

INFLUENCIA DEL MENTOR EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE-DOCENTE DE INGLÉS DURANTE SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES: EXPECTATIVAS VS. REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA

LIZETTE DRUSILA FLORES DELGADO

IRLANDA OLAVE MORENO

ANA CECILIA VILLARREAL BALLESTEROS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES.

RESUMEN

Estudios sobre identidad profesional y mentoría han impactado el área de la formación de maestros de lenguas como se evidencia en su inclusión en la agenda de investigación de la Asociación Internacional de Maestros de Inglés, TESOL (Coombe, C. et al 2014). Flores y Day (2006) argumentan que la transición de estudiantes a maestros tiende a ser difícil puesto que las expectativas idealistas de los estudiantes-docentes chocan con la realidad una vez que están frente a grupo. Durante sus estudios, los futuros docentes reciben una formación teórica y metodológica para la enseñanza del inglés y practican en clases simuladas con sus compañeros de grupo. No obstante, al ser sus compañeros competentes en el idioma inglés, la simulación resulta bastante idónea e irrealista. Como resultado, una vez que los nuevos docentes están frente a grupo no se sienten preparados para la responsabilidad de tener el control sobre el aprendizaje de un grupo de estudiantes, lo que causa frustración que puede ocasionar el abandono de la profesión docente.

El presente estudio de caso cualitativo busca explorar cómo la mentoría de los estudiantes-docentes los ayuda a lidiar con este choque con la realidad mientras que desarrollan su identidad profesional durante su práctica docente. Los resultados sugieren que la auto-percepción de los estudiantes-docentes y su relación con los mentores impactan la forma en que se enfrentan al choque con la realidad así como la definición de su identidad profesional durante su práctica docente, influenciando así su deseo de permanecer en la profesión.

Palabras clave: Práctica docente, identidad profesional, mentor.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa en identidad profesional y mentoría durante la práctica docente han tenido un fuerte impacto en el campo de la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto se ve reflejado en la inclusión de estas líneas en la más reciente agenda de investigación de la Asociación Internacional de Maestros de Inglés, TESOL, la cual presenta las tendencias actuales a nivel internacional en el área de la enseñanza de Inglés como segunda lengua (Coombe, C. et al 2014: 10). Debido a esto, es cada vez más común que las universidades que ofrecen programas de licenciatura de formación de docentes de lenguas extranjeras, integren en los mismos el elemento de la práctica docente.

Diversos estudios mencionan que la mentoría durante la práctica docente ayuda al desarrollo de la identidad profesional de los maestros de inglés. De acuerdo con McKimm, Jollie, & Hatter (2003), cuando los estudiantes-docentes tienen un mentor durante su práctica frente a grupo, están más propensos a adquirir experiencia y confianza a la vez que desarrollan sus habilidades de enseñanza. Como esto ocurre antes de que incursionen en el mercado laboral, los futuros docentes que tienen un mentor adquieren cierta ventaja profesional sobre aquellos que no lo tienen puesto que fueron guiados y apoyados durante sus primeras experiencias reales frente a grupo.

Walkington (2005) define la identidad profesional como las creencias que una persona tiene sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser un maestro. Estas creencias tienden a modificarse según las experiencias personales y profesionales de los docentes tanto durante su formación como durante el trayecto de su carrera profesional. Entonces, durante la práctica docente, al estar bajo la supervisión y apoyo de un mentor y tener nuevas experiencias frente a un grupo real de estudiantes, la identidad profesional tiende a definirse y a redefinirse (Elliot & Calderhead, 1995; Walkington, 2005; Harrison et al, 2005; Delaney, 2012).

El apoyo del mentor es crucial durante esta etapa inicial de desarrollo docente durante la práctica real frente a grupo. Esto se debe a que durante sus estudios, los futuros maestros reciben una formación teórica y metodológica para la enseñanza del inglés, además de que aprenden estrategias y técnicas para la enseñanza del idioma y para el manejo de grupo. Además de esto, los estudiantes docentes suelen practicar en clases simuladas, *microteachings*, en las que pretenden que sus compañeros de clase son estudiantes de idiomas y ellos intentan enseñarles inglés. No obstante, al ya ser sus compañeros competentes en el idioma inglés, la simulación resulta bastante idónea e irrealista, ya que los “alumnos” comprenden rápidamente los temas que el practicante docente pretende enseñarles, ponen atención en la clase y no cometen errores. Esto ocasiona que una vez

que los practicantes docentes estén frente a un grupo real durante sus prácticas, se enfrenten con la realidad de que los alumnos no siempre comprenden sus explicaciones o no lo hacen tan rápido como lo hacían sus compañeros, no participan, no muestran interés en la clase y/o cometen los mismos errores constantemente. Es debido a esto que Flores y Day (2006) argumentan que la transición de estudiantes a maestros tiende a ser difícil puesto que las expectativas idealistas de los estudiantes-docentes chocan con la realidad una vez que están frente a grupo ya que no se sienten preparados para la responsabilidad de tener el control sobre el aprendizaje de un grupo de estudiantes, lo que causa frustración y una identidad profesional negativa que puede ocasionar el abandono de la profesión docente.

El presente estudio busca explorar la forma en que la mentoría de los estudiantes-docentes los ayuda a lidiar con este choque con la realidad a la vez que desarrollan su identidad profesional durante su práctica docente. La siguiente pregunta de investigación principal y preguntas secundarias fungieron como base para el desarrollo del presente estudio:

- ¿En qué forma se define y re-define la identidad profesional del practicante docente durante su práctica frente a grupo?
 - ¿En qué formas se ponen a prueba las expectativas de los practicantes docentes una vez que están frente a grupo?
 - ¿En qué forma el maestro mentor impacta la identidad profesional del practicante docente?
 - ¿En qué forma la identidad profesional del practicante docente afecta la manera en que éste enfrenta sus expectativas con la realidad de la práctica?

Para poder contestar estas preguntas, se realizó una investigación cualitativa de tipo estudio de caso exploratorio con practicantes docentes de una licenciatura que se enfoca en la formación de maestros de inglés en una universidad en el norte de México.

REVISIÓN DE LA LITERATURA.

El concepto de mentoría en la educación y la definición de los roles tanto del mentor como del aprendiz, han evolucionado desde la década de 1980 que se comenzaron a utilizar en contextos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Delaney (2012), estos conceptos solían basarse en el enfoque tradicional conductista aplicado al aprendizaje de una segunda lengua, en donde se llevaba a cabo una relación jerárquica en la que el mentor era el experto que transmitía su conocimiento al maestro aprendiz. Después, el enfoque cambió al constructivista en donde los roles del mentor y aprendiz se modificaron hacia una relación horizontal puesto que los estudiantes se consideraban responsables de la construcción de su conocimiento al trabajar en colaboración con los maestros mentores. Entonces, en la actualidad se puede decir que la relación mentor-aprendiz es una en que

ambos “co-construyen sus identidades profesionales dentro de contextos específicos” (Delaney, 2012, p. S186).

La literatura también establece que la mentoría de practicantes docentes contribuye a una fácil transición entre el ser estudiantes y convertirse en maestros. Sin embargo, para que esto ocurra, la mentoría debe estar respaldada por principios teóricos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y por la práctica reflexiva. McKimm et al (2003) afirman que la mentoría ayuda a los practicantes docentes a obtener experiencia y a desarrollar sus habilidades de enseñanza antes de que incursionen en el mercado laboral. Esto les proporciona una ventaja profesional con respecto a otros maestros quienes no fueron expuestos a la práctica cuando eran estudiantes. Harrison et al (2005), por otro lado, argumentan que al mentorear a maestros principiantes, éstos se vuelven más críticos y reflexivos con respecto a su práctica, lo que contribuye al desarrollo de su autonomía y a la definición de una identidad profesional positiva. Además, al no entrar abruptamente a la profesión puesto que recibieron apoyo de un mentor durante su vida estudiantil, se reduce la frustración que experimentan los nuevos docentes al no saber controlar las situaciones que ocurren frente a grupo. Esto reduce el desgaste profesional y el riesgo de que los maestros pudieran abandonar la profesión. Ambrosetti y Dekkers (2010) afirman que la mentoría antes de la inserción laboral “ocurre durante la práctica en donde los estudiantes son posicionados con maestros de grupo para aprender, desarrollar y practicar su conocimiento y habilidades docentes” (p. 42). Al estar expuestos frente a un mentor, entonces, los practicantes docentes definen y re-definen su identidad profesional.

La identidad profesional se refiere, de acuerdo a Walkington (2005) a la manera en que una persona se identifica con ser maestro, es decir cómo se ve a sí mismo como docente, y cómo se siente con respecto a su práctica docente. Pennington (2015) la define como el “modelo o imagen mental del significado de ser maestro que guía la práctica docente” (p. 17). Zaree-ee y Ghasedi (2014) diferencian entre la identidad profesional docente y la auto-percepción. Ellos afirman que la auto-percepción profesional docente se refiere a cómo el maestro define sus roles profesionales, cómo se perciben como maestros y cómo integran sus roles personal y profesional. La identidad profesional docente, por otro lado, incluye diversos factores y condiciones tanto dentro como fuera del aula que afectan qué tan exitoso se considera el maestro a sí mismo y qué tan exitoso lo consideran los alumnos. Entre estos factores se encuentra el histórico, que se refiere a las experiencias profesionales pasadas y a sus modelos de enseñanza anteriores. Otro factor es el sociológico, que incluye los factores que rodean al maestro como las expectativas de los padres, estudiantes, colegas y autoridades educativas. El tercer factor es el psicológico que se refiere a cómo se perciben los maestros a sí mismos, y finalmente está el factor cultural que incluye las percepciones de los docentes con respecto a su comunidad profesional, políticas gubernamentales, políticas educativas, etc. La

identidad profesional, entonces, va más allá de la simple definición que tienen los docentes de sí mismos, y como se puede apreciar, durante la práctica docente es común que se redefina puesto que se expone a los factores sociocultural, psicológico y cultural.

Se puede decir entonces que la cooperación y la interacción son factores que definen y redefinen la identidad profesional de los practicantes docentes. Como Flores y Day (2006) aseveran, los nuevos maestros tienden a sufrir un cambio dramático y un choque con la realidad cuando comienzan a dar clases. Esto se debe a que por lo general, durante el aprendizaje, se expone a los practicantes docentes con técnicas, métodos y principios en un entorno de aprendizaje utópico que contrasta con las condiciones reales de un salón de clases. La identidad profesional, entonces, es un proceso dinámico que se ve afectado por los cambios y las experiencias que ocurren frente a grupo, tanto durante la práctica profesional como una vez que los estudiantes están a cargo de sus propios grupos (Timoštšuk & Ugaste, 2010; Varghese et al, 2009).

En conclusión, como se puede apreciar en la literatura, las expectativas de los practicantes docentes sobre lo que significa ser maestro e impartir una clase son desafiadas una vez que están frente a grupo. Para facilitar esta transición, entonces, se requiere del apoyo de un maestro mentor quien los apoyará y guiará durante sus prácticas profesionales.

METODOLOGÍA

El presente estudio se llevó a cabo en una universidad en el Norte de México, que ofrece una licenciatura que prepara a maestros de inglés. Participaron treinta y un estudiantes de tres cohortes que cursaban el último semestre de este programa y que estaban inscritos en el curso TESOL: Práctica Docente. Se recabaron datos de 11 practicantes del cohorte Enero – Junio 2015, 13 del cohorte Agosto – Diciembre 2015 y 7 del cohorte Enero – junio 2016. Los participantes firmaron una hoja de consentimiento en donde se les informaba de los objetivos del estudio y se les notificaba que podrían abandonar el mismo si así lo deseaban en cualquier momento de la investigación.

Durante el semestre, se asignó a los estudiantes a diferentes escuelas, tanto públicas como privadas, en donde estarían trabajando bajo la supervisión de un maestro de inglés que fungiría como su mentor durante las 16 semanas del curso. Los estudiantes-docentes realizaron sus prácticas profesionales en diferentes niveles educativos, dependiendo de la institución a la que fueron enviados, desde preescolar hasta preparatoria. Los estudiantes asistieron a realizar sus prácticas durante 4 horas semanales, en donde observaron y practicaron impartiendo la clase de inglés bajo la supervisión del mentor.

Esta investigación cualitativa es un estudio de caso exploratorio. Es de tipo cualitativo puesto que busca explorar la forma en que los participantes perciben su propia realidad dentro de su contexto (Merriam, 2009; Richards, 2009). Es un estudio de caso exploratorio puesto que se estudiaron las percepciones de un grupo de estudiantes que compartían características específicas como programa de estudios, semestre en el que estaban inscritos y que tomaron la misma materia durante el mismo periodo de tiempo. Se pretendía identificar aquellos hallazgos que pudieran generalizarse y/o replicarse en escenarios similares.

Para la recolección de datos se realizaron dos grupos focales y se analizaron dieciséis diarios semanales de los practicantes docentes. En estos diarios, los estudiantes debían plasmar las anécdotas y reflexiones ocurridas durante su práctica docente. Se utilizó el software NVivo para la categorización y análisis de datos, y se mantuvieron anónimos los datos de los participantes y mentores para proteger su identidad.

Para el análisis e interpretación de datos, se utilizó el Método Comparativo Constante (CCM por sus siglas en inglés) propuesto por Glaser y Strauss (1967) que fue después adaptado por Lincoln y Guba (1985). Este método consiste en la comparación de datos desde el inicio del análisis hasta el final; es decir, se comparan los nuevos datos recolectados con información previamente analizada. En el caso de este estudio, como se analizaron tres cohortes generacionales, la información obtenida de cada cohorte se comparó/contrastó con la información obtenida de los cohortes previos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Los resultados sugieren que la identidad profesional positiva del practicante docente juega un papel fundamental en la forma en que se enfrentan a los problemas que ocurren en clase. Durante los grupos focales y las entradas del diario de los practicantes, se les cuestionó sobre sus apreciaciones con respecto a la enseñanza y a la docencia para tener una percepción sobre su identidad profesional antes de y durante su estancia frente a grupo. Se encontró que el 90% de los participantes poseían una identidad positiva sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés. Los practicantes expresaron que decidieron estudiar esta licenciatura puesto que les gusta el idioma y que ven a la docencia como una profesión gratificante ya que se ayuda a las personas a aprender. El 10% restante mencionó que prefiere dedicarse a la traducción.

Asimismo, al cuestionárseles sobre sus expectativas, el 100% demostraron tener una imagen utópica de lo que sucedería en el aula. Los practicantes mencionaron en su totalidad que esperaban que sus mentores impartirían clases en un ambiente totalmente en inglés, en donde los estudiantes serían participativos y estarían interesados en las actividades y en la clase. No obstante, al estar frente

a grupo y bajo la supervisión del mentor, los practicantes docentes se enfrentaron con la realidad de que lo que sucede en el aula no es lo que ellos esperaban, lo que concuerda con los argumentos de Flores y Day (2006) del choque con la realidad debido a las expectativas idealistas de los estudiantes. Una de las participantes incluso mencionó que al principio de su práctica se sentía confiada puesto que hacía un buen trabajo durante las *microteachings* con sus compañeros. No obstante, mencionó que al estar frente a grupo fue muy diferente ya que ellos como docentes están emocionados con la clase que impartirán pero los estudiantes no, lo cual resultaba desmotivante.

Además de esto, los practicantes se dieron cuenta de que en algunos contextos es imposible impartir la clase totalmente en inglés, puesto que si lo hacen de esta manera los estudiantes no comprenden lo que se les está explicando, por lo que se distraen y se puede llegar a perder la disciplina del aula. Tuvieron que modificar incluso este aspecto de su identidad profesional puesto que se vieron forzados a utilizar el español más de lo que ellos hubieran querido: “No me gusta dar la clase así, pero si no lo hago como mi mentora no me ponen atención porque no me entienden... pero si fuera mi grupo, desde el principio los acostumbraría a que hablaran en inglés, o al menos eso espero, pero pues mientras, ni modo” (AM, cohorte 1).

Otra de las expectativas que se pusieron a prueba durante la práctica docente se relaciona con la planeación de las clases. Los participantes mencionaron que tuvieron que modificar la mayoría de sus planeaciones puesto que al estar frente al grupo se daban cuenta de que los estudiantes estaban aburridos o no respondían a las actividades como ellos esperaban. Una participante incluso mencionó que su identidad profesional cambió en cuanto a que antes de la práctica planeaba sus clases con base a lo que ella esperaba hacer sin considerar a los estudiantes, y que después de la práctica se dio cuenta que tenía que planear pensando en las características y necesidades de su grupo.

Los resultados sugieren que además de la auto-percepción, la forma en que los practicantes perciben su relación con los mentores impacta su identidad profesional. De los 31 participantes, únicamente dos mencionaron que no sentían apoyo por parte de su mentor, puesto que éstos no las observaban al momento de dejarlas a cargo del grupo. Esto ocasionó que las practicantes experimentaran sentimientos negativos al tener el control total del desarrollo y la planeación de la clase: “me sentí muy presionada porque no sabía qué tema explicar; es más difícil planear la clase de la nada que si el mentor te ayuda... además como se iba pues no podía controlar al grupo yo sola y quería llorar” (AO, cohorte 2). A pesar de esto, los resultados mostraron que como ambas participantes contaban con una identidad docente positiva y querían impartir clases efectivas que impactaran el aprendizaje de los estudiantes, buscaran apoyo de otros maestros mentores, de sus compañeros y de

su supervisor para resolver los problemas que experimentaban. Esto demuestra que una identidad profesional positiva impulsa a los practicantes a no rendirse y a buscar soluciones y apoyo de manera autónoma, tal como Harrison et al (2005) explicaban en la literatura.

Asimismo, los practicantes docentes que se sentían apoyados por el mentor, sufrieron cambios positivos en su identidad profesional. Aquellos que ya contaban con una identidad positiva, como McKimm et al (2003) mencionaron en la literatura, mostraron adquirir más confianza y seguridad frente a grupo al trabajar con sus mentores. Los participantes mencionaron que con el apoyo del mentor fueron aprendiendo a conocer y manejar al grupo. A pesar de que al inicio de sus prácticas se sentían frustrados ya que no se sentían capaces de trabajar con los estudiantes, poco a poco adquirieron confianza al notar que los alumnos ponían atención y participaban: “mi mentora es la mejor! Me da consejos, me ayuda a lidiar con los estudiantes y además me trata como su compañera” (SS, cohorte 3); “Gracias al apoyo de mi mentora pude ir conociendo a los alumnos y pude diseñar actividades y juegos con los que sí me ponían atención y aprendían” (BR, cohorte 2). Los resultados mostraron además que el ser tratados como compañeros por sus mentores les ayudaba a mejorar su identidad profesional: “Me gustó mucho que desde que llegué, el maestro me presentó como maestra” (PC, cohorte 1).

Los resultados mostraron además que el apoyo del mentor también influyó en aquellos practicantes que no estaban interesados en la docencia. Dos de los tres practicantes que argumentaron desinterés en la docencia, cambiaron su percepción de la misma al final de la práctica: “Mi mentor me ayudó a darme cuenta que dar clases no es tan malo como pensaba; me di cuenta de que me hacía feliz el ver que los alumnos aprendían” (LM, Cohorte 3); “Nunca pensé que me terminaría gustando dar clases, creo que sí podría dedicarme a esto” (AE, cohorte 2). Se puede decir, entonces, que la supervisión y el apoyo del mentor no sólo ayuda al crecimiento y desarrollo profesional del practicante docente, sino que puede incluso cambiar la perspectiva que se tiene de la profesión.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio de caso sugieren que la identidad profesional del estudiante-docente sí se define y re-define durante su práctica frente a grupo y se ve influenciada por el mentor. Como se demuestra en los resultados mencionados anteriormente, un mentor que apoya a su aprendiz no sólo impacta su identidad profesional sino también su deseo de permanecer en la profesión. No obstante, los resultados parecen mostrar que aunque un buen mentor puede cambiar una percepción negativa de la docencia, un mal mentor aparentemente no impacta negativamente una identidad profesional positiva. Cuando los practicantes se vieron expuestos a un mentor que no los apoyaba, a pesar de sentir frustración, buscaron la forma de mejorar su práctica docente debido a que se sentían

motivados a ser buenos profesores. No obstante, para corroborar esta hipótesis se requiere de un análisis más exhaustivo de los datos o de un estudio más a profundidad.

Se pretende que los resultados presentados en este estudio proporcionen a las universidades una visión sobre la mejor forma de entrenar/preparar maestros de inglés al hacer notar la importancia del desarrollo de su identidad profesional y de la influencia que los mentores tienen en la misma. Si esto se logra, se espera que egresen maestros de lenguas que mantengan una identidad profesional positiva al sentirse satisfechos con sus habilidades de enseñanza y al ser capaces de identificar sus fortalezas y debilidades con la finalidad de autorregularse para mejorar su práctica. De este modo, al insertarse en el mercado laboral, los futuros docentes se sentirán capaces de enfrentarse a los retos que se puedan presentar frente a grupo a la vez que prepararán alumnos competentes en el idioma inglés. Esto les provocará una sensación positiva sobre su práctica profesional por lo que estarán menos propensos a abandonar la profesión. Asimismo, al realizar el análisis de datos surgió el desarrollo de la autonomía del estudiante docente, por lo que se pretende realizar un estudio en donde se investigue la relación entre la mentoría, la identidad profesional y la autonomía docente, con la finalidad de ligar estas tres tendencias la educación relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS

- Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 41-55.
- Coombe, C., Reynolds, D., Anderson, N., Bailey, K., Garton, S., Liu, J., Valdes, G. & Wong, L. (2014). TESOL International Association: Research agenda 2014. TESOL international association. Retrieved from https://www.tesol.org/docs/default-source/pdf/2014_tesol-research-agenda.pdf?sfvrsn=2
- Delaney, Y. (2012). Research on mentoring language teachers: its role in language education. *Foreign language annals*.
- Elliot, B. & Calderhead, J. (1995). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In T. Kerry and A. Mayes (eds.) *Issues in mentoring*, 35-63. London: Routledge in association with The Open University.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine De Gruyter.
- Harrison, J.; Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice: International and multidisciplinary perspectives*, 6(3), 419-441, DOI: 10.1080/14623940500220277
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE publications.
- McKimm, J.; Jollie, C. & Hatter, M. (2003). *Mentoring: Theory and Practice*. 2003, revised 2007. *Preparedness to Practice, mentoring scheme*. July 1999. NHSE/Imperial College School of Medicine.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.*; 3 edition. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Pennington, M. (2015). Teacher identity in TESOL: A frames perspective. *Advances and current trends in language teacher identity research*. 16 – 30. Routledge Research in Language Education.

- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language teaching*, 42(2), 147 – 180. Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444808005612>
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563–1570. doi:10.1016/j.tate.2010.06.008
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2009). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21 – 44, doi 10.1207/s15327701jlje0401_2
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 33(1), 53-64. Routledge.
- Zare-ee, A. & Ghasedi, F. (2014). Professional identity construction issues in becoming an English teacher. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 98, 1991 – 1995.