

Voces en la identidad de estudiantes de profesorado

Brenda Lara-Subiabre^{*a}, Verónica Henríquez Alvarado^b y Yaneth Villarroel Ojeda^c

Universidad de Los Lagos, Departamento Ciencias de la Actividad Física^{ab}, Departamento Humanidades^c, Puerto Montt, Chile.

Recibido: 17 de octubre 2019

Aceptado: 22 de enero 2020

RESUMEN. Esta investigación tuvo como propósito indagar las voces de posiciones del Yo de estudiantes de profesorado al enfrentarse a problemas educativos. Se entrevistaron 10 estudiantes de profesorado que estaban en servicio previo y a los datos se aplicó análisis de contenido cualitativo-inductivo. En los resultados predominaron dos posiciones del Yo “Yo como docente empático” y “Yo como docente ético”, ambas posiciones del Yo cumplían la función de ser *promotoras*. Se reconocieron voces de otros, tales como: profesores de los centros escolares, sus estudiantes y otros estudiantes de profesorado. Las voces de los participantes estaban cargadas de un discurso desde lo cotidiano y sustentadas desde la experiencia. Las instituciones formadoras del profesorado deberían prestar atención a las identidades docentes de los futuros profesores y enseñar a tomar conciencia de las voces que utilizan en los discursos pedagógicos. Al mismo tiempo que promueven una formación sustentada en prácticas de indagación contextualizadas y basadas en evidencias.

PALABRAS CLAVE. Identidad docente; self dialógico; posiciones del Yo; voces; estudiantes de profesorado; servicio previo.

Voices in the identity of student-teachers

ABSTRACT. This research aims to investigate the voices of I-positions of student-teachers when facing educational problems. Ten student teachers who were in previous service were interviewed and qualitative-inductive content analysis was applied to the data. The results were dominated by two I-positions "Me as an empathetic teacher" and "Me as an ethical teacher", both I-positions fulfilling the function of being promoters. Other voices were recognized, such as: schoolteachers, their students and other student teachers. The voices of the participants included a discourse from the everyday life and supported by experience. Teacher training institutions should pay attention to the teaching identities of future teachers and teach them to become aware of the voices they use in pedagogical discourse. At the same time, they should promote training based on contextualized and evidence-based research practices.

KEYWORDS. Teacher identity; dialogical self; I-positions; voices; student teachers; pre-service.

*Correspondencia: Brenda Lara-Subiabre. Dirección: Universidad de Los Lagos, Camino Chinguihue Km 6, Puerto Montt. Correos Electrónicos: : blara@ulagos.cl^a, vhenriquez@ulagos.cl^b, yaneth.villarroel@ulagos.cl^c

1. INTRODUCCIÓN

Se reconoce que los estudiantes de profesorado tienen dificultades para elaborar razones fundamentadas de las decisiones que toman en el ámbito educativo, lo que limitaría las posibilidades de comprensión, análisis e intervención de procesos de enseñanza y aprendizaje. Este problema estaría relacionado con la disociación que existe entre la teoría y la práctica en la profesión docente (Lunenberg y Korthagen, 2009; Riau y González, 2017; Zeichner, 2010), lo que se ve reforzado por la alta valoración que hacen los profesores por aprender a través de la observación (Russell, 2012).

Una de las formas para acceder al razonamiento que hacen las personas, es a través de sus discursos, ellos nos permiten comprender cómo piensan y cómo se posicionan ante determinadas situaciones y fenómenos. En la formación de profesores, es clave visualizar cuáles son los discursos asociados a la toma de decisiones ante problemas educativos, ya que existen antecedentes de que en los docentes predominan los discursos desde lo cotidiano, basados en su experiencia práctica, lo que puede ser una barrera para reconceptualizar su enseñanza y realizar transformaciones (Badia y Becerril, 2016).

Se esperaría que mediante la formación pedagógica los repertorios del habla se vayan diversificando y evolucionando a medida que el estudiante avanza y se vuelve más complejo su conocimiento. Según Freeman (1993) los docentes integran nuevas ideas a su pensamiento y actividades en el aula, utilizando el discurso profesional, producto de asignar significados nuevos o diferentes a sus acciones, lo que influiría en la reconstrucción de la práctica. Además, Bakhtin (1986) reconoce que se incorporan otras voces y repertorios discursivos que dan cuenta de la apropiación de un discurso pedagógico. La deficiente utilización de un lenguaje técnico, asociado al ámbito de la educación, se explicaría en parte, porque los profesores adoptan o rechazan información y prácticas de enseñanza que no están en coherencia o sintonía con su identidad docente (Horn, Nolen, Ward y Campbell, 2008).

De ahí que existan cuestionamientos a los programas de formación de profesores porque descuidan y desconocen aspectos de la identidad docente (Alsup, 2006), que podrían apoyar el desarrollo profesional de manera significativa y efectiva (Beauchamp y Thomas, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi y Maaranen, 2014). Sobre todo considerando que para generar cambios sostenibles en la formación de profesores, se debe incidir en la identidad docente, a través de experiencias que aporten a la construcción de nuevos significados, los que deben estar anclados a la realidad de sus trabajos y contexto (Kosunen y Mikkola, 2002).

Aún cuando existe discusión sobre el concepto de identidad, en esta investigación se reconoce que es un sistema de naturaleza tanto individual (intrapicológico), como social (interpsicológico), en la que el ser humano construye su identidad en interacción con el contexto, a través de la negociación de significados, dialogando consigo mismo y con los demás, para interpretar, comprender y explicar quién está siendo en un determinado tiempo y espacio. A esta perspectiva se le conoce como “teoría del Self Dialógico” (Herman, 2014), en ella la identidad estaría expresada a través de un conjunto de posiciones del Yo (I-positions), que al estar en relación (con autonomía una de la otra), se pueden ir modificando o ajustando a través del diálogo (interno y/o externo), según los requerimientos que se les planteen.

En este enfoque Akkerman y Meijer (2011) caracterizan la identidad en función de las siguientes dimensiones: continua y discontinua, única y múltiple e individual y social. Lo que quiere decir que es flexible y que por tanto se transforma a través del tiempo y los contextos. Es única

y múltiple a la vez, porque está conformada por una diversidad de versiones de si misma. Esta condición se debería a la participación en diferentes comunidades discursivas, cada una de ellas pertenecientes a diferentes contextos sociales y situacionales. De igual forma existiría un núcleo en la identidad, que haría posible mantener unidas todas las versiones de uno mismo, integradas como un ser único. La condición de ser continua y discontinua se encuentra estrechamente relacionada con el fenómeno de la multiplicidad, esta condición exige estar permanentemente en cambio, adaptándose, interpretándose y reinterpretándose a si mismos, en los diferentes posicionamientos y la interrelación entre ellos. Eso haría que las personas no sean siempre las mismas, aunque conservarían determinados patrones de comportamientos, que perdurarían a través del tiempo, principalmente por el predominio de su cultura. Es individual y social al mismo tiempo, debido a la influencia que ejercen las otras personas en la formación y desarrollo de la identidad. Desde la teoría del Self Dialógico las voces de otros se integrarían a la voz interna, siendo parte del pensamiento y razonamiento de la persona que la incorpora (la hace suya / se apropia).

En este contexto la identidad profesional sería una constelación de posiciones del Yo construidas por una persona para afrontar las contingencias de su espacio profesional. Ello quiere decir que las personas tienen distintas identidades en relación a las diferentes esferas de actividad y contextos en los que interactúan. Las posiciones del Yo estarían conformadas por un conjunto de creencias, procedimientos y emociones que se activan ante un mismo tipo de contingencia. Según Akkerman y Meijer (2011) cada posición del Yo tiene su propia voz y esta impulsada por sus propias intenciones.

Identificar las situaciones que son emocionalmente desafiantes (Lindqvist, 2019) y que les genera conflicto interno (tensión) en el ejercicio de enseñar, es una de las dimensiones utilizadas para comprender la identidad docente (Anspal, Leijen y Löfström, 2019; Arvaja, 2018; Hanna, Oostdam, Severiens y Zijlstra, 2019; Leijen y Kullasepp, 2013). Las tensiones son situaciones que tienen una alta carga emocional y que los llevan a cuestionarse a sí mismos porque se oponen a sus sentimientos, valores y creencias, generando una disonancia de identidad al no poder cumplir con estándares que las mismas personas se han predefinido (Pillen, Beijaard y den Brok, 2013).

La identidad se construye y reconstruye a través de experiencias de aprendizaje (Ligorio, 2010) y estas experiencias pueden ser de naturaleza espontánea o planificadas según involucren reflexión y deliberación, pero solo al tomar conciencia y hacer explícito el aprendizaje influirá en la identidad (Eraut, 2000). En este contexto se utiliza el concepto de agencia para hacer referencia a la disposición de una persona para iniciar un acto y tener conciencia de emprender acciones para un determinado propósito (Teng, 2019). La agencia de un profesor dependería de dimensiones tales como: rutinas o patrones de acción adquiridos, motivaciones y compromisos con las situaciones (Biesta, Priestley y Robinson, 2015) los que están mediados e interaccionan con su contexto sociocultural e histórico a través de los discursos (Hökkä, Eteläpelto y Rasku-Puttonen, 2012).

Entonces, el lenguaje permite develar la manera cómo enfrentan los problemas educativos. Usualmente el tipo de discurso más utilizado por los profesores es el cotidiano, y se puede encontrar al interpretar y explicar los procesos y fenómenos que suceden en educación (Freeman, 1993), lo complejo es que este tipo de lenguaje (cotidiano) deja en evidencia las limitaciones en la comprensión y acción de un profesor/a (Badia y Becerril, 2016).

Para mejorar el entendimiento de los fenómenos educativos los docentes pueden buscar formas diferentes de renombrarlos y asignar otros significados, mediante procesos de reflexión y negociación (Freeman, 1993). Según Akkerman y Meijer (2011) a través de un enfoque dialógico de la identidad, se podría transformar el discurso mediante la influencia de otras voces, que pasen a

formar parte de la estructura del pensamiento y razonamiento, apropiándose de ellas y generando nuevos repertorios discursivos (Bakhtin, 1986).

El concepto de discurso de frontera es utilizado por Alsup (2006) para hacer referencia a la coherencia y sintonía de los diálogos que un docente tiene consigo mismo y con otros, es decir dos subjetividades en conflicto: características personales y características profesionales de ser profesor/a. Este término ha sido utilizado para analizar e intervenir la identidad docente desde el discurso (Akkerman y Bruining, 2016; Leijen y Kullasepp, 2013; Van Rijswijk, Akkerman y Koster, 2013) y puede considerarse un referente para observar el cruce de esa frontera, en especial podría facilitar que futuros profesores mediante un programa de formación, integren conceptos científicos, conceptualicen la práctica escolar y sometan a cuestionamiento sus fundamentos empíricos (Akkerman y Bruining, 2016).

A la luz de los antecedentes presentados surgió la interrogante ¿con qué voces se posicionan los estudiantes de profesor al enfrentar problemas educativos? y para responder a esa pregunta se analizaron las voces que adoptan al hablar de problemas educativos en el servicio previo a la profesión. Los hallazgos aportan evidencia para gestionar cambios en los discursos, apoyando a supervisores de práctica y estudiantes de profesor en el proceso de dar sentido y apropiación de fundamentos teóricos a través del acercamiento de la teoría y la práctica (Maaranen y Krokfors, 2007). Además los resultados podrán ser utilizados para elaborar programas formativos que impacten positivamente en la identidad y prácticas pedagógicas de estudiantes de profesorado.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra estuvo conformada por 10 participantes, de los cuales tres eran mujeres y los restantes siete eran hombres. Las edades fluctuaban entre 22 y 27 años. Todos se encontraban en el último año de formación pedagógica, realizando prácticas docentes en una carrera de pedagogía en Educación Física en una universidad en la ciudad de Puerto Montt, Chile. El criterio de selección de la muestra fue la voluntad de los participantes.

2.2 Recolección de datos

Para recolectar información se utilizaron entrevistas orales y escritas. La entrevista escrita estaba conformada por 8 preguntas que tenían como finalidad identificar y caracterizar la mayor cantidad de problemas que sentían que les afectaban en el centro de práctica. La entrevista oral tenía el propósito de profundizar en diferentes aspectos de uno de los problemas que les causaba mayor tensión. La entrevista oral fue de tipo semi-estructurada y estaba conformada por 14 preguntas para detectar pensamientos-creencias, sentimientos-emociones y procedimientos implicados al enfrentarse al problema educativo. Las entrevistas se realizaron de manera individual con una duración promedio de 20 minutos y se solicitó autorización para grabar. Ambos instrumentos una vez transcritos fueron entregados a los participantes para validar y ratificar lo expresado.

2.3 Análisis

Todas las entrevistas orales y escritas fueron transcritas textualmente e ingresadas al software MAXQDA (Analytics pro 2018). El análisis se realizó en dos etapas, primero se hizo análisis de contenido y subsiguientemente se establecieron relaciones entre categorías. En total se codificaron 1496 segmentos distribuidos en los 20 documentos; 10 entrevistas escritas y 10 entrevistas orales. Las unidades de análisis fueron los enunciados con sentido.

En la primera etapa se analizaron 1016 segmentos de las entrevistas escritas donde se identificaron un promedio de 101 códigos, los que posteriormente fueron organizados en categorías según las frecuencias. Después fueron analizados 480 segmentos de las entrevistas orales complementándose las categorías encontradas inicialmente. En este proceso participaron 4 investigadores que se reunían para acordar códigos y categorías emergentes.

Para la segunda etapa se elaboraron relaciones entre dimensiones, de esta forma se identificaron posiciones del Yo en relación a: otros sujetos, creencias, sentimientos-emociones y voces que las sustentaban. Para cada participante se creó una figura con las relaciones entre dimensiones y las categorías emergentes lo que permitió tener una imagen visual de cada uno. A continuación se presentan las dimensiones y preguntas utilizadas para el análisis en la tabla 1, y la Figura 1 que ejemplifica el análisis aplicado a un participante.

Tabla 1. Dimensiones y preguntas de análisis.

Nº	Dimensiones	Preguntas orientadoras
1	Relacional	¿Frente a quién se posiciona?
2	Situación-problema	¿Cuál es la situación-problema que le afecta?
3	Tensión	¿Qué le produce tensión en esta situación-problema?
4	Sentimientos-emociones	¿Qué sentimientos o emociones están involucrados?
5	Pensar – creer	¿Qué piensa sobre la situación-problema? ¿Por qué cree que esta situación no corresponde al estándar de la profesión docente?
6	Voces	¿Qué voces están presentes en su discurso? ¿Qué dicen esas voces?
7	Agencia (acciones para tomar conciencia)	¿Cómo se aproximó a la situación-problema? ¿Cómo la detecta y toma conciencia de ello?
8	Tipo de discurso	¿Qué caracteriza su discurso?

Una vez organizadas las dimensiones y categorías comenzaron a surgir las posiciones del Yo, las que están expresadas en frases que inician con la palabra Yo, tales como: Yo como ético; Yo como práctico; Yo decepcionado; Yo como empático; Yo buscando validación; Yo dialogando.

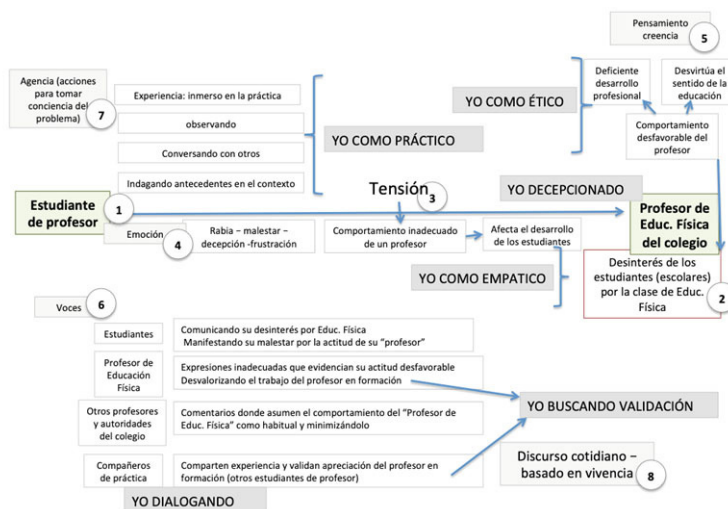


Figura 1. Ejemplo del análisis de posiciones del Yo ante un problema educativo

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los hallazgos del análisis de posiciones del Yo que asumen 10 estudiantes de profesor frente a problemas educativos durante el servicio previo en centros escolares. Primero se identifican y describen las posiciones del Yo encontradas y después se comparten las voces que surgen cuando expresan lo que piensan, sienten y hacen en relación a los problemas que les causan tensión.

3.1. Posiciones del Yo asumidas por los participantes

Se han reconocido dos tipos de posiciones del Yo que predominan entre los participantes: *yo como profesor empático* y *yo como profesor ético*.

La posición del Yo **yo como profesor empático** surge en relación con sus estudiantes y se manifiesta cuando sienten empatía por lo que les sucede, principalmente cuando perciben que están siendo afectados sus aprendizajes y su desarrollo personal. Esta posición del Yo se asociaría a emociones negativas como frustración e ira. La causa de sentirse de esta forma es atribuida a comportamientos poco adecuados de otras personas de la comunidad escolar, las que pueden ir desde los mismos estudiantes (que no cumplen sus responsabilidades) hasta los demás profesores y directivos (que desvalorizan la asignatura de Educación Física). En palabras de los participantes es expresada de la siguiente forma:

“... sentí que las estudiantes no querían hacer la clase porque se sentían mal o no la querían hacer, igual sentía como recordar porque mis compañeras no la realizaban (en la época que fue estudiante)”.

“trato de ponerme en el caso de ellos”.

Yo como profesor ético es una posición del Yo que se reconoce cuando cuestionan comportamientos de otros sujetos de la comunidad educativa que consideran que transgreden la ética de la enseñanza. Esta posición del Yo se observa vinculada a emociones negativas como tristeza e impotencia, lo que es atribuido a comportamientos desfavorables de los profesores y/o directivos del establecimiento escolar los que desde su perspectiva; desvalorizan y desvirtúan finalidades de la educación. Se pueden escuchar cuando dicen:

“Porque yo digo: en Educación Física un ramo tan importante para la vida, para la motricidad, para las relaciones sociales, que estén viendo una película y no pasen... no sé, una materia teórica, una pauta o algo. También es responsabilidad del profesor que se ausenta, por no mandar por ejemplo: que los chicos hagan esto, una pauta de motricidad, cualquier tipo de cosa, pero no sucede, eso es lo que me preocupa a mí, que se pierde mucho tiempo...”

“Pero los mismos profesores como que no les importan no realizar la clase de Educación Física de hecho estoy desde el primer semestre e hice clases en Educación Básica, ahora estoy en Educación Media, donde hay un solo profesor para toda la Enseñanza Media, entonces a veces el profesor se ausenta y los estudiantes quedan solos, entonces es como que les da lo mismo esto”.

Ambas posiciones del Yo las perciben, comprenden y explican desde su vivencia directa (inmersos en la práctica), las sustentan en la observación y la conversación con otros, reconociendo que no consideran necesario leer literatura al respecto para comprenderlos.

“... no, no tengo una noción clara de “por qué” se esta dando esto, yo solo he estado observándolo desde el año pasado y durante este año, no es a mayor profundidad”.

“comienzo por observar, observo qué es lo que puedo hacer primero dentro del colegio o de los cursos, y de ahí cuando me voy dando cuenta de un problema, voy conversando con el profesor y los estudiantes, para ver qué es lo que causa el problema y preguntarle las causas del problema”.

3.2. Voces en las posiciones del Yo

Se han reconocido voces de otros significativos que han surgido al describir y explicar la situación que los afecta. Entre ellas están las de los profesores del establecimiento donde hacen la práctica (servicio previo), las de sus estudiantes de la clase de Educación Física y por último, los otros estudiantes de profesor con los que comparten la práctica en el mismo recinto educacional.

De los profesores del establecimiento educacional recogen su perspectiva o forma de abordar las situaciones y los antecedentes e historia que manejan. Se pudieron escuchar expresiones como:

“Me dijo (el profesor) que la unidad que yo posaría no sería evaluada, entonces el hecho de que no sean evaluadas y que se lo diga a todo el curso ya pierde, ya pierde totalmente un interés del curso hacia mí, ahora yo estoy ingeniándomela para saber qué puedo pasar con los chicos, incluso no guiándome por las bases curriculares”.

“Después cuando vuelva él (el profesor), él me pregunte: ¿Qué pasaste? ¿Qué hiciste?, bueno yo hice esto, esto y esto, respecto de lo que veníamos haciendo. Pero qué pasa si él me dice no, esto no es lo que yo quería pasar, me dice: ¡oh!, está bien, pero podrías haber hecho esto, esto, esto, ya nos atrasamos, pueden pasar muchas situaciones donde esté bien o esté mal, entonces ahí uno tiene que intentar juzgar cómo van avanzando las cosas...”

Por otra parte, la voz de sus estudiantes surge en situaciones donde busca rescatar sus intereses y enfoques ante los incidentes que están causando tensión. Son enunciadas en citas tales como:

“Entonces los estudiantes de enseñanza secundaria tampoco esperan que nosotros hagamos mucho, ellos dicen ‘ah ya vamos a Educación Física’ y piensan que no haremos nada, entonces nosotros al llegar e impactar con una clase de Educación Física con la cual no están acostumbrados también afecta mucho, porque hay algunos que están interesados y otros que no porque están acostumbrados a no hacer nada”.

“... de hecho lo conversé con las estudiantes que se quedan ahí: ¿cómo están haciendo esto? ¿ustedes deberían estar en clases? no sé, divertirse, jugar, ... ¿Qué están haciendo? Y decían: “no, estoy ejercitando los ojos profe” eso es una respuesta frustrante para mí, que me digan eso. Pero bueno son cosas que suceden, el día a día y no creo que sea el establecimiento que esté así, si no que debe haber muchos más y no solamente en Educación Física sino en otras asignaturas”.

Las voces de otros estudiantes de profesor aparecen cuando hace referencia a personas con quienes comparten información y experiencias sobre el centro de práctica. Se rescatan las siguientes citas de los participantes:

“... con los compañeros uno conversa muchas experiencias que pasan de un colegio a otro, de una hora a otra... ayudan a enfrenar lo que sucede...”

“... los compañeros es como lo que tengo más a mano para poder conversar y decir mira: esto puede ser positivo, con esto puedo llegar, mira, no hagas esto, quizás puedas apoyarte con esto y así vamos solucionando los problemas”.

En resumen, los hallazgos dan cuenta de dos posiciones del Yo que se destacan Yo como profesor empático y Yo como profesor ético, las que están vinculadas a voces de otros: profesores de los lugares de práctica; sus estudiantes y compañeros pares de estudio.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para la teoría del Self Dialógico (Hermans, 2014) la identidad se expresa a través de una constelación de posiciones del Yo (Akkerman y Meijer, 2011), las que se manifiestan en un determinado contexto y en relación a otros. En este caso se han identificado dos formas de manifestación del yo profesional de estudiantes de profesorado, en el contexto de enfrentarse a problemas educativos que les causan tensión durante la realización del servicio previo. Además, cada posiciones del Yo habla con su propia voz desde la cual expresa significados y formas de comprender e interpretar su realidad (Akkerman y Meijer, 2011).

Yo como profesor empático y *Yo como profesor ético*, han sido las posiciones del Yo que han adoptado de manera predominante para hacer frente a este tipo de situaciones. Ambas se manifiestan como posiciones del Yo promotoras (Hermans, 2018) dando un sentido de dirección y organizando a otras posiciones del Yo para mantener en armonía el self.

La posición del Yo *Yo como profesor empático* podría contribuir a generar relaciones dialógicas para abordar los problemas educativos y para asumir otras posiciones del Yo que en conjunto se transformen en una estrategia. Según Hermans y Gieser (2012) la empatía puede ayudar a establecer el diálogo consigo mismo y con otros. Por otra parte, el *Yo como profesor ético* se puede explicar desde una ética de la enseñanza (Mangubhai, 2007) que consiste en la conciencia y preocupación de los profesores por aquellos aspectos que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambas posiciones del Yo evidencian la alta valoración que tienen los profesores por cuidar a otros (Mangubhai, 2007; O'Connor, 2008).

El desarrollo de la identidad es el resultado de un diálogo interno y externo, y por eso es relevante la teoría del Self Dialógico en la educación (Meijers y Hermans, 2018), a través del diálogo otras voces podrían transformar el discurso generando nuevos repertorios discursivos y pasando a formar parte estructural del pensamiento y del razonamiento (Akkerman y Meijer, 2011). En esta investigación se han reconocido las voces de otros, las que corresponderían a personas significativas con quienes se comparte el mismo contexto de práctica educativa, se dialoga y también se enfrentan conflictos. En ellas están presentes profesores del centro escolar, sus estudiantes y otros estudiantes de profesorado con quienes realiza el servicio previo.

Por otra parte, hay una baja recurrencia a voces de naturaleza académica, lo que puede deberse a que los discursos de los profesores están cargados de fundamentos de naturaleza práctica (Lunenberg y Korthagen, 2009; Riau y González, 2017; Zeichner, 2010). Se observa que predominan discursos desde lo cotidiano basados en su experiencia, lo que puede ser una barrera para reconceptualizar su enseñanza e innovar (Badia y Becerril, 2016). Los hallazgos indicarían que las dificultades para integrar un lenguaje técnico-pedagógico es un rasgo de su identidad docente (Horn et al., 2008). De igual forma revelaría una identidad docente en disonancia con una práctica pedagógica basada en evidencia (Wentworth, Mazzeo y Connolly, 2017).

Las instituciones formadoras del profesorado deberían prestar atención a las identidades docentes de los futuros maestros y maestras. Ello puede verse favorecido a través del seguimiento de sus repertorios discursivos y la toma de conciencia de las voces que utilizan al dialogar en reflexiones (intrapsicológico) y con otros (interpsicológico). A la vez que promueven una formación sustentada en prácticas de indagación contextualizadas y basadas en evidencias.

Los resultados serán útiles para sensibilizar sobre las posiciones del Yo adoptadas por el futuro profesorado ante dificultades en el centro escolar. Algunas preguntas que surgen a partir de los hallazgos son: ¿Qué otras voces no se han logrado identificar? ¿Por qué las voces encontradas influyen en estas posiciones del Yo? ¿De qué forma los estudiantes de profesorado podrían integrar voces de fundamentos académicos a razonamientos sobre lo cotidiano? Futuras investigaciones deberían contribuir a clarificar estas interrogantes en la identidad docente, como también realizar estudios longitudinales para identificar cambios en los repertorios discursivos en relación con posición del Yo. Esta investigación presenta limitaciones en relación a la cantidad y diversidad de participantes, la que debería ser ampliada para futuros estudios.

REFERENCIAS

- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. Doi:10.1016/j.tate.2010.08.013.
- Akkerman, S., y Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 1-45. Doi: 10.1080/10508406.2016.1147448.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anspal, T., Leijen, Ä., & Löfström, E. (2019). Tensions and the teacher's role in student teacher identity development in primary and subject teacher curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 679-695. Doi:10.1080/00313831.2017.1420688.
- 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.
- Badia, A., y Becerril, L. (2016) Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238. Doi: 10.1080/02607476.2016.1143146.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. Doi:10.1080/03057640902902252.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. Doi.10.1080/13540602.2015.1044325.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113-136. Doi.10.1348/000709900158001.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 485-497. Doi:10.1016/0742-051X(93)90032-C.

- Hermans, H. J. (2014). Self as a Society of I-Positions: A Dialogical Approach to Counseling. *Journal of humanistic counseling*, 53(2), 134-159. Doi: 10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x.
- Hermans, H. J. (2018). *Society in the self: a theory of identity in democracy*. New York: Oxford University Press.
- Hermans, H. J., & Gieser, T. (Eds.). (2012). *Handbook of dialogical self theory*. New York: Cambridge University Press.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 83-102. Doi:10.1080/02607476.2012.643659.
- Horn, I. S., Nolen, S. B., Ward, C., & Campbell, S. S. (2008). Developing practices in multiple worlds: The role of identity in learning to teach. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 61-72.
- Kosunen, T., & A. Mikkola. (2002). Building a science of teaching: How objectives and reality meet in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 135-150. Doi:10.1080/0261976022000035674.
- Leijen, Ä., y Kullasepp, K. (2013). All Roads Lead to Rome: Developmental Trajectories of Student Teachers' Professional and Personal Identity Developmental. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114. Doi: 10.1080/10720537.2013.759023.
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107. Doi:10.1177/1354067X09353206.
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations* (Doctoral dissertation, Linköping University Electronic Press). Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1307758/FULLTEXT01.pdf>.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 225-240. Doi:10.1080/13540600902875316.
- Maaranen, K., & Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes. *Reflective Practice*, 8(3), 359-373. Doi: 10.1080/14623940701424918.
- Mangubhai, F. (2007). The Moral and Ethical Dimensions of Language Teaching. *Australian Journal of Education*, 51(2), 178-189. Doi:10.1177/000494410705100206.
- Meijers, F., & Hermans, H. (2018). Dialogical Self Theory in Education: An Introduction. In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), *The Dialogical Self Theory in Education* (pp. 1-18). New York: Springer.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. Doi:10.1016/j.tate.2006.11.008.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. Doi:10.1080/13540602.2013.827455.
- Riau, M. T. C., y González, L. C. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y promesas no cumplidas del profesional reflexivo. *Encuentros en Educación*, 13, 71-91.

- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. Doi: 10.1080/02619768.2014.882309.
- 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 Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., y Koster, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 43-60.
- Wentworth, L., Mazzeo, C., & Connolly, F. (2017). Research practice partnerships: A strategy for promoting evidence-based decision-making in education. *Educational Research*, 59(2), 241-255. Doi:10.1080/07391102.2017.1314108.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.