrado tener la capacidad suficiente para encarar los procesos de enseñanza de una manera positiva. El segundo, la imagen que construyen de sí mismos como docentes en el transcurso de la práctica en colaboración con otros docentes, ya sean pares, supervisores, tutores, etc. Y por último, y quizás el más importante de todos, el propio sistema de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje que el docente en formación ha incorporado a lo largo de su biografía escolar y formativa (Castellanos s/f, p.8).

La imagen del docente ideal en la que los futuros docentes se proyectan es fundamental para sostener ese sistema de creencias. En este sentido, planteamos como hipótesis de nuestro trabajo que las metáforas utilizadas por las participantes de la experiencia expresan esa imagen. Es así que el peso del pasado, de la trayectoria que hemos vivido como estudiantes deviene en una carga que en ocasiones se nos hace difícil de sobrellevar. Creemos también, que las metáforas podrían servir como puentes entre la identidad y esa narrativa que las estructura. Un cambio en las metáforas podría de esta manera, indicar un cambio en la manera de concebir la docencia y en consecuencia la historia de nuestra vida como docentes (Bullough, 1994, 200).





Contexto de la experiencia

El contexto de las prácticas pre-profesionales de las que surge este análisis es una experiencia denominada de manera oficial *Proyecto de aprendizaje-servicio: Curso para alumnos avanzados del Profesorado de Inglés: Taller de lectura y cine en la escuela secundaria: una experiencia cultural y comunitaria II*. Este proyecto es un curso de extensión que se originó en las cátedras de Comunicación Integral e Historia Inglesa del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, UNMDP en el 2012. El mismo se llevó a cabo durante dos años consecutivos, durante el segundo cuatrimestre del 2012 y 2013. Sus participantes activos fueron alumnas avanzadas del Profesorado de Inglés, guiadas por las docentes (tutora) del curso, y consistió en un taller de lectura y cine que se llevó a cabo con las cuatro (4) alumnas adolescentes residentes en un hogar de niñas de la ciudad de Mar del Plata.

Según explica el Proyecto Institucional del Hogar¹, la institución recibe a niños derivados por diversos organismos que intervienen en la actualidad en la problemática de niñez en la ciudad. Se aborda desde esta institución también la problemática familiar de los niños, tanto de su familia de origen como ampliada. En la intervención se prioriza a la familia como referente afectivo y de contención para el niño, considerando como dice la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que los niños deben estar en un ámbito familiar. Actualmente cuenta con lugar para 24 niñas, entre 0 y 17 años. Además excepcionalmente recibe niños entre 0 y 12 siempre y cuando ellos tengan hermanas en la institución, dicha incorporación apunta a evitar el quiebre de lazos familiares. La meta central del Hogar es procurar la formación integral de los menores en orden a su fin último y al bien común de la sociedad; brindándoles las oportunidades para que puedan desarrollar armónicamente sus dotes físicas, morales e intelectuales; adquieran un sentido más correcto de la responsabilidad y un uso recto de la libertad, preparándose así a participar activamente en la vida social. Los objetivos generales del Hogar son favorecer el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, integrándolas con los valores evangélicos para que crezcan como personas en plenitud, incentivar la conciencia sobre nutrición, salud e higiene como forma de prevención y cuidado personal, afianzar la formación de seres libres, creativos, solidarios y responsables socialmente, fortalecer los vínculos familiares para propiciar el egreso del hogar y enriquecer las vivencias fomentando en el Hogar relaciones y modelos





familiares auténticos. Siguiendo estos objetivos de trabajo, es que el Hogar acepta la propuesta del taller de extensión generado por las cátedras de Historia Inglesa y Comunicación Integral.

El presente proyecto de Extensión se articuló con el Proyecto Lector del 2012 y 2013, dentro del PI (Proyecto Institucional) del Departamento de Lengua Extranjera del establecimiento educativo que forma parte de la institución. Asimismo, nuestra propuesta de extensión se enlazó particularmente con las clases extra-programáticas del Proyecto Especial de Clubes (PEC rotativos), a saber, Talleres de 4° año: Lectura y Música I y Teatro y Cine I, Taller de 5° y 6° año: Lectura y Música II, Video, Teatro y Comunicación y Problemáticas Mundiales y Debate. Esta propuesta tuvo como eje central permitir a las alumnas del Hogar acceder a diversas manifestaciones textuales impresas y mediáticas disponibles en idioma inglés en un grado apropiado para su edad y nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera.

En la etapa inicial y previa al dictado del taller, los participantes (alumnas-docentes), se reunieron con las docentes organizadoras del proyecto y efectuaron tareas no presenciales basadas principalmente en el análisis del contexto situacional del Hogar, el perfil de las alumnas residentes, la preparación de actividades de lectura y observación de películas. Luego, en cada encuentro del taller se introdujeron dos temáticas generadoras centrales *la solidaridad* y *los héroes*—que enmarcaron la selección del material de lectura y las películas para su posterior trabajo, presentándose diferentes tipos de discursos literarios y cinematográficos, a saber películas y videos documentales acercándose así una selección de producciones de distintos autores y realizadores. Se trabajó dentro del enfoque del aula-taller como metodología de la participación. De esta manera se incentivó, en todos los actores del taller, la comunicación, el intercambio, el reconocimiento y la valoración de los aportes de todos. Además del trabajo en pequeños o medianos grupos propios de este tipo de propuesta, el aula-taller también requirió de momentos de trabajo individual. Se promovió en este sentido la reflexión personal, junto con la visión crítica, analítica y contrastiva acerca de las propias creencias y marcos supuestos. Las docentes del curso de extensión invitaron a las alumnas del Profesorado de Inglés a compartir apreciaciones, guiándolas para fundamentar sus opiniones y conclusiones a través de una bitácora personal que fueron construyendo a lo largo del taller donde plasmaron, a través narrativas personales





guiadas por preguntas, distintos aspectos, apreciaciones, sensaciones, emociones de sus experiencias.

Propósitos generales del taller

- Co-construir con los alumnos avanzados y alumnas del Hogar una atmósfera participativa y colaborativa en un grupo-taller de lectura y cine.
- Proveer el acceso supervisado a distintas manifestaciones literarias y cinematográficas en idioma inglés apropiadas para la edad y nivel de competencia lingüística de las alumnas del Hogar.
- Co-valorar a la literatura y al cine como partes integrales de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Analizar, desde las diversas posiciones de todos los participantes, las manifestaciones culturales presentadas desde diversos enfoques críticos.
- Revisar, fortalecer y/o actualizar diferentes niveles de alfabetización mediática y cultural para su enseñanza y su aprendizaje.
- Repensar la (futura) práctica profesional de los docentes y alumnos avanzados a partir de la experiencia del curso.

Las metáforas en la construcción de la identidad docente: recolectando datos.

La bitácora fue un instrumento central para la sociabilización de los resultados personales de cada alumna-docente. Las alumnas fueron guiadas para la construcción de dicha narrativa a través de distintos cuestionarios que sirvieron a modo de pautas para reflexionar sobre ciertos puntos directos y centrales tales como: experiencia previa en servicio comunitario y aspectos de la formación del Profesorado que habían servido de fundamento para resolver problemas pedagógicos durante el taller. Indirectamente, deseábamos motivar a las alumnas a reflexionar sobre el propio perfil docente y sobre sus propias identidades como profesoras. Siguiendo esta línea, muchas de las preguntas apuntaban a la auto-reflexión de la práctica y a la comunicación de sensaciones y sentimientos resultantes de la práctica, a saber: ¿Cómo te sentiste en la primera sesión? ¿Qué te sorprendió? ¿Estás satisfecha con el resultado de la clase? ¿Por qué? ¿Cambiarías algo para las futuras sesiones? ¿Por qué? ¿Qué habilidades de las aprendidas en el Profesorado empleaste en la primera sesión? ¿Qué aspecto consideras





necesita revisión? Del mismo modo, se fomentó que las alumnas-docentes evaluaran el desarrollo de las relaciones establecidas con las alumnas del hogar. Se motivó a que respondieran acerca de los lazos que se fueron estableciendo a lo largo del taller, de qué modo los mismos cambiaron o evolucionaron, que aspectos se presentaron como situaciones conflictivas y como llegaron a resolverlas.

Fue muy importante analizar las percepciones de una alumna-docente en particular, la única que realizó el taller durante los dos años consecutivos. En su narrativa encontramos detalles muy ricos en cuanto a la perspectiva de alguien que ya conocía la experiencia y el contexto. Realizó aportes muy valiosos en cuanto a la evolución de una de las alumnas del Hogar, que también realizó el taller durante los dos años consecutivos del proyecto, y el impacto del taller sobre su rendimiento, socialización, desarrollo de liderazgo, entre otros aspectos. Por último, se les solicitó a las alumnas realizar una evaluación general del Proyecto Colaborativo realizado como actividad integradora y final del taller, como así también una evaluación general del taller con aporte de sugerencias para la mejora del mismo.

Las bitácoras reflejaron claramente la visión pedagógica de las alumnas en cuanto a la tarea de enseñar y a su identidad como docente. Ellas comunicaron a través de frases concretas, las cuales podríamos considerar metáforas en el sentido de Bullough (1994), sus concepciones de lo que es para ellas ser docente. Del mismo modo, las reflexiones dieron cuenta de las concepciones más íntimas en cuanto a que perfil de docente sienten o piensan que son. Las cuatro alumnas-docentes pueden ser clasificadas en cuatro grupos distintos de perfil según sus propias percepciones: docente como constructor social del conocimiento, docente como profesional nutrido de experiencias y vivencias personales, docente como descubridora de contextos pedagógicos y docente como teórica.

Docente como constructor social del conocimiento

La alumna-docente que definió esta metáfora, centró su reflexión en la idea de que el docente es un facilitador o disparador de construcción del conocimiento desde lo social: “Al enseñar estamos construyendo significados, que el docente no tiene la verdad absoluta sino que el conocimiento se construye entre todos los participantes”. En su bitácora se encuentran varias referencias recurrentes al hecho de que los alumnos





deben ser respetados y valorados en su identidad y en su diversidad. La alumna explica que el docente nunca debe pensar que tiene la verdad absoluta y no debe tener un alumno ideal en mente a la hora de enseñar. Por alumno ideal la alumna entiende el perfil de alumno/graduado que muchos docentes de lengua extranjera intenta alcanzar en sus clases a través de semejanza entre sus alumnos y los hablantes nativos: “*Qué es lo que se quiere comunicar es más importante de cómo se hace*”, agrega la alumna en su explicación. Del mismo modo, la alumna-docente intenta delinear una interpretación de la realidad del taller en cuanto al impacto sobre las alumnas del Hogar. Define, de este modo, al espacio del taller como “un espacio de aprendizaje distendido” donde las alumnas del taller “no las han visto como una amenaza”. Concluye que el docente debe ser flexible, debe tratar de adaptarse a la clase, ya que los contextos reales de enseñanza pueden re-direccionar las ideas previas o los planes de trabajo pensados antes del acto real de enseñar.

Docente como profesional nutrido de experiencias y vivencias personales

En un segundo caso, la alumna-docente se define como una profesional de la técnica de enseñar, la cual se nutre de las vivencias y experiencias previas las cuales colaboran en un su rol docente. La narrativa muestra como palabra recurrente “desestructurar”, la cual intenta utilizar como palabra clave en referencia a que el docente debe ser “abierto, flexible y estar comprometido” con el acto de enseñar. La alumna-docente explica que le gustaría “relajarse un poco más y no estar tan pendiente de las actividades propuestas”. Reconoce a las materias pedagógicas y en especial a la de Residencia Docente como fuente de conocimientos y desarrollo de estrategias para su tarea de enseñar. Indica que las mismas “la ayudaron a desarrollarse como docente”, en relación a lo que ella menciona como la técnica de enseñar.

Por último, hace referencia a las vivencias y experiencias personales que un docente puede tener y como ellas nutren el rol al momento de enseñar. Explica “las vivencias y experiencias personales también me posicionan favorablemente frente al nuevo proyecto (...) las vivencias o sorpresas que pueda llegar a ofrecer el taller son únicas y nuevas para todas.”

Docente como descubridora de alumnos y contextos





La tercera metáfora que surge de las narrativas es en relación con la palabra *descubrimiento*. La narrativa pone de manifiesto un rol docente como descubridor o explorador de alumnos y contextos pedagógicos. La alumna-docente del mismo modo refiere que dicho transcurrir en lo novedoso también incluye encontrar y desarrollar nuevas “técnicas y métodos”. En varios pasajes de su bitácora, insiste con la flexibilidad como “apertura a las necesidades de los alumnos y a las contingencias”. Observa en el alumno un sujeto que “descubre conocimiento”. Entiende el acto de enseñar como una ruta de doble vía donde “es importante tener una buena predisposición y ganas de enseñar y al mismo tiempo ganas de aprender cosas nuevas”. Por último, la narrativa presenta varios pasajes en las que se refiere a la falta de preparación que siente que tiene para “contextos reales” o “complicados” de enseñanza y la necesidad de experimentarlos para aprender a “conocer y descubrir a los alumnos para atender sus intereses y necesidades”. Considera que el taller “ajusta la brecha entre la perspectiva de la enseñanza del Profesorado y lo que la enseñanza realmente es” (ya sea en un contexto público o privado), “la ausencia de experiencias de este tipo en la carrera hizo que este taller se vuelva tentador para mí”.

Docente como teórica

La última metáfora que surge hace referencia a un modelo de docente teórico. Es decir, la alumna-docente quiere aprender de contextos reales de enseñanza pero se visualiza como teórica. En varios pasajes de su bitácora refiere a aspectos y objetivos teóricos. Entre las palabras más recurrentes de su narrativa se encuentran términos como “plasmarse”, “aplicar”, “resultados positivos” y “timing”. Cuando se le preguntó que podría brindarle al taller, ella respondió “mis conocimientos teóricos sobre los conceptos a desarrollar y el idioma. También podría ofrecer mi constante apoyo y paciencia al explicar los temas y al hacer preguntas”. Sus expectativas con el taller se basan en aquellos aspectos que pudiera aprender en contextos reales y que estuvieron ausentes en su formación académica: “Espero que sea una práctica en un contexto real, en el que estemos en contacto con problemáticas que no se discuten en las materias pedagógicas y que me permita aprender nuevos conocimientos en contextos reales.” Dentro de sus estructuras teóricas sobrevalora el tiempo como eje estructurador del éxito de una clase, “para las futuras sesiones necesitamos controlar el tiempo, y





seguirlo.” Concluye que ante los imponderables de la clase, en especial ante las situaciones conflictivas que se dieron en el taller en relación a la falta de motivación de una alumna, la alumna-docente expresa tener una falta de herramientas para abordarlas. Dicha ausencia fue compensada con su intuición para abordar el conflicto, valorando dicha experiencia de aprendizaje como superadora: “no había una *receta* aprendida en el profesorado que nos ayudara a resolver situaciones conflictivas, era intuición y creo que aprendí mejor en éste curso que en cualquiera de las prácticas del profesorado.”

Reflexiones Finales

La compleja configuración de la identidad docente se manifiesta en el entramado que las alumnas docentes trazan con sus metáforas a través de la narrativa. Las bitácoras que albergan sus narrativas nos permitieron identificar campos semánticos que nos llevaron a definir cuatro perfiles diferentes de docentes en formación: el constructor social de conocimiento, el profesional que se nutre de sus experiencias y vivencia personales, el descubridor de alumnos y la técnica o teórica. Cada una a su manera, y a través de estas metáforas intenta explicar esa profunda transformación que implica para el estudiante devenir finalmente en docente.

Sólo el contexto de las prácticas, en este caso en una experiencia no convencional, y el ejercicio de la escritura reflexiva les permite adentrarse en quienes son y como articulan esa identidad con la imagen del docente ideal forjada durante su trayectoria escolar y años de formación docente. Es indudable que recurren a las metáforas por la imposibilidad de expresar de manera literal esa identidad que emerge y fluctúa y cuya construcción les preocupa.

La riqueza de la metáfora para explorar esas identidades no sólo es de interés para la indagación acerca de la formación del profesorado, sino que es un disparador para la exploración de la propia identidad de las futuras docentes. Esta práctica de pensar y re-pensar acerca de quienes creemos que somos en el aula, qué creemos sobre qué es enseñar y cómo aprenden los alumnos, y cómo esas creencias y los mismos alumnos tienen influencia en nuestra identidad, redundará sin duda en el mejoramiento de nuestras futuras prácticas.

Referencias Bibliográficas





- Atay, D. y Ece, A. (2009). Multiple Identities as Reflected in English-Language Education: The Turkish Perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(1), 21 – 34. doi:10.1080/15348450802619961
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107 – 128.
- Bulloughs, R.V. Jr, Stokes, D. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197–224.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Bruner, J. S. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cacciari, C. Why do we speak metaphorically? Discussion on the functions of metaphor in discourse and reasoning en Katz, A. N. (Ed.). (1998). *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press.
- Castellanos, J. (s/f). The Role of English Pre-Service Teachers' Beliefs About Teaching in Teacher Education Programs. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. doi: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37878/40583>
- Clandinin, D. J., Steeves, P., y Chung, S. (2007). Creating narrative inquiry spaces in teacher education. *Voice and vision in language teacher education: Selected papers from the Fourth International Conference on Language Teacher Education*. Minneapolis: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje: (una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)* Sevilla: Editorial Kronos.
- González, S, Cavieres, H., Díaz, C., y Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. *Revista de Psicología de La Universidad de Chile*,. XIV, (2), 9 - 25.





- Katz, A. N. (1968) *Figurative Language and Figurative Thought*. A review. En Katz, A. N. (Ed.) *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press.
- Litwin E. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. W. de, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking a study of teaching as work*. London; New York: Routledge. Recuperado de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=179714>
- Nias , J, (2002) *Primary teachers talking: A reflexive account of longitudinal research-* En Walford, G. (Ed.). *Doing educational research*. Routledge.
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente . En *Investig educ*, 8(1), 13-31.

¹ Extractos del Proyecto Institucional del Hogar, Mar del Plata. (2010) (Se resguarda los datos oficiales de la institución por estar dedicada a los menores de edad en situación judicial).

