

Posiciones de estudiantes de pedagogía en Educación Física al escribir una reflexión sobre su práctica docente



Positions of pre-service physical education teachers when writing a reflection on their teaching practice

Lara-Subiabre, Brenda

 **Brenda Lara-Subiabre** blara@ulagos.cl
Universidad de Los Lagos, Chile

Revista Educación las Américas
Universidad de Las Américas, Chile
ISSN-e: 0719-7128
Periodicidad: Semestral
vol. 12, núm. 2, 2022
revistaeducacionudla@udla.cl

Recepción: 03 Noviembre 2022
Aprobación: 29 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2484234002/>

Resumen: este estudio identifica y describe formas de posicionamiento de estudiantes de pedagogía en Educación Física al escribir una reflexión sobre su práctica docente. Los participantes son 31 estudiantes de profesorado de un programa formativo de pedagogía en Educación Física de una universidad al sur de Chile. La información fue recolectada a través de un documento donde cada participante escribió una reflexión al finalizar su práctica docente. Se utilizó en software MAXQDA (V. 18) y se aplicó análisis de contenido para crear categorías inductivas. Las categorías representan las posiciones del yo que asumen al escribir una reflexión. El sistema de categorías fue sometido a evaluación de inter-jueces para la fiabilidad del estudio. Se identificaron seis formas diferentes de posicionar al yo, distribuidas en tres aspectos: emociones propias, situaciones de tensión y proyecciones. Las posiciones del yo *expresando sus emociones al reflexionar, enunciando situaciones que le generan tensión y planteándose proyecciones* son favorables para el desarrollo de la identidad reflexiva. La teoría del Yo Dialógico puede ser utilizada para analizar las posiciones que adoptan estudiantes de profesorado al reflexionar sobre su práctica docente. Las posiciones adoptadas por los participantes aportan antecedentes de la identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado.

Palabras clave: identidad reflexiva docente, posición del yo, estudiantes de profesorado, aprendizaje profesional.

Abstract: This study identifies and describes forms of the positioning of physical education students when they write a reflection on their teaching practice. The participants were 31 students from a Physical Education teacher training program at a university in southern Chile. The information was collected through a document in which each participant wrote a reflection at the end of their teaching practice. A content analysis was applied to create inductive categories using MAXQDA software (V. 18). The categories represent the "self" positions they assume when writing a reflection. The category system was subjected to a peer evaluation for the reliability of the study. Six different ways of positioning the "self" were identified and distributed in three aspects: own emotions, situations of stress, and projections. The positioning of the "self" by expressing emotions when reflecting, raising situations that generate stress, and making projections

are favorable for developing the reflective identity. The "Dialogic theory of the self" can be used to analyze the positions adopted by student teachers when reflecting on their teaching practice. The positions adopted by the participants provide background information on the reflective teaching identity of student teachers.

Keywords: reflective teaching identity, "I" position, student teachers, professional learning.

1. Introducción

Reflexionar sobre la práctica pedagógica es uno de los aspectos que concita mayor interés en el ámbito del desarrollo profesional docente. Las razones son varias: desde producir conocimiento práctico (Schoen, 1992; Stenberg et al., 2016), hasta visibilizar y transformar las condiciones de desigualdades, injusticias y malas prácticas que se dan en educación (Leijen et al., 2019; Zeichner, 1995).

Actualmente, se publican muchos estudios científicos y experiencias prácticas sobre la reflexión de estudiantes de profesorado, al mismo tiempo que abundan los cuestionamientos teóricos, metodológicos y de evaluación (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013; Correa et al., 2014; Danielowich, 2007; Nocetti et al., 2020; Préfontaine et al., 2021; Ruffinelli, 2017). Frente a la ambigüedad teórica, una de las perspectivas poco exploradas es comprender que los estudiantes de profesorado adoptan una determinada identidad reflexiva docente cuando se enfrentan a reflexionar sobre la práctica pedagógica.

El Ministerio de Educación de Chile busca promover el desarrollo profesional docente con énfasis en la reflexión, lo que está expuesto en el dominio de responsabilidades profesionales de los estándares de la formación pedagógica (Ministerio de Educación, 2021), sin embargo, no hay suficiente evidencia de que se obtengan avances en este ámbito, en consecuencia, es relevante desarrollar la identidad reflexiva docente en los estudiantes de profesorado.

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.

Durante la formación inicial de profesorado no solo se aprende a enseñar, sino que también se produce el aprendizaje de la identidad profesional (Beijaard, 2019), y en este aprendizaje los entornos educativos influyen en la construcción compartida de la identidad docente debido a que cada comunidad privilegia y promueve las identidades que mejor se acomodan a sus intereses (Kelly, 2006; McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008).

La identidad reflexiva docente se enmarca en los estudios sobre identidad. Esta última es entendida como un proceso de naturaleza individual y 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, mientras que 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 formación de la identidad influyen aspectos sociales, históricos, políticos y culturales (Brockmeier y Carbaugh, 2001; Rogers y Scott, 2008; Smith y Sparkes, 2008). De igual forma, las historias personales influyen en la formación de la identidad (Olsen, 2016; Ye y Zhao, 2019) y así, la identidad personal y la identidad profesional configuran la identidad del profesorado (Garner y Kaplan, 2019; Olsen, 2016).

La teoría del Yo Dialógico (Hermans, 2014; Meijers y Hermans, 2018) plantea que la identidad se expresa a través de posiciones del yo (*I-posiciones*). El yo puede asumir diferentes formas de expresarse según determinada situación o contexto, y en cada posicionamiento que se adopte influyen la historia, experiencia, recuerdos e intenciones de cada persona. De esta manera, la identidad está conformada por un conjunto de posiciones del yo, las que dialogan y establecen relaciones entre ellas para complementarse, reforzarse o contradecirse, y así configurar un repertorio de posiciones.

Para este enfoque teórico, las posiciones del yo se expresan a través de voces, y cada posición tiene su propia voz, la que surge intencionalmente (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2001) para interpretar, explicar o actuar frente a una determinada situación. Las personas hacen suyas las palabras y los discursos cuando los usan con sus propias finalidades y entonaciones. Los estudiantes de profesorado se apropian de voces que provienen de diferentes espacios en los que participan. En la formación inicial docente el estudiantado interactúa con diversas comunidades de discurso (Clarke, 2008), entre algunas de ellas: pedagógica y disciplinar, desde donde se apropian y negocian las voces que mejor sintonicen con su identidad (Hong et al., 2017).

En el marco de la teoría del Yo Dialógico, la identidad reflexiva docente es un proceso dinámico donde la posición del yo reflexivo interactúa junto a otras posiciones del yo al enfrentar situaciones que les demandan reflexionar en el ámbito pedagógico. La posición del yo reflexivo surge cuando los estudiantes de profesorado se enfrentan a situaciones de incertidumbre, tensión, confusión o desconcierto que necesitan revisar y aclarar (Dewey, 2004; Schoen, 1992), y se manifiesta a través de voces que tienen sentido para ellos. La identidad reflexiva docente es de naturaleza relacional y situada, por lo cual las dinámicas sociales, políticas y culturales de las comunidades educativas influyen en la posición del yo reflexivo que asumen los estudiantes de profesorado.

La identidad reflexiva docente puede ser estudiada desde diferentes aspectos debido a que la identidad es compleja y multidimensional (Hong et al., 2017). Actualmente, se indaga en diversos elementos que configuran la identidad, entre los que se destacan las tensiones, la agencia, las emociones, las concepciones y las actitudes. A continuación, se abordarán tres aspectos que pueden ayudar a comprender las formas de posicionar al yo reflexivo en el marco de la identidad reflexiva docente: las tensiones, la agencia y las emociones.

En primer lugar, las tensiones son un elemento de la identidad porque representan a los estándares de la profesión preestablecidos por los estudiantes de profesorado y que sienten que están amenazados (den Brok, et al., 2013). Además, simbolizan un conflicto entre lo que desean y lo que es posible en la realidad (Leijen y Kullasepp, 2013; Pillen et al., 2013). Según Arvaja (2018), las tensiones muchas veces se originan por diferencias entre lo que valoran las instituciones

educativas y los valores personales del profesorado. Las situaciones que producen tensión son contrarias a los sentimientos, valores, creencias o interpretaciones de lo que debe ser y hacer un docente, por lo que, en consecuencia, el profesorado se cuestiona a sí mismo (Pillen et al., 2013). Generalmente, las tensiones están acompañadas de emociones desagradables de impotencia, frustración e ira (Francis, 2020; Pillen et al., 2013), y algunas tensiones pueden no ser reconocidas por el profesorado porque se mantienen ocultas, en especial cuando se sienten muy personales (Schellings et al., 2021).

En segundo lugar, la agencia es otro aspecto de la identidad que se manifiesta a través del compromiso que adoptan los estudiantes de profesorado para ejercer influencia, tomar decisiones e incidir en la realidad educativa. La agencia es producto de la interacción entre esfuerzos individuales, recursos disponibles, contexto y factores estructurales, todos los cuales movilizan la respuesta a determinadas situaciones (Biesta et al., 2015; Leijen et al., 2019; Pillen et al., 2013; Teng, 2019). La estructura y las dinámicas del sistema educativo (escolar y universitario) influyen significativamente en la agencia de los estudiantes de profesorado, porque delimitan las prácticas y la disposición para iniciar un acto (Biesta et al., 2015).

En tercer lugar, la emoción es otro de los componentes claves de la identidad profesional (Day, 2018; Chen et al., 2022; Schellings et al., 2021; Schutz et al., 2020). Sin embargo, la influencia de las emociones depende de la percepción e interpretación que hace el profesorado de las demandas situacionales que le plantea el medio educativo y de la significación, sentido y valoración que les da a las experiencias emocionales (Van Veen y Slegers, 2006). Lo anterior significa que los estudiantes de profesorado pueden tender a desestimar las emociones asociadas a la docencia cuando la comunidad educativa prioriza otros aspectos (no emocionales), por ejemplo, el rendimiento académico. No obstante, un artículo sobre el significado de las reflexiones concluye que los estudiantes de pedagogía en Educación Física activan procesos de reflexión cuando se sienten afectados emocionalmente (Lara-Subiabre, 2018).

Actualmente, son muy escasos los estudios sobre la identidad reflexiva docente, por lo cual se recurre a la producción científica sobre la reflexión de la práctica pedagógica y la identidad docente. Desde estos dos constructos se busca comprender el proceso reflexivo como una forma de identidad expresada a través de posiciones del yo. Además, los trabajos encontrados sólo hacen referencia a la reflexión como un medio para desarrollar la identidad profesional docente (Li-Hua, 2019; McKay, 2019; Muchnik-Rozanov & Tsybulsky, 2021; Stenberg, 2010).

El objetivo de este estudio fue identificar y describir formas de posicionamiento de estudiantes de pedagogía en Educación Física al reflexionar sobre su práctica pedagógica. La interrogante que se buscó responder fue: ¿cómo se posicionan los participantes al escribir una reflexión sobre su práctica?

2. Método

2.1. Participantes

La muestra fue seleccionada con criterios de homogeneidad y conveniencia, y estuvo conformada por 31 estudiantes de profesorado (hombres 64,5% y mujeres 35,5%), que se encontraban en práctica profesional en el último año de su formación en pedagogía en Educación Física, en una universidad pública al sur de Chile. Las edades de los participantes se encontraban entre 21 y 29 años. Sobre el 80% de ellos tenía experiencia enseñando (entre un mes y un año).

2.2. Instrumento

La información fue recolectada a través de un documento con la escritura de una reflexión elaborada por los participantes al finalizar la práctica profesional docente. El objetivo del instrumento fue indagar sobre el significado personal del trabajo realizado al implementar una intervención-indagación en el aula y conocer el diálogo que entablaban consigo mismos. La consigna para escribir la reflexión fue: “Elabora una reflexión de lo que ha significado para ti este trabajo de intervención. En ella debes autoplantearte al menos tres preguntas y respóndértelas. Piensa que estás hablando contigo mismo/a. La reflexión no puede ser inferior a 100 palabras”.

2.3. Procedimientos para la recolección y análisis de la información

Este estudio se realizó en el contexto de un programa formativo en indagación educativa (McKenney y Reeves, 2013). El programa fue una herramienta formativa para acompañar a los participantes en la ejecución de trabajos de intervención-indagación. El programa tuvo una duración de 10 sesiones de una hora, distribuidas 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 y escribir una reflexión.

La reflexión escrita se ingresó al programa MAXQDA (V. 2018) y 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, y cada segmento fue enumerado para identificarlo. Se utilizaron unidades de registro de tipo referencial y temático (Krippendorf, 1990).

Se crearon dimensiones y categorías inductivas para obtener formas de posicionamientos. En primera instancia, sobre la base de reiterados procesos de categorización se definen tres dimensiones de análisis que representan los aspectos del yo reflexivo que están presentes en la escritura: emociones propias, situaciones de tensión y proyecciones. Posteriormente, en el marco de estos tres aspectos se desprenden categorías que dan cuenta de las formas diferenciadas de posicionar al yo al reflexionar.

Dos observadores independientes con estudios de postgrado evaluaron el sistema de categorías, para lo cual fueron capacitados previamente. En la

evaluación se utilizó el 20% de los segmentos categorizados. Se aplicó la prueba estadística Kappa de Cohen y se utilizaron los criterios de interpretación de Landis y Koch (1977). Los grados de concordancia obtenidos entre evaluadores fueron de 1,000 (evaluador 1) y 0,667 (evaluador 2). Según los criterios de Landis y Koch (1977) los grados de acuerdo fluctúan entre sustanciales y casi perfectos. Los valores obtenidos aportan evidencia de fiabilidad a esta investigación.

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). Además, el comité de bioética y bioseguridad de la universidad participante certificó que este estudio no implicaba riesgos para el ambiente ni para las personas.

3. Resultados

Los resultados están organizados en tres secciones. En primera instancia, se identifican y definen tres aspectos del yo reflexivo que emergieron de las reflexiones escritas (emociones propias, situaciones de tensión y proyecciones). Posteriormente, se expone una tabla para cada aspecto, donde se identifican las dos formas diferentes de posicionar al yo reflexivo y se acompaña de una descripción que da cuenta de la manera en que se expresa o manifiesta ese posicionamiento. Por último, se comparte un ejemplo que muestra un segmento de la reflexión escrita por los estudiantes de profesorado, lo que es identificado con su código de análisis entre paréntesis.

3.1. Emociones propias

Son las emociones vividas por las y los participantes en el contexto del proceso de intervención-indagación. Las emociones o sentimientos pueden haber surgido en cualquiera de las etapas: desde el inicio de la intervención hasta la escritura de la reflexión. Las emociones experimentadas pueden ser positivas o negativas. Al escribir sobre sus emociones, se interpreta que están conscientes de esa vivencia. Se reconocieron dos tipos de categorías: expresar emociones propias y omisión de sus emociones.

Tabla 1.
Emociones propias: Descripción de la posición del yo reflexivo

Posición del yo reflexivo	Descripción	Ejemplos
Expresando sus emociones al reflexionar	Corresponde a los participantes que hablaron de las emociones experimentadas. La mayoría expresó sentir satisfacción y gratificación por la intervención-indagación que realizó. Además, se encontraron profesores en formación que expusieron sus experiencias emocionales, tanto negativas como positivas. Se pueden identificar vivencias emocionales, tales como el miedo, la empatía y la motivación.	Participante 12: "Al terminar mi intervención me senti satisfecho del trabajo realizado y del aprendizaje que se alcanzó en los estudiantes." (Seg. 6)
Omitiendo sus emociones al reflexionar	Representa a dos tipos de participantes que no hablan de sus emociones personales. El	Participante 2: "Lo que significó para mí esta intervención fue que al hablar con mis compañeros de práctica y profesora jefe de curso me planteé intervenir, me pregunté '¿qué pasará con ellos? ¿Qué

Fuente: elaboración propia.

3.2. Situaciones de tensión

Las reflexiones escritas tienen la posibilidad de hacer referencias a situaciones o eventos que generan tensión durante una práctica docente. Las tensiones se expresan a través de cuestionamientos, disonancia o malestar frente a las propias decisiones o en relación a los comportamientos de otros. En algunas oportunidades están dirigidos hacia ellos o ellas (mismas) por algo que hicieron o dejaron de hacer. En otros momentos son expresiones de reacción negativa ante otros miembros de la comunidad educativa. Las tensiones se encuentran enunciadas en las reflexiones y se manifiestan haberlas experimentado en diferentes etapas de la práctica (intervención-indagación).

Tabla 2.
Situaciones de tensión: Descripción de posición del yo reflexivo

Posición del yo reflexivo	Descripción	Ejemplos
Enunciando situaciones que le generan tensión	Corresponde a los participantes que expresan tensiones (disonancias, cuestionamientos o malestar). Estos enunciados hacen referencia a valoraciones negativas de su trabajo (cuestionamientos) o situaciones no gratas con estudiantes, profesores o comunidad educacional.	Participante 26: "¿El colegio tendrá conocimiento de que sus estudiantes mantienen un tipo de alimentación tan mala? a lo que llegué a la conclusión de que el colegio no tiene ningún registro del tipo de alimentación que sus estudiantes mantenían en su día a día. Otra pregunta que me hice fue ¿El colegio estará tomando alguna medida, ya sea mediante alguna intervención o algo para que sus estudiantes no continúen con estos malos hábitos alimentarios que le perjudican a su salud como el no tomar desayuno? Me pude dar cuenta que el colegio no estaba llevando a cabo ninguna intervención, solo la que fue iniciativa mía, por lo que desconocían si sus estudiantes llegaban desayunados a clases, y por último ¿los profesores sabrán de la mala alimentación y tendrán los conocimientos necesarios para poder realizar algo al respecto? yo creo que tal vez algunos no se preocupan si sus estudiantes desayunan o no antes de ir al colegio, ..." (Segs. 4, 5 y 6).
Desestimando situaciones que le generan tensión	Se clasificaron dos tipos de reflexiones dentro de esta categoría. Primero están las que no revelan tensiones de manera explícita. Y, en segundo lugar, las que hacen	Participante 16: "¿Cuál fue mi mayor motivación? Fue mi gusto en el área de la fuerza muscular ya que también es un tema que estoy abordando en mi tesis de pre grado y encuentro que es un tema esencial para poder mejorar la salud de las personas, y una forma preventiva para futuras enfermedades. ¿Que

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Proyecciones

El aspecto proyección emerge cuando las y los participantes sugieren o expresan la intención de mejorar la intervención-indagación realizada y/o manifestar el interés en la aplicación de nuevas iniciativas similares. Los participantes presentan dos formas de posicionarse al respecto: Plantear proyecciones y prescindir de proyecciones

Tabla 3.
Proyecciones: Descripción de posición del yo reflexivo

Posición del yo reflexivo	Descripción	Ejemplos
Planteándose proyecciones	Representa a los participantes que expresaron la intención de mejorar algunos aspectos del trabajo realizado y a los que plantean potenciales iniciativas.	Participante 3: "para mejorar las metodologías utilizadas se podría hacer una pequeña entrevista de cada alumno para conocer sus realidades y así poder establecer ciertos criterios de trabajo al momento de implementar la intervención, ya que todos los alumnos viven realidades diferentes dentro de sus hogares." (Seg. 2). "Me gustaría trabajar con el mismo grupo para poder implementar otras formas de trabajo y quizás obtener nuevos resultados, pero también no me cierro a trabajar con un nuevo grupo, esto con el fin de comenzar de cero" (Seg. 4)
Prescindiendo de potenciales proyecciones	Agrupar a estudiantes de profesorado que no expresan su interés en mejorar o no plantean intervenciones futuras, lo que en ningún caso significa que no	Participante 6: "Al inicio estaba con dudas sobre si lo que proponía era lo acertado para los estudiantes, porque quería que se genere conciencia en los hábitos que tenían, que ellos mismos se planteen cómo enfrentaban la problemática. Con el tiempo estas dudas empezaron a desaparecer, los estudiantes se involucraron

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se muestra el resumen de las formas de posicionar al yo reflexivo obtenidas en cada aspecto al escribir una reflexión.

Tabla 4.
Posiciones del yo al escribir una reflexión

Situación	Aspectos	Posiciones del yo
Escribir una reflexión	Emociones propias	Expresando sus emociones al reflexionar Omitiendo sus emociones al reflexionar
	Situaciones de tensión	Enunciando situaciones que le generan tensión Desestimando situaciones que le

Fuente. Elaboración propia.

4. Discusión y conclusión

Esta contribución aporta a la comprensión de la identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado, a través de la identificación y descripción de formas de posicionamiento de estudiantes de pedagogía en Educación Física al escribir una reflexión sobre su práctica pedagógica. La teoría del Yo Dialógico sirve de

base para visualizar diferentes posiciones del yo (Meijers y Hermans, 2018) en el marco de la reflexión de la práctica pedagógica.

Se identifican tres aspectos del yo reflexivo que están presentes al escribir una reflexión: emociones propias, situaciones de tensión y proyecciones. En cada uno de estos aspectos se reconocen dos formas diferentes de posicionarse. En relación al aspecto emociones propias se manifiestan dos formas de posicionamiento: expresando sus emociones al reflexionar y omitiendo sus emociones al reflexionar. En el aspecto situaciones de tensión surgen los posicionamientos: enunciando situaciones que le generan tensión y desestimando situaciones que le generan tensión. Por último, en el aspecto proyecciones emergen los posicionamientos: planteándose proyecciones y prescindiendo de potenciales proyecciones.

Los estudiantes de profesorado adoptan voces de dos posiciones del yo reflexivo ante las experiencias emocionales vinculadas a la docencia. Al escribir una reflexión los participantes deciden hablar y dar voz a sus propias emociones o invisibilizarlas y no darlas a conocer. Esta decisión puede estar relacionada con aspectos de su identidad personal al ejercer la docencia (Garner y Kaplan, 2019; Olsen, 2016), ya que desde la dimensión individual las historias personales influyen en el sentido que se otorga a las experiencias emocionales (Olsen, 2016; Ye y Zhao, 2019). Los estudiantes de profesorado que en sus historias de vida aprendieron a gestionar emociones o que en su formación docente trabajan las emociones como un elemento clave en el ejercicio de la docencia, tendrán mejor disposición para transparentar y asumir lo que sienten en el aula. Mientras, otros estudiantes de profesorado optan por no hablar de sus emociones, ya sea porque prefieren ocultarlas, sienten no haber experimentado una emoción relevante o, simplemente, porque no consideran que sea un aspecto del que se tenga que hablar en una reflexión sobre la práctica docente (Day, 2018).

Es importante tener presente que las emociones a las que hacen referencia los estudiantes de profesorado son interpretaciones de las experiencias mediadas por las demandas situacionales que proyecta el medio educativo (Van Veen y Slegers, 2006). Eso significa que si la institución formadora y la comunidad escolar no consideran relevante el aspecto emocional en el ejercicio de la docencia, la voz de este posicionamiento será cada vez más acallada. Además, no es conveniente que los estudiantes de profesorado ignoren las emociones que surgen en las prácticas educativas porque ello desfavorece la activación de procesos reflexivos (Lara-Subiabre, 2018).

Cuando los estudiantes de profesorado hablan sobre las tensiones que experimentan durante la práctica docente permite comprender qué es importante y qué valoran en sus estándares de identidad (den Brok et al., 2013). Para los programas de formación inicial es importante conocer y comprender las situaciones que causan tensión a los estudiantes de profesorado, porque para algunos autores estas se originan por diferencias entre lo que valoran las instituciones educativas y los valores personales del profesorado (Arvaja, 2018). Además, conocerlas permitirá implementar instancias de acompañamiento para transformar las tensiones en aprendizajes y retroalimentar al currículo, principalmente porque son antecedentes del tipo de identidad reflexiva docente que se está formando.

En este estudio, algunos participantes posicionan al yo reflexivo con una voz que desestima situaciones que les generan tensión, lo que es preocupante,

porque se desconocen las causas de no hablar sobre ellas. Que los estudiantes de profesorado omitan hablar de las tensiones que experimentan puede estar asociado a diferentes razones: sus estándares de identidad no se perciben amenazados (den Brok et al., 2013) o prefieren ocultar las tensiones porque sienten que son muy personales (Schellings et al., 2021). En cualquiera de los casos, no es favorable que los estudiantes de profesorado ignoren las tensiones que emergen en las prácticas educativas porque las reflexiones surgen desde situaciones que están asociadas a incertidumbre, confusión o desconcierto (Dewey, 2004; Schön, 1992).

Desde la posición del yo reflexivo planteándose proyecciones se encuentran voces que hablan sobre la intención de incidir en la realidad educativa y emprender acciones para mejorar lo que les produce tensión. En cambio, la posición del yo reflexivo prescindiendo de potenciales proyecciones no expresa este tipo de interés. Según estudios sobre la identidad docente, proyectar el mejoramiento de una situación está relacionado con la disposición para iniciar un cambio y el compromiso que representa la agencia (Biesta et al., 2015). Sin embargo, el compromiso e interés de los participantes por proyectar posibles soluciones también depende de las circunstancias y estructuras del contexto concreto (Biesta et al., 2015), porque en la medida que los espacios educativos dan mayor autonomía a los estudiantes de profesorado mejor será su disposición para emprender iniciativas (Teng, 2019). Según varios autores, reflexionar sobre la práctica docente involucra deliberar e incluso crear métodos de acción alternativos para dar respuesta a las situaciones de incertidumbre (Jay y Johnson, 2002; Korthagen y Vasalos, 2006; Ward y McCotter, 2004).

Cuando los estudiantes de profesorado comparten las mismas posiciones al enfrentar una reflexión sobre su práctica se observan rastros de una formación común que refleja la dimensión social de la identidad (Rogers y Scott, 2008). Desde esta dimensión, las prácticas sociales y culturales de las comunidades educativas influyen en las posiciones del yo que asumen los estudiantes de profesorado (Kelly, 2006; McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008). Por otra parte, en la práctica docente los estudiantes conviven con dos espacios educativos (los centros de prácticas y las universidades) y desde ambos lugares surgen voces de las cuales se apropian los estudiantes de profesorado para asumir una determinada posición del yo (Hong et al., 2017). De la misma forma, al escribir una reflexión emergen voces compartidas.

Las experiencias de aprendizaje en la formación de los estudiantes de profesorado son claves para el desarrollo de la identidad docente (Beijaard, 2019) y, en consecuencia, también lo serán para la identidad reflexiva docente. El aprendizaje de la identidad está mediado socialmente y estrechamente vinculado a los intereses de las comunidades educativas que influyen en los futuros docentes (Kelly, 2006; McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008). Las posiciones del yo que asumen los estudiantes de profesorado al reflexionar en la etapa final de su práctica docente dan cuenta de tres aspectos que pueden ser valiosos para el desarrollo de la identidad: expresar emociones, enunciar situaciones que le generan tensión y plantear proyecciones (agencia). Sobre la base de los hallazgos de este estudio se considera necesario que los programas de formación de estudiantes de profesorado estén conscientes de la identidad reflexiva docente que promueven.

La teoría del Yo Dialógico es útil para analizar las posiciones del yo reflexivo que adoptan estudiantes de profesorado al reflexionar sobre su práctica. A la vez, permite obtener antecedentes para producir conocimiento sobre la identidad reflexiva docente. Dar continuidad a este tipo de estudios contribuirá a mejorar la formación y aprendizaje de la identidad reflexiva docente del estudiante de profesorado y favorecer la reflexión de la práctica pedagógica.

Los hallazgos de este estudio solo representan a las posiciones del yo reflexivo asumidas por los participantes al escribir una reflexión sobre su práctica, por lo que futuros estudios deberían indagar con otros instrumentos de recolección de información para triangular las posiciones que asumen estudiantes de Educación Física. Además, será valioso profundizar en la indagación con estudiantes de profesorado que pertenecen a un mismo programa formativo para conocer la identidad reflexiva docente que es promovida por el equipo académico y, por tanto, compartida por el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. y Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.013
- Álvarez-Munárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Disparidades. Revista de Antropología*, 66(2), 407-432. doi: 10.3989/rdtp.2011.15
- Arvaja, M. (2018). Tensions and striving for coherence in an academic's professional identity work. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 291-306. doi: 10.1080/13562517.2017.1379483
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. 3ª ed. Madrid, España: 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. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. doi: 10.1080/13540602.2019.1542871
- Biesta, G., Priestley, M., y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640. doi: 10.1080/13540602.2015.1044325
- Brockmeier, J. y Carbaugh, D. (2001). Introduction. En J. Brockmeier, y D. Carbaugh (Eds.) *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. (pp. 1 - 22). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/sin.1
- 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. doi: 10.3389/fpsyg.2021.810146
- Clarke, M. (2008). Language teacher identities: Co-constructing discourse and community. Clevedon, Reino Unido: Cromwell Press Ltd. doi: 10.21832/9781847690838
- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective Practice in Initial Teacher Training: Critiques and Perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1): 104-117. doi: 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. doi: 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. doi: 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. doi: 10.1007/978-3-319-93836-3
- 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). doi: 10.1108/S1479-3687(2013)0000018012
- Denzin, N., y Lincoln, I. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (1ª ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata.
- Francis, D. C. (2020). *Learning, Growing, and Continually Becoming a Teacher*. In *Teachers' Goals, Beliefs, Emotions, and Identity Development* (pp. 123-142). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- 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. doi: 10.1016/j.tate.2021.103374
- Garner, J. K., y Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33. doi: 10.1080/13540602.2018.1533811
- Geijsel, F., y Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430. doi: 10.1080/03055690500237488
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. doi: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H. (2014). Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 134-159. doi: 10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x
- Hong, J., Greene, B., y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. doi: 10.1080/02607476.2017.1251111
- Jay, J. y Johnson K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85. doi: org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519. doi: 10.1080/03054980600884227
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. (1ª ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71. doi: org/10.1080/1354060042000337093
- Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi: 10.2307/2529310

- 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. doi: 10.21703/rexe.20181733blara1
- 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. doi: 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. Recuperado de http://jds.lemoyne.edu/journal/7_1/pdf/IJDS.7.1.06.Leijen_Kullasepp.pdf
- Li-Hua Z., Xiao-Wen L., Aruna W., Ya-Bing G. (2019). Teacher Identity in Structural Reflective Workshops: A View from China. In: Hviid P., Märtsin M. (eds) *Culture in Education and Education in Culture. Cultural Psychology of Education*, 10, 199-216. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-28412-1_12
- 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. doi: 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). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- McKay, L. (2019). Supporting intentional reflection through collage to explore self-care in identity work during initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-8. doi: [org/10.1016/j.tate.2019.102920](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102920)
- McKenney, S., y Reeves, T. C. (2013). *Conducting educational design research*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Meijers, F., & Hermans, H. (2018). *The dialogical self theory in education*. New York, Estados Unidos: Springer.
- Muchnik-Rozanov, Y., & Tsybulsky, D. (2021). Examining future-oriented discourse within reflective narratives as professional identity development for student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 309-321. doi: [org/10.1080/02607476.2021.1878339](https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1878339)
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinares para carreras de pedagogía en educación física*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- 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. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>
- Olsen, B. (2016). *Teaching for success: developing your teacher identity in today's classroom*. Routledge. doi: 10.4324/9781315631714
- Perrenoud P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (6ª ed.). Barcelona, España: Grao.
- Pillen, M., Beijaard, D., y den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. doi: 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. doi: 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). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educac#a#o e Pesquisa*, 43(1), 97-111. doi: 10.1590/s1517-9702201701158626
- 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*. doi: 10.1080/02619768.2021.1905793
- Scho#n, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (3ª ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Schutz, P. A., Hong, J., y Francis, D. C. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development: Investigating complexities in the profession*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge. doi: 10.4324/9780429456008
- Smith, B., y Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative research*, .(1), 5-35. doi: 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. doi: 10.1080/1359866X.2015.1136406
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331-346. doi: 10.1080/14623943.2010.490698
- Teng, F. (2019). Understanding Teacher Autonomy, Teacher Agency, and Teacher Identity: Voices from Four EFL Student Teachers. *English Teaching & Learning*, 43(2), 189-212. doi: 10.1007/s42321-019-00024-3
- 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. doi: 10.1080/00220270500109304
- Ye, J., y Zhao, D. (2019). Developing different identity trajectories: Lessons from the Chinese teachers. *Teachers and Teaching*, 25(1), 34-53. doi: 10.1080/13540602.2018.1532408
- 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). Madrid, España: Morata-Paideia.
- Ward, J. R., y McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and teacher education*, 20(3), 243-257. doi: 10.1016/j.tate.2004.02.004