

# **La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona)**

Rafel Argemí i Baldich

Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona – CEE La Ginesta, [rafelargemi@ub.edu](mailto:rafelargemi@ub.edu)

## **1. Introducción**

En la presente comunicación resumo los principales resultados de mi investigación de máster, la cual estudia de forma exploratoria el colectivo docente mediante el análisis de las identidades profesionales, a partir de la voz de los docentes. La investigación se aborda desde posiciones cercanas a la antropología, primando el enlace entre las distintas perspectivas metodológicas (cuantitativa y cualitativa).

La comunicación se estructura en cinco apartados. En primer lugar, se aborda la definición terminológica del término identidad profesional docente. En segundo lugar, se muestran los aspectos metodológicos. En tercer lugar, se presentan los resultados, haciendo especial hincapié en los mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente, la heterogeneidad de las identidades profesionales docentes, y los cambios en la configuración de la identidad profesional docente. En cuarto y último lugar, se recogen las principales conclusiones de este estudio.

## **2. Definición terminológica: vertientes y dimensiones de la identidad profesional docente**

La lectura de la literatura sobre las identidades profesionales docentes (Hargreaves 2005, Beijaard et al. 2000 y 2004, Cattonar 2001, Gohier et al. 2001, Sachs 2001, Day et al. 2006, Rodgers y Scott 2008), a pesar de afirmar que el docente como sujeto cultural tiene dos vertientes: individual y colectiva; preferentemente sitúa, en base a la vertiente individual al docente como sujeto cultural condicionado por su habitus, y en base a la vertiente colectiva lo sitúa como miembro de una sociedad y de un colectivo profesional/laboral determinado. Es en la confluencia entre ambas vertientes donde se estructura la identidad profesional docente. A su vez, la identidad profesional docente también consta de tres dimensiones específicas: personal, profesional y situacional (Day et al. 2006), la interacción de las cuales, aportan a cada una de las dimensiones elementos configuradores que refuerzan tanto al ser como la identidad del sujeto.

### **2.1. Vertientes**

En la vertiente individual no consideramos al docente como un sujeto en abstracto, sino que lo entendemos como un sujeto cultural (Spindler y Spindler 1994) condicionado por su habitus (Bourdieu 2007). El docente tiene una vida y una trayectoria que van más allá de sus tareas habituales en el centro educativo. Tiene una historia y una historicidad, con pensamientos e ideas propias, con experiencias vividas en encuentros culturalmente

estructurados, competencias y habilidades concretas y, con expectativas personales y profesionales determinadas.

Desde la vertiente colectiva (Day 2002) percibimos al docente como miembro de la sociedad donde se desarrolla e interacciona, y como miembro de un colectivo profesional/laboral determinado. Los docentes, como miembros sociales, se guían por esquemas culturales específicos que dan sentido a los cambios experimentados a lo largo de la vida. Los cambios experimentados a lo largo de la vida son descritos por Spindler (2005) en relación a la transmisión cultural a partir de los procesos de continuidad, discontinuidad –o ruptura con la manera que venían sucediéndose las cosas– y presión de grupo. Así, “el proceso de discontinuidad es experimentado en cualquier momento a lo largo de la vida cuando se produce un cambio abrupto entre un modo de ser y comportarse y otro” (2005: 239). A partir de las discontinuidades se definen los cambios de estatus, se organizan nuevas interacciones, nuevas prácticas y nuevos aprendizajes. Es durante estos procesos de discontinuidad de una etapa de continuidad a otra, donde la presión de grupo se hace más evidente, estrechando las exigencias y las restricciones culturalmente pautadas a medida que se asumen nuevas situaciones de rol y estatus, con el paso satisfactorio hacia una nueva etapa de continuidad.

Así mismo, los docentes, en tanto que miembros de un colectivo profesional/laboral determinado –el colectivo docente–, desarrollan lo que Hargreaves denomina culturas de la enseñanza. Estas comprenden “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (2005: 189); y transmiten a los nuevos e inexpertos docentes soluciones históricamente generadas y compartidas colectivamente por la comunidad.

## **2.2. Dimensiones**

Los procesos de socialización y el ejercicio de la profesión docente generan formas de ver y actuar positivas y negativas, que acostumbran a configurar una identidad profesional docente determinada. En este sentido, abordamos la identidad profesional del docente desde una perspectiva holística, la cual, permite recoger las distintas dimensiones que conforman al propio docente como persona, profesional y docente (Day et al. 2006).

- *Dimensión personal:* Según Maalouf (2006), esta se constituye a partir de múltiples pertinencias y contextos, los cuales nunca se dan de forma idéntica a dos personas distintas, lo que conlleva que la dimensión personal sea compleja, única, singular e insustituible. La identidad no viene determinada de antemano, es cambiante e inestable y se construye y transforma a lo largo de la existencia de la persona a partir de la influencia tanto de amigos y de persona próximas, como de extraños y de las fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas con las que interacciona (Maalouf 2006, Rodgers y Scott 2008).
- *Dimensión profesional:* Se configura como un espacio común compartido entre el individuo, su entorno personal y social, y la institución donde trabaja, siendo esta

iniciada durante el período escolar y construida durante el período de ejercicio profesional (Cattonar 2001, Bolívar et al. 2005). Es una construcción social más o menos estable que se compone de la adhesión a unos modelos profesionales concretos, y se modela a partir de las interpretaciones y reinterpretaciones que los individuos hacen de las experiencias vividas dentro del mismo contexto laboral (Canrinus et al. 2011).

- *Dimensión situacional*: En un contexto de trabajo concreto se desarrollan una serie de procesos específicos que dan lugar a una identidad situada (Day et al. 2006), en el caso de la escuela, la identidad docente. Como cualquier identidad profesional, la docencia, implica aprender una cultura profesional, una progresiva identificación con el rol a desarrollar, una apropiación de normas, reglas y valores profesionales propios del grupo (Hargreaves 2005: 189) y, la adquisición de un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de actividad profesional (Cattonar 2001: 7). Además, la identidad profesional docente es común a todos los miembros de la profesión, e individual, próxima al individuo/docente, con su historia singular y características personales (Hargreaves 2005, Cattonar 2001).

### **3. Métodos de investigación**

La investigación pretende fundamentalmente dos objetivos: a) identificar empíricamente si la identidad profesional docente es, como apuntan diversos autores (Cattonar 2001, Beijaard et al. 2004, Flores y Day 2006, Rodgers y Scott 2008), un elemento en constante configuración y reconfiguración; b) identificar la existencia de identidades profesionales docentes diferenciadas entre los docentes investigados.

Con la intención de alcanzar estos objetivos, se optó por el estudio de caso como método de investigación, el cual no tiene una finalidad generalizadora de resultados ni explotación de conclusiones, sino el objetivo de desarrollar un trabajo exploratorio.

La investigación se llevó a cabo durante el primer semestre de 2012, y se centra en el testimonio de docentes (n=38) que trabajan en las cinco instituciones educativas de titularidad pública (escuela bressol, CEIP, centro de educación especial, instituto, y Facultad de Pedagogía de la UB) ubicadas en el Recinto educativo Llars Mundet de Barcelona.

El enfoque metodológico utilizado fueron los métodos mixtos, el cual combina técnicas cualitativas y cuantitativas, con la intención de establecer un diálogo entre ambas.

Como técnica cualitativa se llevaron a cabo entrevistas en profundidad (n=8). En este caso, se ha seguido un procedimiento muestral de elección intencional de docentes representativos, que se mostraron dispuestos a participar en la investigación. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre hora y hora y media cada una, fueron grabadas y transcritas textualmente, y devueltas a los testimonios que verificaron su exactitud y aportaron información adicional

Con la intención de complementar esta información de tipo cualitativo, también se llevaron a cabo técnicas de corte cuantitativo, a partir de la aplicación de cuestionarios

semi-estructurados (n=30), dirigidos a los colectivos docentes objeto de estudio. Éstos se aplicaron siguiendo un muestreo aleatorio, y fueron facilitados en mano a todos los miembros de los claustros de escola bressol, CEIP y CEE, mientras que en el instituto fueron entregados telemáticamente y en la universidad no se pudieron realizar.

Una vez recogida la información, se procedió a un análisis de datos, de tipo categorial en base a los ámbitos de análisis planteados previamente: i) características personales del docente, ii) características profesionales del profesorado, iii) carrera docente, iv) condiciones de la tarea docente, v) identidad profesional. Fruto de este análisis se definieron una serie de resultados y conclusiones, los cuales se exponen a continuación.

## **4. Resultados**

Fruto del proceso de análisis categorial se constataron cuatro resultados fundamentales: i) heterogeneidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente, ii) heterogeneidad de las identidades profesionales docentes, iii) identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo, iv) cambios en la configuración de la identidad profesional docente.

### **4.1. Heterogeneidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente**

#### **4.1.1. Formación horizontal**

La formación horizontal es la transmisión de valores, hábitos, formas de hacer las cosas y enfocar la docencia, manera de posicionarse ante la tarea docente... que los docentes reciben de los compañeros que ocupan su misma posición profesional dentro del centro educativo. En todos los casos se evidenció que los compañeros de profesión ejercen o ejercieron una gran influencia (Hargreaves 2005) –ya sea positiva que negativa (Timoštšuk y Ugaste 2010: 1567-1568, Flores y Day 2006: 221)– en relación a la vertiente colectiva y la dimensión situacional (Day et al. 2006). La influencia se manifiesta en la forma de identificarse con los roles profesionales, la apropiación de las normas, reglas y valores profesionales, o la identificación con la cultura docente específica de cada centro educativo (Cattonar 2001, Hargreaves 2005: 187-209). Esta influencia presenta formas y matices distintos según centro educativo analizado.

#### **4.1.2. Alumnos**

Según Flores y Day (2006: 220-221), los alumnos representan una gran influencia en la adquisición de la identidad profesional docente. Esta identidad no va directamente dirigida a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales, sino que se centra en aspectos como: maneras de enfocar la docencia, forma de estructurar la relación docente/discente, o posicionamiento y manera de relacionarse con los alumnos (Flores y Day 2006). Análogamente al mecanismo precedente, constatamos que la influencia que ejercen los alumnos al docente contiene matices en función del centro educativo analizado.

### **4.1.3. Cambios**

Los cambios en la estructura organizativa en los centros educativos –ya sea en materia de legislación educativa, estructura y estructuración de los centros, o titularidad de los mismos– conllevan el paso de una etapa de continuidad a otra, a partir de momentos de discontinuidad y presión de grupo (Spindler 2005). Es en estos momentos de cambio donde se organizan las nuevas interacciones, roles, prácticas y aprendizajes, los cuales son remarcados por los testimonios como importantes elementos de configuración de su dimensión personal, profesional y situacional (Day et al. 2006). En los momentos de discontinuidad es donde la presión de grupo se evidencia más intensa, ya que debe garantizar que con los sucesivos cambios los docentes reconfiguren sus normas, reglas y valores profesionales hacia los alumnos y la institución educativa.

Los testimonios remarcan como principales cambios en su ejercicio profesional, la constante implementación de reformas y el desarrollo de nuevas leyes en materia educativa; y como cambios secundarios, los sucedidos durante los últimos treinta años en el Recinto Mundet (Diputació de Barcelona 1982, Roig 2007) que han afectado tanto la titularidad, como la estructura y estructuración de los centros. En esta dirección Day (2002: 683) apunta la influencia que tienen las reformas tanto en la vertiente individual como colectiva del docente. Así, los cambios legislativos afectan de manera significativa el trabajo desarrollado en los centros, la manera de posicionarse en relación a la tarea docente a ejercer o la relación entre el docente y la administración, y han generado un estado permanente de discontinuidades casi sin espacios de continuidad prolongados en el tiempo.

### **4.1.4. Años de experiencia en la docencia**

La adquisición de experiencias profesionales que los docentes han obtenido con el paso de los años (Beijaard et al. 2000: 753, Canrinus et al. 2011), es remarcado sin excepción como una importante influencia tanto en su ejercicio docente, como en el aprendizaje de una cultura docente concreta.

## **4.2. Heterogeneidad de las identidades profesionales docentes**

### **4.2.1. Por organización interna al centro educativo**

Se constata la existencia de identidades profesionales docentes según organización interna de los centros educativos: departamentos, tutorías, áreas educativas... las cuales confieren evidentes señas de identidad a los docentes que allí trabajan. En las entrevistas se evidencia que las identidades van desde: la unión y el trabajo conjunto de todo el claustro a partir de hablar, discutir y aceptar la crítica en la escola bressol; pasando por una marcada identidad de ciclo y co-tutoría donde consenso y acuerdo son constantes en el CEE; pasando por una fuerte compartimentación de los docentes según especialidad o rama profesional impartida en el instituto; hasta una identidad diferenciada por grupos de investigación y departamentos en la universidad. No obstante, no todos los docentes que pertenecen a la misma organización interna del centro tienen las mismas señas de

identidad (Canrinus et al. 2011: 604), y éstas pueden ser múltiples y cambiantes en los docentes (Sachs 2001, Beijaard 2004, Rodgers y Scott 2008: 736).

#### **4.2.2. Por orígenes del Recinto Llars Mundet**

La presencia de órdenes religiosas en los orígenes del Recinto Mundet como orfanato de la Casa de la Caritat, es un elemento de identidad en el instituto, CEIP y CEE. La identidad es significativamente fuerte en dos colectivos: aquellos que trabajaron en el Recinto durante los años de presencia de los religiosos; y aquellos que fueron internos durante su infancia y que ahora ejercen como docentes en el Recinto. En relación a las experiencias previas como alumnos de los docentes, Flores y Day (2006: 223-224) sostienen que estas experiencias juegan un importante papel en la formación de la identidad de los docentes.

#### **4.2.3. Forma de dirigirse a los alumnos**

Se percibe la existencia de identidades profesionales docentes según la manera como los docentes se dirigen a los alumnos. Durante la investigación, distintos testimonios apuntan que el docente es un ejemplo y un modelo clave para el otro (en este caso el alumno) y, que a partir de su ejemplo los alumnos pueden adquirir formas de relación positivas.

#### **4.2.4. Por cargos institucionales desarrollados**

El cargo institucional desarrollado es también un elemento diferenciador de la identidad profesional docente. Uno de los testimonios ejercía de director de centro desde hacía años, y anteriormente también había sido jefe de estudios. Su discurso se mostraba totalmente alejado del resto de testimonios. En este caso, el discurso era mucho más institucionalizado y centrado en la gestión y el desarrollo del centro y; alumnos y docentes, eran vistos desde la óptica del cargo directivo desarrollado.

### **4.3. Identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo**

Constatamos la existencia de identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo, en la misma línea que la llamada identidad contextual explicitada en distintos trabajos (Beijaard et al. 2000: 752, Beijaard et al. 2004, Hargreaves 2005, Rodgers y Scott 2008: 734-735), donde exponen que en cada contexto existen un conjunto de normas que se espera sean interiorizadas por los participantes de las comunidades en cuestión.

Evidenciamos una diferenciación de las identidades profesionales docentes en los centros educativos, las cuales se constituyen principalmente a partir de: educando, familias, docente, motivación hacia la profesión, y formación horizontal.

- *Relación con los alumnos*: Tanto en la escola bressol, CEIP y CEE, la relación con los alumnos es central, mientras que en el instituto y universidad, esta queda mitigada por la visión de grupo y se basa en la construcción y transmisión de conocimientos.

- *Relación con las familias*: Solamente se explicita en escola bressol, CEIP y CEE. Para los testimonios de estos centros, el contacto con las familias es fundamental para el desarrollo satisfactorio de la tarea educativa. Mientras que los testimonios del instituto y universidad en ningún momento nombran las familias como elementos a tener en cuenta en el desarrollo de su tarea educativa.
- *Relación entre docentes*: La relación es tanto en la escola bressol como el centro de educación especial, de diálogo y cooperación con los otros compañeros; mientras que en el instituto y universidad, se basa más en las capacidades individuales y las afinidades intelectuales, estructurándose en el instituto de acuerdo con las ramas educativas impartidas (ESO-bachillerato / ciclos formativos) y en la universidad a partir de una estructura marcadamente gremialista. El CEIP no nombra ninguna relación concreta entre docentes.
- *Motivación para llegar a ser docente*: En la escola bressol, CEIP y CEE, según los testimonios, las principales motivaciones para llegar a ser docente son la vocación y el interés hacia la enseñanza y los niños/as. En el instituto, para los docentes de ESO y bachillerato es el compartir conocimientos, y para los de ciclos formativos es la formación de futuros profesionales. En la universidad, no se nombra ninguna motivación previa.
- *Formación horizontal*: Se da indistintamente en todos los centros educativos desde profesor experto a profesor inexperto o novel. También se da de profesor inexperto a profesor experto en la escola bressol y CEE, y de docentes provenientes de otros centros educativos hacia docentes del nuevo centro educativo en el caso de la escola bressol. En la universidad, la formación horizontal también tiene lugar en congresos –a partir de defender ante otra gente ideas, trabajos y experiencias– y a partir de observar y compartir experiencias de investigación y docencia.

Las identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo evidencian tendencias en relación al grado de atención a los alumnos y al grado de cooperación entre docentes. Se pone de manifiesto que a mayor grado de atención individualizada a los alumnos y mayor consideración hacia las familias, más bajo es el nivel de individualismo entre docentes, como sucede en la escola bressol, CEIP y CEE; mientras que a menor atención hacia el alumno y menor consideración hacia las familias, más alto es el nivel de individualismo entre docentes, tal como sucede en instituto y universidad.

#### **4.4. Cambios en la configuración de la identidad profesional docente**

En la literatura revisada (Beijaard et al. 2000 y 2004, Moore et al. 2002, Rodgers y Scott 2008: 736), se afirma que la identidad es interpretada y reinterpretada constantemente a partir de las experiencias vividas en el día a día del docente (ya sean dentro que fuera de la escuela). Los mecanismos según los cuales la identidad se ve obligada a esta continua interpretación y reinterpretación, los vislumbramos en base las tesis defendidas por Spindler (2005) con los procesos de continuidad, discontinuidad y presión de grupo.

En las entrevistas, todos los docentes argumentan diferentes momentos de discontinuidad en el transcurso de su carrera profesional, siendo estos momentos donde organizan y reconfiguran sus interacciones, roles, prácticas y aprendizajes que hasta aquel momento venían sucediéndose, tanto en el ejercicio de su tarea educativa como en su posicionamiento hacia los alumnos y el centro educativo.

Con lo cual afirmamos que las formas de afrontar los momentos de discontinuidad son heterogéneas y están fuertemente condicionadas por la diversidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente, y la configuración de diferentes y múltiples identidades profesionales docentes (Sachs 2001: 155) a partir de la dimensión individual, profesional y situacional (Day et al. 2006) del individuo/docente.

## **5. Conclusiones**

A lo largo de la comunicación hemos presentado los principales resultados de la investigación llevada a cabo a partir de las voces de algunos docentes de los centros educativos del Recinto Mundet. Las principales conclusiones que se desprenden de este estudio son dos:

Por un lado, se pone de manifiesto como los momentos de discontinuidad juegan un papel clave en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Durante esos momentos es cuando los docentes organizan y reconfiguran sus interacciones, roles, prácticas y aprendizajes que hasta aquel momento venían sucediéndose. Todo este proceso de cambio y reajuste, también está fuertemente marcado por: a) la presión de grupo que se ejerce sobre ellos de cara a posibilitar el cambio de forma satisfactoria; b) la motivación por parte del docente de transitar de un estadio de continuidad a otro; c) la identidad individual, profesional y, profesional docente; d) distintos mecanismos de adquisición de la identidad. En síntesis, los momentos de discontinuidad son un eje central para la conformación de la identidad profesional docente.

Y por otro lado, la heterogeneidad de momentos de discontinuidad dan lugar a: a) una significativa diversidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente; b) la configuración de múltiples identidades profesionales. En este sentido, el análisis de las identidades profesionales docentes realizado en el Recinto Mundet, pone de manifiesto ambos aspectos.

## **6. Referencias bibliográficas**

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art 12. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net>
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico* (Vol. 2007). Buenos Aires: Siglo XXI.



- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. (No. 10) (p. 35). Louvain-la-Neuve. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2078.1/71139>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. (p. 280). London. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/r743.pdf>
- Diputació de Barcelona. (1982). *Informe i proposta de reestructuració de les escoles i internats de Llars Anna G. Mundet*. Barcelona: Diputació de Barcelona - Servei de Serveis Socials.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (Vol. 2005). Madrid: Ediciones Morata.
- Maalouf, A. (1998). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat* (Vol. 2006). Barcelona: Edicions La campana.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551–565.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Nemser-Freiman, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd Edition, pp. 732–755). New York: Routledge.
- Roig, J.L. (2007). *Recordar es vivir. Mundet... un pequeño mundo (sus primeros años)*. Barcelona: autoedición.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
- Spindler, G. (1987). La transmisión de la cultura. In H. Velasco Maillo, F. J. García Castaño, & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (Vol. 2005, pp. 205–241). Madrid: Editorial Trotta.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1994). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks (Ca): Corwin Press
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570.