
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa

Brenda Lara-Subiabre^a y Andrea Vargas Fajardo^b

Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, Chile^a. Colciencias, Bogotá, Colombia^b

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 03 de abril 2023 - Aceptado: 17 de abril 2023


RESUMEN

Este estudio identifica y describe formas de posicionamiento reflexivo en estudiantes de profesorado al finalizar una intervención-indagación, y reconoce las posiciones compartidas que predominan en el grupo de participantes. La investigación fue de tipo mixta con un enfoque fenomenográfico, y en ella participaron 31 estudiantes de profesorado pertenecientes a un programa formativo de pedagogía en Educación Física de una universidad al sur de Chile. La información fue recolectada a través de dos instrumentos: un informe y una entrevista, a las que se aplicó en dos momentos análisis de contenido. El primer análisis fue para crear las categorías inductivas que representan a las posiciones del yo y, el segundo análisis para obtener frecuencias de las posiciones predominantes. Se identificaron 15 formas diferentes de posicionar al yo distribuidas en seis dimensiones. Dos posiciones predominaron: omitiendo el análisis al reflexionar y, asumiendo una conciencia emocional abierta. Las posiciones compartidas por los participantes aportan antecedentes de la identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado de un programa formativo en Educación Física.

Palabras claves: Aprendizaje profesional; estudiantes de profesorado; identidad; posiciones del yo; identidad reflexiva docente.

*Correspondencia: Brenda Lara Subiabre (B. Lara Subiabre).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4636-0779> (blara@ulagos.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4372-1444> (andreavargasfajardo01@gmail.com).

Reflexive teaching identity of student-teachers when evaluating an educational practice

ABSTRACT

This study identifies and describes reflexive positioning forms of student-teachers at the end of an intervention-inquiry and recognizes the predominant shared positions in the group of participants. The research was of a mixed type with a phenomenographic approach, with the participation of 31 student teachers belonging to a Physical Education pedagogy training program at a university in the south of Chile. The information was collected through two instruments: a report and an interview, to which content analysis was applied in two moments. The first analysis was to create the inductive categories that represent the positions of the self and the second analysis was to obtain frequencies of the predominant positions. Fifteen different ways of positioning the self-distributed in six dimensions were identified. Two positions predominated: omitting analysis when reflecting and, assuming an open emotional awareness. The positions shared by the participants provide background information on the reflective teaching identity of student teachers in a Physical Education training program.

Keywords: Professional learning, student-teachers, identity, positions of the self, teachers' reflexive identity.

1. Introducción

La comunidad científica y las políticas educativas coinciden en que la reflexión de la práctica pedagógica es uno de los requerimientos más solicitados al profesorado. Argumento que es respaldado por diferentes razones; favorece el desarrollo profesional (Perrenoud, 2010), promueve la construcción de saberes pedagógicos (Tardif, 2004), es necesaria para producir conocimiento práctico (Schön, 1992; Stenberg et al., 2016), ayuda a evaluar experiencias para tomar decisiones en la enseñanza (Hatton y Smith, 1995) y permite visibilizar y transformar las condiciones de desigualdades, injusticias y malas prácticas que se dan en educación (Leijen et al., 2019; Zeichner, 1995).

Sin embargo, aunque la reflexión de la práctica pedagógica es apreciada, proliferan los cuestionamientos teóricos, metodológicos, prácticos y de evaluación, utilizados para implementar iniciativas formativas y para la producción de conocimiento (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013; Correa et al., 2014; Danielowich, 2007; Leijen y Kullasepp, 2013; Nocetti et al., 2020; Préfontaine et al., 2021; Ruffinelli, 2017). En esta incertidumbre teórica sobre el concepto de reflexión, una de las perspectivas poco exploradas es la de asumir que la práctica reflexiva es una expresión de la identidad docente.

Según Perrenoud (2010) "una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus" (p. 13). Las identidades de los estudiantes de profesorado son las que filtran aprendizajes, motivaciones y discursos y, por tanto, las formas en que asumen las prácticas de enseñanza y la comprensión de los procesos educativos (Geijsel y Meijers, 2005). De la misma forma, las identidades reflexivas docentes influyen sobre qué y cómo reflexionar al enfrentar situaciones complejas en la práctica docente.

La reflexión sobre la práctica y la identidad influyen en el aprendizaje de ser docente y en las proyecciones de desarrollo profesional. No obstante, los programas de formación inicial desatienden las expectativas, necesidades y prácticas que se requieren para el futuro profesorado (Korthagen et al., 2006; Russell y Martin, 2017). En la misma línea, el informe Mckensey (Barber y Mourshed, 2008) hace un llamado a la política pública en educación, al plantear que la formación inicial y el desarrollo profesional docente son ámbitos estratégicos para generar transformaciones en la educación.

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación promueve el desarrollo profesional docente con énfasis en la reflexión. Los estándares de la formación pedagógica (Ministerio de Educación, 2021) solicitan a las instituciones de educación superior, tener programas que vayan en la línea de formar identidades reflexivas, lo que puede ser cuestionado según los resultados de la prueba de reflexión pedagógica aplicada de manera piloto (Ministerio de Educación, 2018).

La identidad es un fenómeno tanto individual como social (Akkerman y Meijer, 2011; Gao y Cui, 2021; Lutovac y Flores, 2021). La dimensión individual hace al sujeto único y diferente de los demás, y la dimensión social, es compartida y se construye en relación con otros. Ambas interaccionan y se complementan formando la identidad (Álvarez-Munárriz, 2011). En la construcción y desarrollo de la identidad influyen aspectos sociales, históricos, políticos y culturales (Brockmeier y Carbaugh, 2001; Rogers y Scott, 2008; Smith y Sparkes, 2008).

La teoría del Self Dialógico (Hermans, 2014) plantea que la identidad se expresa a través de posiciones del yo y una persona puede asumir diferentes formas de posicionarse según sea la situación o contexto en sintonía con su historia, experiencia, recuerdos e intenciones. Cada identidad está conformada por un conjunto de posiciones del yo, las que dialogan y establecen relaciones entre ellas para complementarse, reforzarse o contradecirse, y conformar repertorios de posiciones.

Las posiciones del yo se manifiestan a través de voces y cada posicionamiento tiene su propia voz, la que es invocada por una persona con una determinada intención (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2001), ya sea para interpretar, explicar o actuar ante una situación en particular. Las personas hacen suyas las palabras y los discursos cuando los usan con sus propias intenciones y acentos. Contribuciones anteriores identifican las voces que enuncian las posiciones del yo de estudiantes de profesorado al enfrentar situaciones que le producen incertidumbre en la práctica, las que se caracterizan por expresar un discurso desde lo cotidiano y estar sustentadas desde la experiencia (Lara-Subiabre, et al., 2020).

Las posiciones del yo están compuestas por dos dimensiones: personal-subjetivas y social-institucional. La dimensión personal-subjetiva es la posición que asume el estudiante de profesorado según sus propias intenciones. Mientras que, la dimensión social-institucional está vinculada a la función de estatus que asigna la comunidad educativa a cada docente o estudiante de profesorado (Leijen et al., 2018). Por tanto, las identidades docentes están asociadas a las culturas educativas y a las funciones que cumplen sus integrantes. Los espacios educativos que promueven la autonomía en los estudiantes de profesorado les permiten ejercer agencia y negociar su identidad (Teng, 2019). De la misma forma, las comunidades privilegian ciertos tipos de diálogos para establecer relaciones entre sus integrantes, los que influyen en la identidad docente según sean más o menos autoritarios o generativos (Monereo y Badia, 2020). Es evidente que las identidades profesionales docentes que asumen los estudiantes de profesorado están estrechamente ligadas a las prácticas educativas de las instituciones formadoras.

En los entornos educativos se construyen y desarrollan identidades profesionales compartidas. Los elementos propios de un espacio educativo pueden influir en la formación de identidades docentes compartidas, entre ellos se encuentran: las historias; los discursos; las

relaciones de poder; el currículum; la distribución de roles y tareas; los prototipos de incidentes críticos y las formas de afrontarlos (Monereo y Badia, 2020). El aprendizaje de la identidad está socialmente mediado y contextualmente situado y cada comunidad educativa privilegia y promueve las identidades que mejor se acomoden a sus intereses (Kelly, 2006; McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008).

Estudios anteriores identifican posiciones del yo que asumen estudiantes de profesorado en periodos de práctica docente, aunque se debe tener presente que están ubicados en un escenario geográfico y cultural diferente. Giralt-Romeu (2020) identifica dos tipos de posiciones: yo como estudiante y yo como docente. Canelo (2020) analiza los aprendizajes narrados por estudiantes de profesorado al afrontar incidentes críticos en las aulas durante la práctica docente, e infiere seis posiciones: (a) yo como maestro guía – transmisor de contenidos; (b) yo como maestro experto en métodos; (c) yo como maestro planificador; (d) yo como maestro gestor; (e) yo como modelo de maestro y; (f) yo como maestro profesional colaborador. Lara-Subiabre et al. (2020) identifica dos posiciones del yo que predominan cuando enfrentan problemas educativos en el contexto de una práctica docente: yo como docente empático y yo como docente ético. En tanto, para Zhu y Chen (2022) los posicionamientos reflexivos de estudiantes de profesorado no experimentan cambios notables desde el principio hasta el final de las prácticas docentes.

Como se señala previamente, la identidad profesional docente de estudiantes de profesorado se expresa a través de posiciones del yo. Sin embargo, son escasos los estudios que exponen la posición que asume el yo cuando enfrenta una determinada situación reflexiva en la práctica educativa. La identificación y descripción de dimensiones de análisis puede aportar en la construcción de la noción de identidad reflexiva docente. Para este fin, es relevante considerar las contribuciones empíricas y teóricas que reconocen aspectos que están asociados a las prácticas reflexivas, entre ellos: las emociones, los contenidos de las reflexiones, y los procesos de pensamiento involucrados.

En el ámbito emocional, Lara-Subiabre (2018) concluye que los estudiantes de profesorado activan procesos de reflexión cuando se sienten afectados emocionalmente. Muñoz-Salinas y Salinas (2021) destacan que los estudiantes de profesorado en sus reflexiones se perciben a sí mismos como incapaces de manejar sus emociones. La emoción es uno de los componentes claves de la identidad profesional (Day, 2018; Chen et al., 2022; Schellings et al., 2021; Schutz et al., 2020). Uno de los aspectos que influye en la identidad es la percepción e interpretación que hace el profesorado de las demandas situacionales que le plantea el medio educativo y la significación, sentido y valoración que le da a las experiencias emocionales como docente (Van Veen y Slegers, 2006).

En relación a los contenidos de las reflexiones, Hong (2018) reconoce que los estudiantes de profesorado que se encuentran en los centros de práctica hablan sobre el comportamiento inadecuado de sus estudiantes. Hayden y Chiu (2015) destacan dos contenidos de problemas. En primer lugar, necesidades para su propio desarrollo docente y en segundo lugar, déficit de habilidades de sus estudiantes. Un estudio reciente de Gorichon (2021) proporcionó resultados que dan cuenta de que estudiantes de profesorado reflexionan mayormente en aspectos superficiales, tales como: entorno, comportamientos y competencias. En algunas oportunidades, los contenidos de las reflexiones están asociados a las tensiones que experimentan los estudiantes de profesorado en el ejercicio de la docencia (Leijen y Kullasepp, 2013; Pillen et al., 2013). Por lo tanto, reconocer las tensiones en los estudiantes de profesorado nos permite comprender lo que consideran importante y lo valorado en sus estándares de identidad (den Brok et al., 2013).

Con respecto a los procesos de pensamiento involucrados al reflexionar, [Körkkö et al. \(2016\)](#) dicen que el tipo de reflexión de los estudiantes de profesorado es descriptiva porque al enfrenar una situación reflexiva es capaz de reconocer la situación-problema que le provoca el estado de incertidumbre, pero difícilmente puede analizar y confrontar con diferentes dimensiones de la situación-problema. Lo que coincide con [Sutherland et al. \(2010\)](#) cuando plantean que los estudiantes de profesorado tienen inconvenientes para elaborar reflexiones complejas o profundas. En tanto, [Turhan y Kirkgöz \(2021\)](#) expresan que el estudiante de profesorado no logra llegar a un nivel de reflexión crítica, porque no reconoce los aspectos sociales, políticos y morales involucrados en las situaciones-problemas.

Los objetivos de este estudio fueron inicialmente, identificar y describir formas de posicionamiento reflexivo en estudiantes de profesorado al finalizar una intervención-indagación en el aula. Posteriormente, reconocer las posiciones compartidas por el grupo que predominan al evaluar una intervención-indagación.

2. Método

El estudio fue de tipo mixto con un enfoque fenomenográfico. La investigación fenomenográfica se caracteriza por describir las formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno o concepto ([Hallett, 2009](#)). En consecuencia, se buscó identificar y describir las formas cualitativamente diferentes que adoptan estudiantes de profesorado para posicionar al yo al enfrentar una situación reflexiva específica. Este estudio se enmarca en una investigación más amplia de tesis doctoral.

El contexto corresponde a una universidad estatal y regional con una trayectoria de más de 50 años en la formación inicial de profesorado. La población del estudio fue parte de un programa formativo de pedagogía en educación media en educación física con un modelo curricular basado en competencias. Este programa se imparte con un régimen semestral y diurno y su estructura curricular se compone de 52 asignaturas que se organizan con el sistema de créditos transferibles (SCT). El modelo de práctica implementado en la formación del profesorado promueve el trabajo en equipo (con compañeros de práctica), rotación y transito entre diferentes niveles de los centros educativos (básica y secundaria) y la intervención en distintos contextos dentro del quehacer pedagógico, tales como; impartir clases en la asignatura de Educación Física, jefatura de curso, orientación, proyecto de investigación, proyecto de TIC educativa, talleres deportivos, entre otros.

La muestra fue seleccionada con criterios de homogeneidad y conveniencia. Los participantes fueron 31 estudiantes de profesorado (hombres 64,5% y mujeres 35,5%), que se encontraban en práctica profesional en el último año de su formación. Se gestionaron consentimientos informados y se protegió la identidad de los participantes a través de la codificación de sus nombres en todos los registros utilizados ([Denzin y Lincoln, 2015](#)).

La información fue recolectada a través de dos instrumentos: un informe y una entrevista. El informe elaborado por los participantes fue realizado con el objetivo de reflexionar y evaluar una intervención-indagación que ellos mismos implementaron durante un año de práctica. La entrevista se aplicó posteriormente a la entrega del informe y cumplió la función de buscar mayor profundidad y desarrollo de los ítems abordados en el informe.

Para la realización de este estudio se implementó un programa formativo en indagación educativa ([McKenney y Reeves, 2013](#)) que acompañó a los participantes en la ejecución de sus trabajos de intervención-indagación. El programa tuvo una duración de 10 sesiones de una hora, distribuido en dos semestres académicos. El objetivo fue involucrar a los participantes en una actividad de intervención-indagación para desafiarlos a reflexionar sobre su práctica en diferentes situaciones, entre ellas al finalizar su trabajo.

A cada informe se incorporan las respuestas de la entrevista y todo se ingresa al programa MAXQDA (V. 18). Se aplicó análisis de contenido (Bardín, 2002) a los enunciados con sentido. Las unidades de análisis fueron los segmentos que poseían significados relevantes para la investigación. Se utilizaron unidades de registro de tipo referencial y temático (Krippendorff, 1990). Se crearon dimensiones, categorías y subcategorías inductivas para obtener formas de posicionamientos, que fueron sometidas a juicio.

Una vez definidas las categorías cualitativas se inició el análisis cuantitativo. En primer lugar, se retornó nuevamente a los datos originales (informes) para aplicar el análisis de contenido con el objetivo de cuantificar las categorías. Se utilizaron las etiquetas del proceso de análisis cualitativo, como unidades de registro y la regla de numeración estaba dada por la presencia (o la ausencia) de la categoría (Bardín, 2002). En segundo lugar, se ingresaron los resultados en una matriz creada en el programa Excel. Por último, los datos obtenidos fueron sometidos al análisis de frecuencias.

3. Resultados

Se identificaron seis dimensiones que representan formas de posicionarse reflexivamente al finalizar una intervención-indagación en el aula. Las dimensiones que emergieron fueron: (a). Diversificación de diálogos; (b). Repertorio de evidencias; (c). Conciencia emocional; (d). Repertorio discursivo; (e). Enfoque de reflexiones y (f). Contenido de las reflexiones.

3.1. Diversificación de diálogos

Da cuenta de la variedad de diálogos que pueden establecer los estudiantes de profesorado en formación durante la ejecución de la intervención-indagación. Los grados de interacción con la voz de otros pueden variar desde muy básicos (extraer la idea de un texto) a otros más complejos (reflexionar junto a un compañero/a). Los diálogos se establecieron con roles de personas y de la literatura. Para elaborar esta dimensión se han clasificado las voces en: Colegio, pares, literatura y otros externos.

Utilizando esta clasificación se crearon categorías a partir de contabilizar los diferentes tipos de diálogos que los participantes expresaron haber realizado, a saber: Múltiple, elemental y restringido. Cuando los participantes entablan diálogos con cuatro o más voces diferentes se habla de la categoría múltiple. En tanto, elemental es asignada a los estudiantes de profesorado que dialogan con tres voces. Por último, el diálogo restringido corresponde a los participantes que limitan sus opciones a dialogar con una o dos voces.

Tabla 1

Ejemplo de un diálogo elemental.

Categorías	Ejemplos
Elemental	Participante 2: Colegio: “[...] los profesores me ayudaron a ser más didáctico a través de las TIC ... por eso yo decía que mis metodologías eran mejoradas [...]” (Seg. 56). Literatura: “[...] como leí en las mismas investigaciones, los profesores integraban la intervención con sus colegas, hacían que todo sea un conjunto [...] que no solo Educ. Física vea el tema, sino que vaya en paralelo con otras asignaturas” (Seg. 69). Otros: “[...] la forma de trabajar que me enseñaron en la universidad [...] lo trataba de plasmar en las clases” (Seg. 62).

3.2. Repertorio de evidencias

Es la colección de procedimientos para recoger evidencias que reconocen haber utilizado para valorar decisiones en diferentes etapas de la innovación-indagación. Las evidencias fueron extraídas de procedimientos que se utilizan para obtener información. Se identificaron 10 tipos diferentes, en varios casos son procedimientos complementarios entre sí, a saber: Observación directa; revisión de literatura académica y científica; aplicación de instrumento de evaluación tipo pauta o rúbrica; aplicación de instrumento tipo encuesta o test; evaluaciones de proceso; evaluación de producto (al final); conversación con profesores; recolectar información o ideas emitidas por otros (apoderados, directivos, universidad); intercambio oral con estudiantes; y aplicación de instrumentos tipo pruebas informales (disertaciones, pruebas escritas, otras).

Sobre la base de la cantidad de procedimientos utilizados para recolectar evidencias se han creado las categorías: indagador, incipiente y limitado. En la categoría indagador están los estudiantes de profesorado que utilizan entre nueve y siete procedimientos para recoger evidencias. La categoría incipiente corresponde a los casos en los que se disponen de seis procedimientos. Limitado es la categoría otorgada a aquellos que solo contemplan evidencias provenientes de tres a cinco procedimientos.

Tabla 2

Ejemplo de un repertorio de evidencias limitado.

Limitado	<p>Participante 18:</p> <p>Procedimiento uno (aplicación de instrumento de evaluación tipo pauta o rúbrica): “Yo evalué con una rúbrica. Tenía una para evaluar la página web y otra para evaluar las presentaciones” (Seg. 19).</p> <p>Procedimiento dos (evaluación de producto): “Además de eso, se les pidió que expusieran lo realizado (página web de creación o elaboración propia por los alumnos) durante la intervención, a través de una exposición...” (Seg. 44).</p> <p>Procedimiento tres (aplicación de instrumento tipo encuesta o test): “Realicé mediciones cualitativas a través de cuestionarios y encuestas de satisfacción”. (Seg. 115).</p>
----------	--

3.3. Conciencia emocional

Esta dimensión se reconoce cuando los participantes denotan tener conciencia de haber experimentado situaciones emocionalmente desafiantes durante la intervención-indagación y pueden reconocer cómo han evolucionado sus emociones durante el proceso. Se categorizaron dos formas: conciencia emocional abierta y conciencia emocional restringida. La conciencia emocional abierta representa a los profesores en formación que tienen claridad de las emociones negativas y positivas que experimentaron y lo que fue sucediendo para que ellas se vayan modificando a lo largo del proceso. Conciencia emocional restringida se manifiesta en los participantes que tienen dificultad para reconocer haber experimentado aprendizajes sobre sus emociones en la enseñanza y no perciben claramente una evolución significativa de estas. En ningún caso significa que no las hayan experimentado.

Tabla 3*Ejemplo de conciencia emocional abierta.*

Categorías	Ejemplos
Conciencia emocional abierta	Participante 28: <i>“A veces el exceso de confianza te juega en contra y obvias algunos aspectos importantes, como omitir explicaciones detalladas o dar instrucciones muy ambiguas. Así que, en resumen lo que aprendí con respecto a las emociones es sobre todo estar siempre atento a ellas, ya que, a veces las mismas emociones son las que te hacen reflexionar”</i> (Seg. 136). <i>“al comienzo siempre uno siente más miedo e inseguridad porque no sabe si lo que planificó resultará o no y después de acuerdo a lo que se vaya dando siente que es normal la confianza que uno toma frente a un curso, ya que al irse conociendo e ir interactuando, todo resulta más sencillo”</i> (Seg. 138).

3.4. Repertorio discursivo

Hace referencia a la variedad o diversificación de discursos que se utilizan para respaldar valoraciones o elaborar justificaciones. Se ha detectado la recurrencia de discursos de naturaleza contextual-concreta y disciplinares en los ámbitos de las ciencias de la educación y de la salud. Los discursos disciplinares aglutinan temas sobre educación y salud. En el caso de educación se han englobado contenidos sobre: pedagogía, currículo, psicología e investigación. Y en el ámbito de salud: hábitos de vida saludable, higiene, entrenamiento y actividad física. En cambio, el discurso contextual-concreto se manifiesta en los argumentos que se elaboran haciendo referencia a situaciones concretas, sin mediar la objetivación de ellas.

Las categorías se han elaborado según el grado de predominancia de estos dos tipos de discurso (disciplinar o contextual-concreto), clasificándose en: diversificado, elemental y restringido. Diversificado son los casos donde se puede detectar la mayor variedad de discursos disciplinares, es decir, dentro de los ámbitos de las ciencias de la educación y la salud. Para ser categorizado de esta forma deberían integrar tres o más variedades de discursos. Elemental es la clasificación otorgada al registrar la integración de al menos dos tipos de discursos diferentes. Restringido pertenece al grupo de participantes en los que predomina la utilización de un discurso contextual-concreto. Pertenecen a los y las participantes que tuvieron una o ninguna conexión discursiva con ciencias de la salud o la educación.

Tabla 4*Ejemplo de un repertorio Discursivo elemental.*

Elemental	Participante 13: <i>“Al ser un participante activo dentro de la actividad, por ejemplo, participar de los juegos recreativos en el calentamiento, realizarlo en conjunto con las/os alumnas/os, ya que se tiende a crear una mayor identificación y comunicación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje”</i> (Discurso pedagógico, Seg. 61). <i>“Poder indagar la motivación no solo la clase de Educación Física, sino pudiendo realizarla fuera del gimnasio, o para una jefatura de curso. Para poder solucionar problemáticas sociales de los estudiantes, poder generar líderes positivos a través de la autonomía y trabajar colaborativamente en actividades de su gustos”</i> (Discurso Investigador-Social, Seg. 80).
-----------	--

3.5. Enfoque reflexivo

Esta dimensión hace referencia al sentido que le dan a las reflexiones que realizan. Es decir, responde a preguntas tales como: ¿Qué hacen al reflexionar? ¿Cómo enfocan su hacer reflexivo? ¿Qué significados tiene la reflexión en su quehacer pedagógico? Cuando responden a estas preguntas se reconocen tres tipos de enfoques: resolutivo, evaluativo y analítico. El enfoque resolutivo (al reflexionar) tiene como finalidad buscar una solución, resolver algo o mejorar. Siempre va a tender a buscar ideas o producir un cambio. El enfoque evaluativo, en cambio, al reflexionar otorga un juicio de valor como por ejemplo bien o mal (en la mayoría de los casos no se logró identificar los criterios que utilizaban para evaluar). Por último, el enfoque analítico prioriza establecer relaciones entre diferentes elementos o buscar causas. Considerando que es difícil encontrar casos que solo presenten un tipo de enfoque, sino más bien, la integración entre ellos, se han organizado en dos categorías: analíticos y no analíticos. Un enfoque analítico representa a los estudiantes de profesorado que integran el análisis al proceso de reflexión. Enfoques no analíticos son los casos en los que no se incorpora análisis alguno a la hora de reflexionar.

Tabla 5

Ejemplo de enfoque reflexivo analítico.

Categorías	Ejemplos
Enfoques analíticos	Participante 14: <i>“a) Entender por qué hay una escasa motivación en los alumnos en clases, considerar esto y buscar evidencia empírica para darle solución a esta problemáticas. b) Considerar con detenimiento la manera más óptima para incluir las TIC en clases de Educación Física para lograr el aprendizaje esperado son parte del reflexionar pedagógico durante este trabajo”</i> (Seg. 80). <i>“... Reflexionar es pensar algo con atención y detenimiento para entenderlo bien en virtud de esta definición, indagar sobre la temática abordada, buscar comprender qué provoca esta desmotivación y cómo solucionar o mejorar esta situación, solo puede tener como definición el reflexionar”</i> (Seg. 82). <i>“...indagar sobre la temática con el fin de buscar las mejores respuestas y soluciones ante cualquier situación, buscar comprender las cosas”</i> (Seg. 86).

3.6. Contenido de reflexiones

Corresponde al contenido o tema sobre el que reflexionan los participantes. Hace referencia a los aspectos o situaciones que les han generado preocupación, inquietud o incertidumbre durante la implementación de la innovación-indagación. Se categorizaron dos tipos de contenidos: su docencia y otros aspectos del contexto educativo. Su docencia representa a las reflexiones sobre su propio desempeño como profesores. En este contenido hay énfasis en la metodología que utiliza. Otros aspectos del contexto educativo son temas de reflexión que se refieren principalmente a comportamientos de los estudiantes, aunque igual se pueden encontrar situaciones que hacen referencias a los profesores del establecimiento educacional y a condiciones desfavorables del establecimiento (por ejemplo: uso inadecuado del gimnasio y el uso de las horas de Educación Física para otras actividades).

Tabla 6

Ejemplo de contenido de reflexiones sobre su docencia.

Categorías	Ejemplos
Su docencia	Participante 27: <i>"... sí porque no todo es perfecto, nunca una clase va a ser perfecta siempre va a haber algo que podría mejorarse, en este caso las estrategias que utilicé para acercarme a los estudiantes, quizás no fueron las más correctas, quizás fui muy de frente con ellos, como al choque, por decirlo así, y creo que quizás eso le molestó a los alumnos, es que yo tengo un carácter medio difícil y quizás por eso fui al choque (producir un conflicto), con ellos. Creo que debí haber ido conociéndolos primero, ir paso a paso, para que no hubiesen tomado la actitud que tuvieron al principio ..., que no les gustaba y qué sé yo, tenía que haberlo, quizás, hablado con ellos, preguntarles qué les hubiese gustado hacer a ellos"</i> (Seg. 159).

Cada categoría identificada representa posiciones del yo que asumen estudiantes de profesorado al evaluar una propuesta de intervención-indagación. En la tabla 7 se muestra el resumen de las formas de posicionar al yo asociadas a las dimensiones y categorías.

Tabla 7

Posiciones del yo al evaluar una propuesta de intervención-indagación.

Dimensiones	Categorías	Posiciones del yo
Diversificación de diálogos	Múltiple	Dialogando con múltiples voces
	Elemental	Dialogando con voces elementales
	Restringido	Dialogando restringidamente
Repertorio de Evidencias	Indagador	Usando un repertorio de evidencias indagador
	Incipiente	Usando un repertorio de evidencias incipientes
	Limitado	Usando un repertorio de evidencias limitado
Conciencia emocional	Conciencia emocional abierta	Asumiendo una conciencia emocional abierta
	Conciencia emocional restringida	Asumiendo una conciencia emocional restringida
Repertorio Discursivo	Diversificado	Desplegando un repertorio discursivo diversificado
	Elemental	Desplegando un repertorio discursivo elemental
	Restringido	Desplegando un repertorio discursivo restringido
Enfoque Reflexivo	Analíticos	Reflexionando analíticamente
	No analíticos	Omitiendo el análisis al reflexionar
Contenidos de las reflexiones	Su docencia	Reflexionando sobre su docencia
	Otros aspectos del contexto educativo	Reflexionando sobre aspectos del contexto educativo ajenos a su docencia

A continuación se presentan los resultados de las frecuencias que dan cuenta de las posiciones del yo que predominan en el grupo de participantes.

3.7. Posiciones del yo que predominan al evaluar una intervención-indagación

Ante la situación reflexiva de evaluar la ejecución de una intervención-indagación, los estudiantes de profesorado de Educación Física manifiestan predominancia en determinadas posiciones del yo. A continuación se muestran los datos de las frecuencias en la tabla 8.

Tabla 8

Número y porcentaje de posiciones del yo al evaluar una intervención-indagación.

Posiciones del yo	N (%)
Dimensión Diversificación de diálogos	
Dialogando con múltiples voces	8 (25,8%)
Dialogando con voces elementales	15 (48,4%)
Dialogando restringidamente	8 (25,8%)
Dimensión Repertorio de Evidencias	
Usando un repertorio de evidencias indagador	11 (35,5%)
Usando un repertorio de evidencias incipientes	9 (29,0%)
Usando un repertorio de evidencias limitado	11 (35,5%)
Dimensión Conciencia emocional	
Asumiendo una conciencia emocional abierta	19 (61,3%)
Asumiendo una conciencia emocional restringida	12 (38,7%)
Dimensión Repertorio Discursivo	
Desplegando un repertorio discursivo diversificado	10 (32,3%)
Desplegando un repertorio discursivo elemental	12 (38,7%)
Desplegando un repertorio discursivo restringido	9 (29,0%)
Dimensión Enfoque Reflexivo	
Reflexionando analíticamente	9 (29,0%)
Omitiendo el análisis al reflexionar	22 (71,0)
Dimensión Contenidos de las reflexiones	
Reflexionando sobre su docencia	15 (48,4%)
Reflexionando sobre aspectos del contexto educativo ajenos a su docencia	16 (51,6%)

4. Discusión

Este estudio aborda la reflexión de la práctica pedagógica desde la teoría del Self Dialógico para aportar a la construcción de la noción de identidad reflexiva docente. Los estudiantes de profesorado de Educación Física asumen diferentes formas de posicionar al yo según determinada situación o contexto, y en sintonía con su historia, experiencia, recuerdos e intenciones (Hermans y Hermans-konopka, 2010). Además, cada posición del yo se expresa con su propia voz (Akerman y Meijer, 2011; Hermans, 2001).

Los hallazgos de este estudio permiten reconocer tres aspectos que son relevantes para la noción de identidad reflexiva docente. En primer lugar, se identifican y describen las posiciones del yo que pueden adoptar de forma individual los estudiantes de profesorado al enfrentar una situación reflexiva, específicamente al evaluar una práctica educativa. En segundo lugar, apreciar las voces que representan a las posiciones del yo. Por último, identificar las posiciones del yo que predominan entre los participantes.

Al enfrentar una situación reflexiva, específicamente al evaluar una intervención-indagación, se pueden manifestar diferentes formas de posicionar al yo. En este estudio se identificaron 15 formas de posicionamiento cualitativamente diferentes. Las posiciones del yo se organizaron en seis dimensiones: diversificación de diálogos; repertorio de evidencias; conciencia emocional; repertorio discursivo; enfoque de reflexiones y; contenido de las reflexiones.

La dimensión diversificación de diálogos presenta tres formas de posicionar al yo: dialogando con múltiples voces, dialogando con voces elementales y dialogando restringidamente. En la dimensión repertorio de evidencias, se identificaron tres posicionamientos: usando un repertorio de evidencias indagador, incipientes y limitado. Para la dimensión conciencia emocional surgieron dos posiciones del yo: asumiendo una conciencia emocional abierta y asumiendo una conciencia emocional restringida. Desde la dimensión repertorio discursivo emergen tres posiciones: desplegando un repertorio discursivo diversificado, elemental y restringido. En la dimensión enfoque de reflexiones se manifiestan dos posiciones del yo: reflexionando analíticamente y omitiendo analizar al reflexionar. Finalmente, en la dimensión contenido de las reflexiones se reconocen dos posicionamientos: reflexionando sobre su docencia y reflexionando sobre aspectos del contexto educativo ajenos a su docencia.

Los estudiantes de profesorado participan en múltiples diálogos durante su formación y a través de ellos negocian y construyen significados con otras personas. En consecuencia, comparten voces a las que recurren cuando el yo se enfrenta a una situación reflexiva. Específicamente, en este estudio cada participante adoptó una voz que permitió identificar cómo se posiciona el yo al reflexionar en una situación de evaluación. Las voces de las posiciones del yo de algunos participantes coinciden con los hallazgos de Lara-Subiabre et al. (2020), en particular, las voces de las posiciones “desplegando un repertorio discursivo restringido” y “usando un repertorio de evidencias limitado”, en ambas posiciones del yo reflexivo se enuncian discursos desde lo cotidiano y los argumentos se sustentan desde la experiencia.

Los diálogos entre las voces de las posiciones del yo permiten ver los significados que negocian los estudiantes al reflexionar. Por ejemplo, en el segmento 136 del participante 28 la voz de la posición del yo “asumiendo una conciencia emocional abierta” dialoga con la voz de otra posición interna al reconocer los efectos del exceso de confianza. De forma similar, en el segmento 69 del participante 2 la voz de la posición “asumiendo un discurso elemental”, dialoga con una voz externa cuando dice “[...] como leí en las mismas investigaciones, los profesores integraban la intervención con sus pares, hacían que todo sea un conjunto [...] que no solo Educ. Física vea el tema, sino que vaya en paralelo con otras asignaturas”. La identificación de posiciones del yo deja en manifiesto las voces con las que dialogan los estudiantes de profesorado al reflexionar.

La identificación de las posiciones del yo que comparten y predominan en los estudiantes de profesorado dan indicios de las identidades reflexivas que se están formando en el programa. En este estudio se encontró que las posiciones del yo que prevalecen en el grupo de participantes son: omitiendo el análisis al reflexionar y, asumiendo una conciencia emocional abierta.

La posición omitiendo el análisis al reflexionar plantea un alerta a los programas formativos, porque limita a los estudiantes de profesorado en la comprensión de lo que envuelve a una situación reflexiva y reduce las posibilidades de modificar y mejorar las condiciones que llevaron a ese estado. Esta posición se puede explicar a través de estudios anteriores, que exponen las dificultades que tienen los estudiantes de profesorado para superar el nivel descriptivo al enfrentar situaciones reflexivas (Körkkö et al., 2016; Sutherland et al., 2010; Turhan y Kirkgöz, 2021).

Por otra parte, la posición asumiendo una conciencia emocional abierta representa una oportunidad para emprender un diálogo productivo. Esta posición permite identificar y expresar las emociones que están ligadas a la situación reflexiva. Estudios anteriores han reportado que la conciencia emocional contribuye a que los estudiantes de profesorado activen procesos de reflexión (Lara-Subiabre, 2018). No obstante, son los propios estudiantes de profesorado quienes interpretan sus experiencias emocionales, basados en las demandas que plantea el medio educativo (Van Veen y Slegers, 2006). Si la comunidad escolar o la universidad formadora no consideran relevante el aspecto emocional en el ejercicio de docencia, la voz de este posicionamiento será cada vez más silenciada.

Las experiencias de aprendizaje en la formación de profesorado son claves para el desarrollo de identidades docentes (Beijaard, 2019), las que están estrechamente vinculadas a los intereses de las comunidades educativas (Kelly, 2016; McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008). En consecuencia, es necesario que los programas de formación de profesorado estén conscientes de las identidades reflexivas docentes que están favoreciendo.

5. Conclusión

El primer objetivo de este estudio fue identificar y describir formas de posicionamiento reflexivo en estudiantes de profesorado al finalizar una intervención-indagación en el aula, en este sentido se identificaron 15 formas cualitativamente diferentes de posicionar al yo al reflexionar. Este hallazgo da cuenta de que existen diversos aspectos del yo reflexivo que interactúan entre sí y producen variantes que se manifiestan según la intención de cada estudiante de profesorado, lo que configura su identidad reflexiva docente.

El segundo objetivo se planteó reconocer las posiciones compartidas que predominan entre los participantes para lo cual se obtuvo evidencia de la existencia de dos posiciones del yo reflexivo que tienen en común (omitiendo el análisis al reflexionar y, asumiendo una conciencia emocional abierta), sobre la base de este resultado se concluye que la dimensión social de la identidad reflexiva docente puede estar mediada por el programa que prepara a los estudiantes de profesorado, a la vez que se develan los intereses que subyacen a esa formación.

Las autoras de este estudio están conscientes de que los hallazgos solo representan a las posiciones del yo asumidas por los participantes en una situación reflexiva específica (al evaluar), y que las voces de esas posiciones solo provienen de un reporte y una entrevista. No obstante, las limitaciones reconocidas, este trabajo representa los primeros pasos para desarrollar la noción de identidad reflexiva docente.

Futuros estudios deberían indagar sobre las posiciones que asumen estudiantes de profesorado en diferentes situaciones reflexivas, para apreciar la dinámica del yo reflexivo. Además, hacer el seguimiento a un mismo programa formativo de profesorado con el propósito de indagar en la identidad reflexiva docente que comparten los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S., y Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Álvarez-Munárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Disparidades. Revista de Antropología*, 66(2), 407-432. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2011.15>.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. (3ª ed). Akal
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>.
- Beijaard, D. (2019) Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>.
- Brockmeier, J., y Carbaugh, D. (2001). Introduction. En Brockmeier, J., y Carbaugh D. (Eds.) *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. (pp. 1-22). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.1>.
- Canelo, J. (2020). *La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*. (Tesis de doctorado, Universitat Ramon Llull). <https://www.tdx.cat/handle/10803/669964>.
- Chen Z., Sun Y., y Jia, Z. (2022) A study of student-teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146>.
- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective Practice in Initial Teacher Training: Critiques and Perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1): 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>.
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629-663. <https://doi.org/10.1002/sce.20207>.
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En Schutz, P. A. Hong, J. y Francis, D. C. (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 61-70). Springer.
- den Brok, P., van der Want, A., Beijaard, D., y Wubbels, T. (2013). The interpersonal dimension in the classroom: a model of teachers interpersonal role identity, appraisal and teacher-student relationships. En Newberry, M., Gallant, A. y Riley, P. (Eds.) *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. (pp. 141-159). [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000018012](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000018012).
- Denzin, N., y Lincoln, I. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (1ª ed.). Gedisa Editorial.

- Gao, Y., y Cui, Y. (2021). To arrive where you are: A metaphorical analysis of teacher identity change in EAP reform. *Teaching and Teacher Education*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103374>.
- Geijsel, F., y Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>.
- Giralt-Romeu, M. (2020). *El rol de la indagación en la identidad profesional docente: situación actual y retos en la formación inicial*. (Tesis de doctorado, Universitat Ramon Llull). <https://www.tdx.cat/handle/10803/669864>.
- Gorichon, S. (2021). *La reflexión como eje de la formación práctica de docentes de Educación Secundaria: un análisis de los espacios de reflexión en el prácticum de un Programa de Formación Pedagógica para Profesionales en Chile*. (Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/184128>.
- Hallett, F. (2009). The Reality of Study Support: A Phenomenographic and Activity Theory Analysis. (Tesis doctoral, Lancaster University). <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/133420/>.
- Hatton, N., y Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U).
- Hayden, H., y Chiu, M. (2015). Reflective teaching via a problem exploration-teaching adaptations-resolutions cycle: A mixed methods study of preservice teachers' reflective notes. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 133-153. <https://doi.org/10.1177/1558689813509027>.
- Hermans, H., y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- Hermans, H. (2014). Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 134-159. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x>.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>.
- Hong, S. H. (2018) A Study on student teaching problem solving process through reflective practice model of pre-service physical education teacher. *Korean Society for the Study of Physical Education*, 23(1), 69-80. <https://doi.org/10.15831/JKSSPE.2018.23.1.69>.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519. <https://doi.org/10.1080/03054980600884227>.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. (1ª ed.). Paidós.
- Lara-Subiabre, B. (2018). Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en Formación inicial. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(33), 101-111. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733blara1>.

- Lara-Subiabre, B., Henríquez, V., y Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 213-223. <http://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., y Toompalu, A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. En: Meijers, F., Hermans, H. (eds) *The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education* (pp. 97-110, V5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., y Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>.
- Leijen, Ä., y Kullasepp, K. (2013). Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal of Dialogical Science*, 7(1), 67-86. http://ijds.lemoyne.edu/journal/7_1/pdf/IJDS.7.1.06.Leijen_Kullasepp.pdf.
- Lutovac, S., y Flores, A. M. (2021). Those who fail should not be teachers: Pre-service teachers' understandings of failure and teacher identity development. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1891833>.
- McDiarmid, W., y Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context*. (pp. 134-154). Routledge.
- McKenney, S., y Reeves, T. C. (2013). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Ministerio de Educación. (2018). *Resultados Institucionales. Evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente 2017*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinares para carreras de pedagogía en educación física*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- Monereo, C., y Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Cuadernos de Psicología*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>.
- Muñoz-Salinas, Y., y Salinas, A. (2021). What do preservice teachers learn by reflecting upon their emotional experiences during their training? A qualitative approach into four emotions. *Reflective Practice*, 22(6), 844-859. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1973985>.
- Nocetti, A. V., Saez, F. M., Contreras, G. A., Soto, C. G., y Espinoza, C. C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (6ª ed.). Grao.
- Pillen, M., Beijaard, D., y den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>.
- Préfontaine, C., Gaboury, I., Corriveau, H., Beauchamp, J., Lemire, C., y April, M. J. (2021). Assessment tools for reflection in healthcare learners: A scoping review. *Medical Teacher*, 44(4), 394-400. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1998400>.

- Rogers, C. R., y Scott, K. H. (2008). The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach. En Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., y McIntyre, D. J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 732–755). Macmillan.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>.
- Russell, T., y Martin A. K. (2017). Reflective practice: Epistemological perspectives on learning from experience in teacher education. En Brandenburg R., Glasswell K., Jones M., Ryan J. (Eds.), *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 27-47). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3431-2_2.
- Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., y Mommers, J. (2021). *Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity*. European Journal of Teacher Education. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (3ª ed.). Paidós.
- Schutz, P. A., Hong, J., y Francis, D. C. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development: Investigating complexities in the profession*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429456008>.
- Smith, B., y Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative research*, 8(1), 5-35. <https://doi.org/10.1177/1468794107085221>.
- Stenberg, K., Rajala, A., y Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>.
- Sutherland, L., Howard, S., y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, 26(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su Desarrollo Profesional*. (1ª ed.). Nancea.
- Teng, F. (2019). Understanding Teacher Autonomy, Teacher Agency, and Teacher Identity: Voices from Four EFL Student Teachers. *English Teaching & Learning*, 43(2), 189-212. <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00024-3>.
- Turhan, B., y Kirkgöz, Y. (2021). A critical and collaborative stance towards retrospective reflection in language teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1917545>.
- Van Veen, K., y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum studies*, 38(1), 85-111. <https://doi.org/10.1080/00220270500109304>.
- Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En *Volver a pensar la educación*. Vol. II. (pp. 385-398). Morata-Paideia.
- Zhu, G., y Chen, M. (2022). Positioning preservice teachers' reflections and I-positions in the context of teaching practicum: A dialogical-self theory approach. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103734>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).