

**IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA:
CONSIDERACIONES CLAVES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

**TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY, REFLECTION AND PEDAGOGICAL
PRACTICE: KEY CONSIDERATIONS FOR TEACHER TRAINING**

Carlos Mario Vanegas Ortega (*)

Universidad de Santiago de Chile

Adrián Rodrigo Fuentealba Jara

Universidad San Sebastián

Chile

(*) Autor para correspondencia:

Carlos Mario Vanegas Ortega

Universidad de Santiago de Chile

Facultad de Ciencias.

Las Sophoras 173. Estación Central. Santiago, Chile.

Correo de contacto: carlos.vanegas.o@usach.cl

Recibido: 4 de abril de 2018

Aceptado: 31 de agosto de 2018

DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780

*Este artículo se encuentra previo a su publicación final, de modo que puede variar en forma, pero no en contenido.

Resumen

El desarrollo de la identidad profesional, la reflexión y la práctica pedagógica se han convertido en tres ejes claves para la formación inicial y continua de profesores. Este artículo explica por qué los procesos reflexivos permiten resolver situaciones que tensionan la identidad profesional docente, la cual es construida y transformada durante las prácticas pedagógicas desde tres ejes dinámicamente relacionados: la identificación, la identización y la identidad con el rol de la práctica (como profesor en formación, tutor o guía).

Palabras clave: Práctica pedagógica; identidad; formación de docentes.

Abstract

The development of professional identity, reflection and pedagogical practice have become three key axes for the initial and ongoing teacher training. This article explains why reflexive processes allow situations to be resolved that stress the professional identity of teachers; it is constructed and transformed during pedagogical practices from three dynamically related axes: identification, identization and identity with the role of practice (as a teacher in training, tutor or guide).

Keywords: Pedagogical practice; identity; teacher training.

1. Introducción

Las prácticas pedagógicas (PP), entendidas como el espacio formativo en el que los futuros profesores de manera contextualizada, distribuida y situada en contextos reales articulan progresivamente la teoría y la práctica (Cisternas, 2011; Hirmas, 2014), se constituyen en el espacio privilegiado para estudiar y desarrollar los procesos reflexivos e identitarios de los tres actores principales que participan en ellas: el profesor en formación (PF), el profesor que tutora el proceso desde la institución universitaria (PT) y el profesor que guía desde la institución escolar (PG) (Collin, Karsenti & Komis, 2013; Galaz, 2011; Korthagen, 2010; Russell & Martin, 2011).

El objetivo de este artículo es plantear una perspectiva teórica para la construcción de la identidad profesional docente basada en los procesos reflexivos de identificación e identización, que son tensionados y desarrollados por el profesor en formación (PF), el profesor tutor (PT) y el profesor guía (PG) durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

Para ello, primero se establece como marco general tres tipos de relaciones que ocurren durante las prácticas pedagógicas de formación inicial: entre instituciones (universidad y escuela), entre la teoría y la práctica, y entre los actores (PF-PT-PG). A continuación, se presenta una perspectiva donde la reflexión se convierte en el motor que da sentido, construye significados y entrega herramientas para enfrentar las tensiones de la identidad profesional docente.

Posteriormente, se presenta un modelo teórico que permite comprender el desarrollo de la identidad profesional docente como construcción colectiva (identificación) e individual (identización). Además, se proponen orientaciones para comprender los procesos identitarios de los tres actores, a partir de sus tensiones, recursos y competencias, en función del rol que desempeñen durante el proceso de práctica pedagógica. Para finalizar, se plantean orientaciones que ayudan a replantear algunos aspectos de las prácticas pedagógicas de los programas de formación inicial de profesores.

2. Práctica pedagógica: relaciones e interacciones que le dan complejidad

La práctica pedagógica genera procesos de reflexión en cada uno de los tres actores y en la asociación triádica (PF-PT-PG), los cuales están condicionados por el contexto sociocultural de sus instituciones, las experiencias y formas de comprensión sobre la teoría y la práctica, y el conjunto de interacciones entre ellos (Valdés, 2005; Zabalza, 2013; Zeichner, 2010).

En la figura 1 se propone una comprensión de las prácticas pedagógicas durante la formación inicial de profesores como construcción histórica y social (Bates, Ramírez & Dritis, 2009; Kemmis, 2009; Vanegas, Correa & Fuentealba, 2015) de un espacio complejo que conecta la cultura universitaria, la cultura escolar, el conocimiento teórico y el conocimiento empírico (Zabalza, 2013; Zeichner, 2010), y al mismo tiempo, incorpora las relaciones triádicas de los actores involucrados: profesor en formación, profesor tutor y profesor guía (Russell & Martin, 2011).

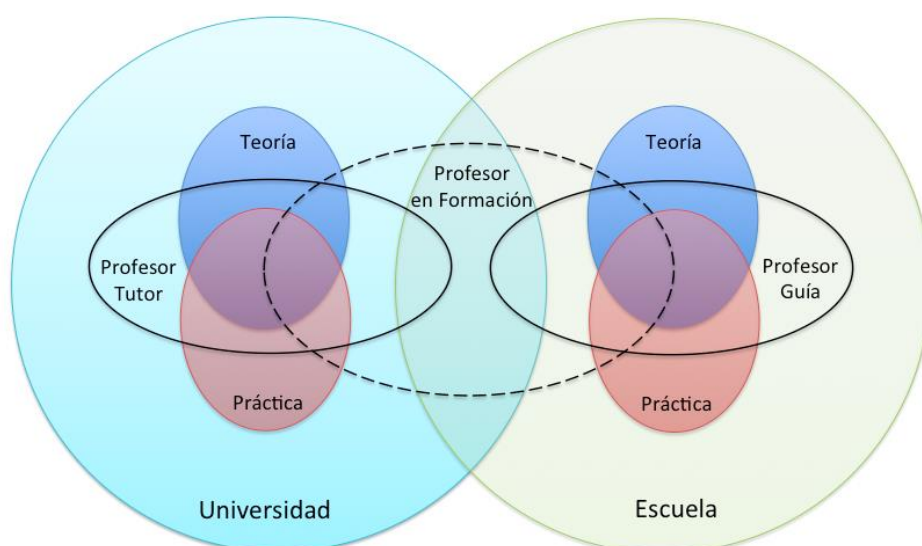


Figura 1. Relaciones que se dan durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Esta tríada representa las diferentes acciones que ocurren durante las prácticas pedagógicas de formación inicial (Vanegas & Fuentealba, 2017). El profesor en formación comienza a descubrir su quehacer profesional desde las diferentes vivencias en las aulas escolares: observación, análisis de clases e instituciones educativas, generación y aplicación de secuencias de enseñanza y aprendizaje, gestión de aula, jefatura de curso, entre otras.

El profesor tutor orienta las acciones y decisiones del profesor en formación a partir de los lineamientos de la institución universitaria, mientras que el profesor guía lo hace desde la institución escolar. Tanto el tutor como el guía acompañan al profesor en formación teniendo como base sus experiencias de aula y referentes teóricos, los cuales se ven complementados con las acciones asociadas a su rol de formador de profesores.

2.1. La reflexión: el motor que da sentido y construye significados a las prácticas pedagógicas

El enfoque reflexivo permite pensar la formación de profesores desde aspectos que superen los contenidos y los métodos pedagógicos, dando lugar a la consideración de los valores, actitudes y emociones del profesor, el desarrollo de su identidad profesional, la toma de decisiones, el análisis de los dilemas éticos y la examinación de los propios puntos de vista (Janssen, De Hullu & Tigelaar, 2008; Jiménez, 2012; Schön, 1983; Sellars, 2012).

En este artículo se entiende la reflexión como:

Conjunto interrelacional de procesos cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitan el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas (Vanegas, 2016, p. 58).

Comprender la naturaleza y características de los procesos reflexivos resulta fundamental para la formación inicial de profesores, puesto que permite aprender de las experiencias propias y de otros, mejorar la actividad profesional, producir conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento (Köksal & Demirel, 2008; Selmo & Orsenigo, 2014).

Además, facilita el intercambio de modelos y ejemplos de mejores prácticas, desarrolla un conjunto de criterios comunes para evaluar la acción docente, genera realimentación que moviliza el sujeto y su entorno (otros, aula, instituciones), permite identificar, describir y discernir los aprendizajes de la práctica, analizar dichos aprendizajes y transformarlos para experiencias futuras (Belvis, Pineda, Armengol &

Moreno, 2012; Blaik, 2013; Cornish & Jenkins, 2012; Kim, 2015; Lane, McMaster, Adnum & Cavanagh, 2014; Sellars, 2012).

Sin embargo, la revisión de literatura presenta evidencia para concluir que, hasta el momento, los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial se sustentan en sus creencias y predomina el saber de sentido común y de la experiencia (Hudson, Skamp & Brooks, 2005; Larenas & Diaz, 2012; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Starkie, 2007; Zuljan, Zuljan & Pavlin, 2011).

Como se ilustra en la figura 2, Sanyal (2014) plantea que el discurso de la experiencia (acumulada y no reflexionada) recurre al sentido común para crear un mecanismo que domina la identidad de los profesores (en especial de los profesores que se están formando o aquellos que son principiantes), llevándolos a reproducir prácticas gastadas y descontextualizadas que son heredadas de los más experimentados, las cuales producen una aparente estabilidad que obstaculiza poder avanzar hacia procesos reflexivos conscientes, intencionados y situados. Es decir, la práctica se basa en el discurso de la experiencia, en el que no necesariamente hay reflexión.

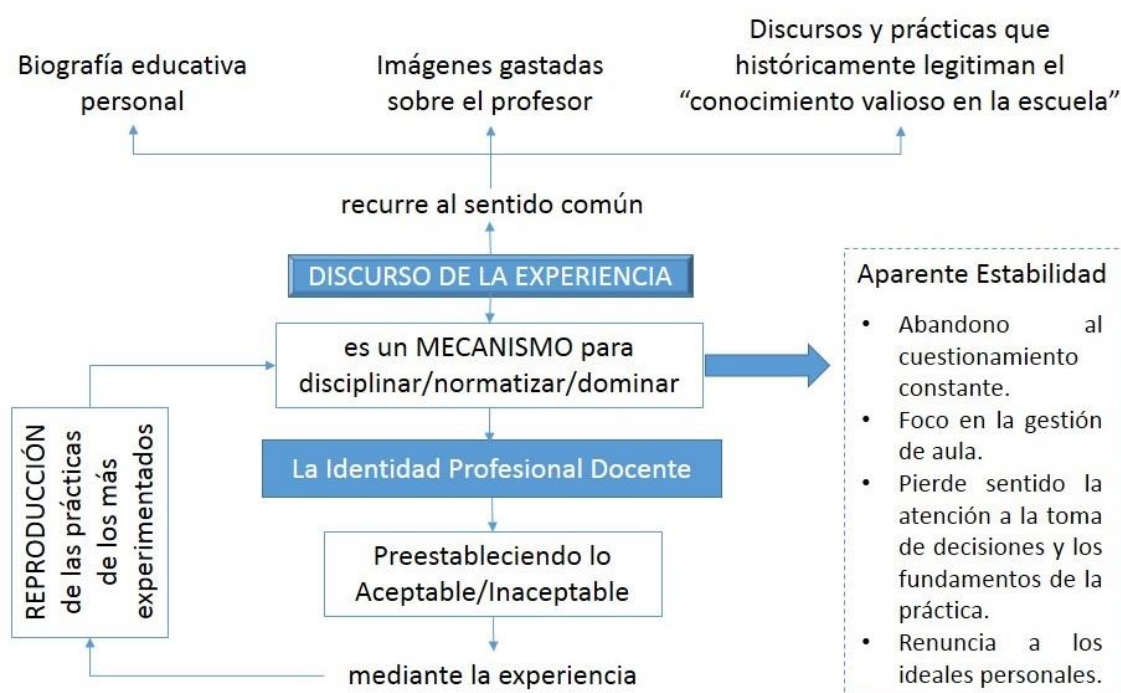


Figura 2. El discurso de la experiencia genera aparente estabilidad.

Fuente: Elaboración propia.

La incorporación de las acciones identitarias a los procesos reflexivos obedecen a las demandas y propuestas de algunos autores (Chaubet, 2010; Collin et al., 2013; Galaz, 2011; Korthagen, 2010; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001;

Vanegas, 2016). Incluso, Beauchamp (2006, 2015) lo plantea como una perspectiva amplia de investigación que debe ser explorada.

Complementario con lo anterior, las investigaciones permiten concluir que hasta el momento los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial se han caracterizado por su sentido instrumental para el diseño de clases lineales y el fortalecimiento de debilidades y vacíos asociados al dominio de los contenidos disciplinares (Canning, 2011; Le Cornu & Ewing, 2008; Parkison, 2009; Wilson, 2005).

La reflexión permite pensar en la transformación de las prácticas de los profesores, puesto que abre el espectro de las relaciones entre los sujetos, conocimientos y culturas allí involucrados. Permite hacer conexiones explícitas entre lo objetivo, lo subjetivo, lo individual y lo social. Como plantean Douglas y Ellis (2011), el contexto y las formas de relación inciden en la reflexión, y por tanto, en la construcción del saber pedagógico; con lo cual, se hace necesaria la consideración de lo individual y grupal de los procesos reflexivos de los tres actores del proceso de práctica pedagógica.

2.2. Relación de la identidad profesional docente con la práctica pedagógica y los procesos reflexivos

Quienes entran a formarse como futuros profesores, ingresan con un firme conjunto de creencias sobre el papel del profesor que fueron configuradas durante muchos años desde el papel de estudiante (Beauchamp & Thomas, 2006). Los procesos de práctica marcan la primera tensión del profesional de la educación: la transición entre la identificación con el rol de estudiante a la identificación con el rol de profesor; y el reconocimiento de que en los procesos de práctica durante la formación inicial se ponen en juego los dos roles.

La identidad profesional docente pasa por tres tensiones: la primera, entre la confirmación de la identidad o vocación y la adquisición de una nueva identidad; la segunda, entre la identidad atribuida a la formación y la identidad reivindicada o comprobada; y la tercera, entre el proyecto identitario personal y el de los demás (Kaddouri & Vandroz, 2008).

Las prácticas pedagógicas de formación inicial permiten desarrollar la identidad profesional docente (tanto del profesor en formación, como del profesor tutor y del profesor guía) porque es un espacio curricular en el que se construyen comunidades,

se comprende y elaboran relaciones con los demás y con el mundo, y además, se adquiere el sentido vivido de lo que se es.

Ahora bien, si los procesos de práctica gatillan las tensiones para los procesos de identidad docente, la reflexión en, sobre y para la práctica permiten enfrentarlas (Thomas & Beauchamp, 2011). Sutherland, Howard y Markauskaite (2010), desde una perspectiva cognitiva de los procesos identitarios, proponen la reflexión como el mecanismo más importante para la creación de identidad profesional docente.

En este mismo sentido, Pillen, Beijaard y Brok (2013) plantean que la identidad docente no es algo que se fija ni se impone, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia. Lo anterior está referido a los procesos de práctica, y va más allá, aboga por el sentido de la práctica a través de los procesos reflexivos.

Beauchamp y Thomas (2010) afirman que la reflexión es un factor determinante en la formación de identidad, y por tanto, debería ser un elemento central en los programas de formación de profesores. El contexto de la práctica, y la apuesta por el desarrollo del pensamiento reflexivo del futuro profesor, permite tener el contexto de los desplazamientos y cambios en la identidad de un profesor (Beauchamp, 2015). El entorno escolar, la naturaleza del contexto institucional o de los estudiantes, el impacto de los colegas y de los directivos escolares, influyen en la configuración de una identidad nueva.

Diversos autores (Beauchamp & Thomas, 2010; Pillen et al., 2013; Thomas & Beauchamp, 2011) proponen una visión articulada de la identidad del futuro profesor a través del equilibrio entre la identidad personal y la profesional. Para ello se requiere la consideración de aspectos externos (contextos de vida, de formación académica, de desarrollo profesional, relaciones consigo mismo, con el otro, con los otros) y aspectos internos (historias y emociones).

Como muestra la figura 3, la identidad profesional docente implica tensiones entre el ámbito personal y el profesional, las cuales se dan cuando se presentan situaciones interpelantes, e incluso, cuando el sujeto se ve sometido a la elección entre posibles alternativas. Olsen (2008) propone que esto se da en el marco de acontecimientos y de las relaciones entre personas, por lo cual, todo lo anterior se puede situar en el contexto de las prácticas pedagógicas ya que es allí donde el sujeto pone en juego el conjunto de creencias personales y teóricas en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.

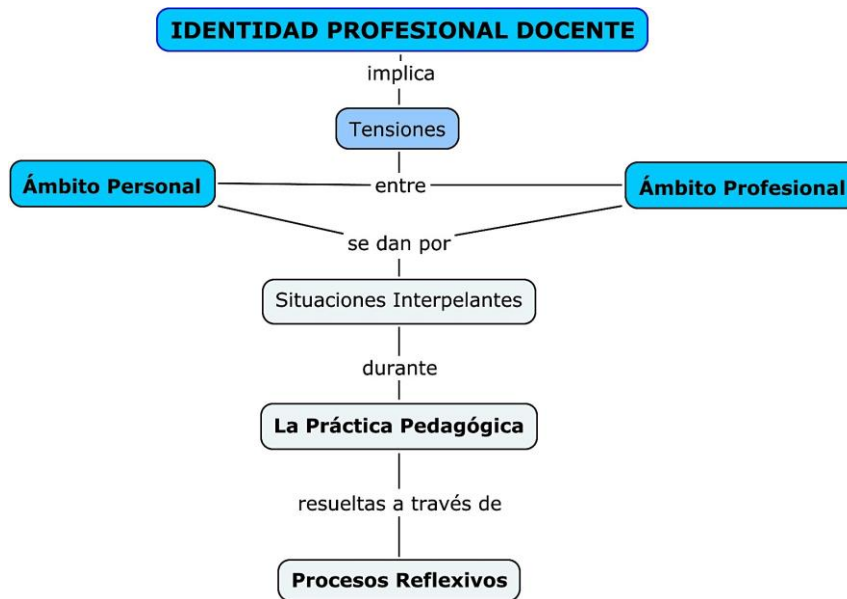


Figura 3. Relación de la identidad profesional docente con la práctica y los procesos reflexivos.

Fuente: Elaboración propia.

El vínculo entre la identidad profesional y personal de un profesor está estrechamente relacionado con su práctica (Beauchamp & Thomas, 2010), ya que la identidad es la experiencia negociada del sujeto, implica la identificación de la pertenencia a una comunidad, considera la trayectoria de aprendizaje del individuo y supone la participación en contextos locales y globales. La práctica permite identificar las formas de negociación que hace el profesor en formación de su identidad personal dentro de contextos externos (Beauchamp & Thomas, 2010; Pillen et al., 2013; Thomas & Beauchamp, 2011).

Para Sutherland et al. (2010), la identidad profesional docente proviene de la posición de la persona dentro de la sociedad, la interacción con los demás y la interpretación de sus experiencias. Comienza por la autopercepción de ser maestro y continúa con tratar de ser visto por otros como tal. Así, las creencias y conceptos de “buen maestro” se derivan de sus teorías implícitas y se reconfiguran en la práctica a través de procesos de reflexión.

2.3. Un modelo para comprender la construcción de la identidad profesional docente

La identidad profesional es un proceso no lineal caracterizado por las dificultades que son eficazmente superadas con la apropiación de competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeño. En este proceso, aparecen contradicciones que

producen malestar, tensión y dudas que colocan al profesor en la encrucijada de la determinación social y la mirada individual y subjetiva (Zimmermann, Flavier & Méard, 2012).

Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (2001) plantean que la identidad profesional docente no consiste en la repetición de un modelo fijo sino en la trayectoria autónomamente elegida por el individuo entre las diferentes alternativas que podría tomar. Los criterios autónomos de elección son determinados por procesos reflexivos y marcan diferencia con la identidad socialmente compartida por el grupo de personas dedicadas a la misma ocupación.

Con lo anterior, Gohier et al. (2001) proponen dos procesos: la **identificación** y la **identización**. El primero se da por el sentido de pertenencia que caracteriza y asocia a un sujeto con un colectivo, el segundo es un proceso de individualización donde el sujeto decide qué elementos del grupo le son propios, cuáles adopta y cuáles no, qué lo hace similar al grupo y en qué se diferencia.

Gómez (2012) sigue esta misma línea y plantea que la identización es la construcción discursiva del individuo. Para esta autora, la identificación es una *pseudo* libertad de elección entre las opciones que brinda el entorno, mientras que la identización es un proceso creativo que tiene una conformación sustancial más allá de los roles sociales. El sujeto elige a cada paso cuál será el siguiente, cuándo lo da y con quién lo dará (identización), independiente de que la ruta a seguir sea socialmente compartida (identificación).

La propuesta de Gohier et al. (2001) resulta potente para el análisis de la identidad profesional docente en el marco de los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial, porque es un modelo que integra dimensiones psicológicas y sociológicas. La dialéctica de interacción interrogatoria entre sí mismo y los otros (estudiantes, colegas, universidad y escuela) se convierte en el motor del proceso dinámico de construcción de la identidad, manifestada como crisis que lleva a la congruencia y reconstrucción de los factores internos y externos.

En el modelo de la figura 4, la construcción de la identidad se da por el trabajo conjunto entre la identificación y la identización, lo cual lo hace dinámico e interactivo entre las fases de crisis y desafíos que experimentan los maestros, las cuales despiertan procesos de exploración, compromiso y evaluación, motivados por los sentimientos y facilitados por la relación de contigüidad o relación de confianza con otros.

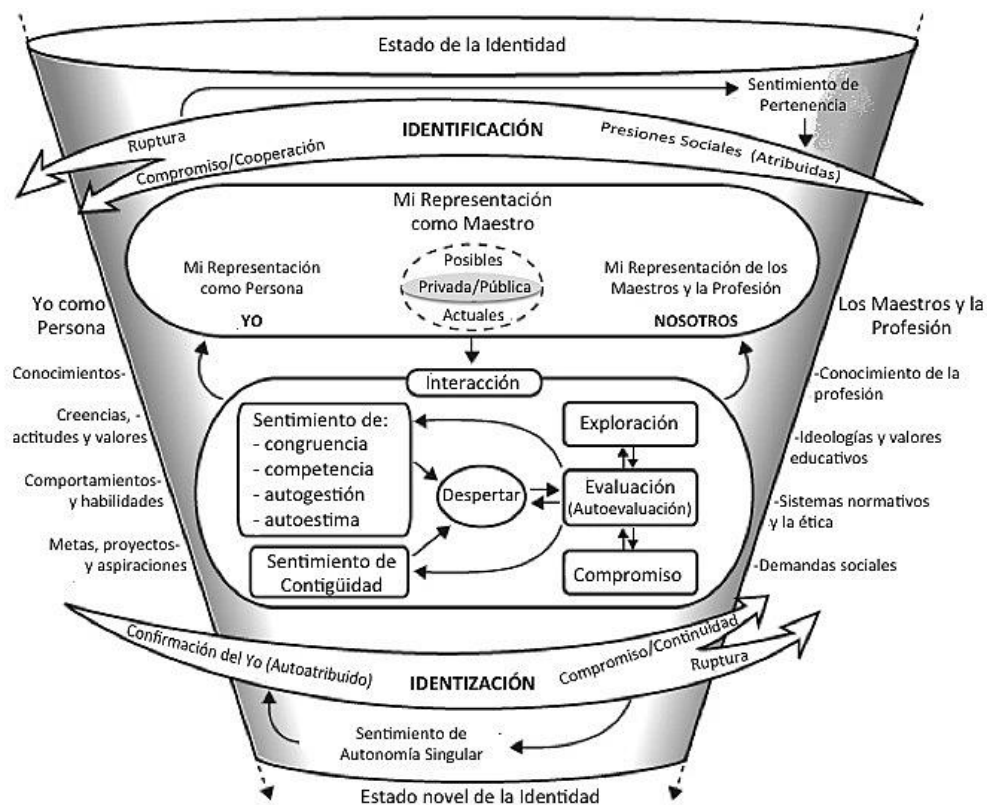


Figura 4. Proceso de la construcción de la identidad profesional docente.

Fuente: Traducido de Gohier et al. (2001, p. 6).

Con base en este modelo, y siguiendo las definiciones de Correa (2007), Galaz (2011), Gohier et al. (2001), Martineau y Presseau (2007), y Thomas y Beauchamp (2011), en este artículo se asume que: la construcción y transformación de la identidad profesional docente es un proceso dinámico e interactivo que permite configurar una representación de sí mismo como profesor, movido por fases interrogativas generadas por situaciones interpelantes (internas y externas al sujeto) y respaldado por procesos de identización e identificación. Es facilitado por lazos de contigüidad y la búsqueda de sentimientos de congruencia, competencia, autoestima y autogestión. Es dependiente de la representación que el profesor tiene como persona y de la que tiene de otros profesores y de la profesión.

La identidad profesional docente es la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social.

Las prácticas pedagógicas de formación inicial movilizan la identidad de sus tres actores: profesor en formación, tutor y guía. Sin embargo, cada uno de ellos configura una identidad como profesor que es complementada con el rol que cumple dentro del proceso. A continuación, se tratará de establecer algunos puntos de partida para diferenciar la identidad de cada uno de los actores de las prácticas.

2.3. La identidad de los actores de las prácticas pedagógicas

Sobre la identidad profesional docente influye el rol que cada actor tiene y las formas en que interactúa con sus pares o personas que ejercen otros roles (Chevrier, Gohier, Anadón & Godbout, 2007). Gohier, Anadón y Chevrier (2007) plantean que en los procesos de práctica de formación inicial existe la necesidad de examinar la identidad profesional no en un sentido generalista, sino con elementos que le son propios a cada actor.

En especial, se debe cautelar las diferencias de la identidad del profesor en formación (identidad en proceso) y la de los profesores tutores y guías, porque estas últimas incluyen dimensiones de un formador; y como formar no es enseñar (Altet, 2002; Correa, 2011; Pelpel, 2002), estos dos últimos actores requieren competencias específicas para desempeñar sus funciones. A continuación se encuentran algunas orientaciones para comprender los procesos identitarios de los tres actores principales de la práctica pedagógica de formación inicial.

a. Identidad del Profesor en Formación

El proceso de identidad del profesor en formación implica una transformación sustancial y profunda en las formas en que se mira, lee, interpreta y actúa sobre el sistema educativo y las aulas de clase (Zimmermann et al., 2012). Como se observa en la figura 5, este tipo de identidad representa un reto personal para el futuro profesional de la educación porque implica cambios en los conocimientos, las emociones y las responsabilidades, y durante la formación inicial, se combinan y confunden para posteriormente diferenciarse.

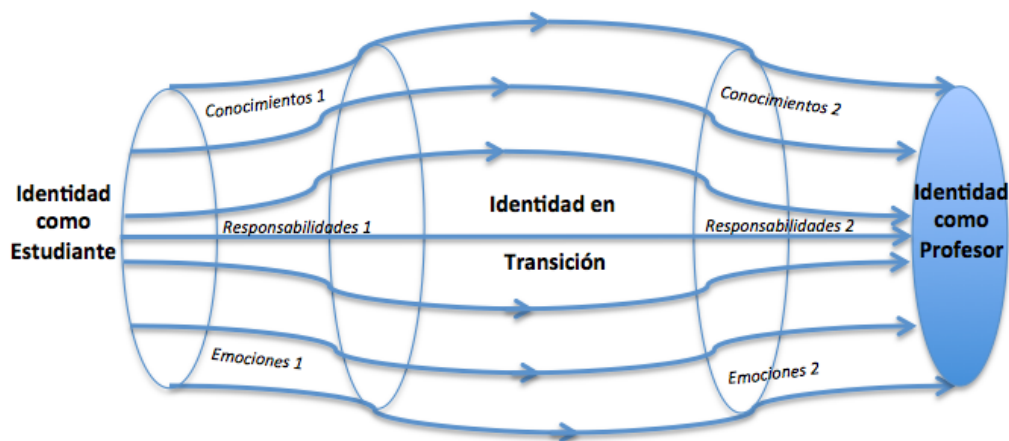


Figura 5. Proceso de transformación de la identidad del profesor en formación.

Fuente: Elaboración propia.

Este proceso pasa en primer lugar por el abandono de la postura de estudiante de escuela o colegio, luego, a comprenderse como “estudiante para profesor” y finalmente, a identificarse como “profesor de estudiantes”, lo cual es mucho más que un juego de palabras, implica un conflicto identitario (Beauchamp & Thomas, 2006) que surge por la confrontación con las normas y el comportamiento en experiencias pasadas (cuando era “válido” actuar como estudiante), la insuficiencia de los conocimientos teóricos y experiencias, el sentimiento de impotencia para satisfacer las demandas de las salas de clase y del sistema educativo en general, los sentimientos de incompetencia e inestabilidad y la multiplicidad de funciones aceptadas por otros profesores pero que no siempre encajan con la propia identidad profesional (identización).

Para que los procesos reflexivos permitan abordar las tensiones de identidad profesional docente durante los procesos de práctica, se requiere la caracterización de las mismas. La revisión de literatura de Pillen et al. (2013) permite tener presente las siguientes:

1. El profesor en formación aún se siente como estudiante, por lo cual cuestiona constantemente el *status quo* identitario y se invisibiliza ante otros profesores y en sus contextos de desempeño.
2. Existe temor por la generación y validación de la figura de autoridad, en tanto limitante o facilitante para el ejercicio de la práctica docente.
3. El sentimiento de incompetencia frente al conocimiento específico y pedagógico necesario para el buen desempeño profesional.

4. La identificación de discrepancias e incoherencias entre las propias teorías y las que la literatura o las experiencias muestran como relevantes para la profesión.
5. Los conflictos entre las formas de comprender y posicionarse frente al conocimiento, tanto de profesores de asignaturas de la universidad, profesores tutores de práctica, profesores guías de prácticas y directivos escolares o universitarias.
6. Actitudes, culturas y criterios institucionalmente contradictorios; en particular, la postura de la universidad formadora respecto del centro de práctica.
7. La preocupación por el tiempo, ya que resulta insuficiente para realizar funciones con el máximo de las capacidades y altos estándares de calidad.
8. Las formas de relacionarse con los estudiantes porque no se identifica la mejor postura: un profesor distante, uno cercano, el que genera confianza u otro. Lo cual está asociado al establecimiento de la distancia emocional con los problemas del estudiante, sin que esto implique el desconocimiento de la integridad del sujeto que se forma.
9. Poca claridad, confusión e inseguridad en cuanto a los marcos de referencia que permiten posicionarse frente al currículo y abordarlo de la mejor manera.

b. Identidad del Profesor Tutor

En el caso del profesor tutor y del profesor guía de prácticas pedagógicas, Correa, Malo y Gervais (2013) establecen que es condición *sine qua non* la capacidad de verbalizar su experiencia y los fundamentos que la sostienen. Como lo muestra la figura 6, además de la identidad profesional docente, estos actores deben desarrollar la identidad como formador de profesores.

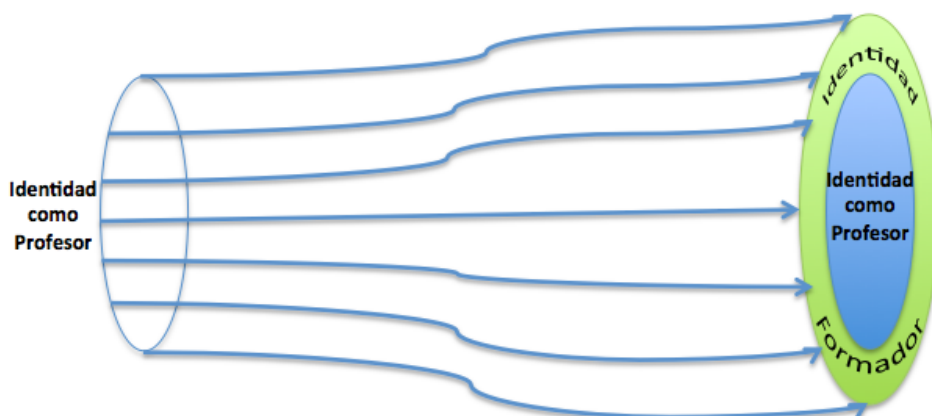


Figura 6. Identidad del profesor y del formador de profesores.

Fuente: Elaboración propia.

Está claro que no basta con ser profesor para ser formador de profesores (Altet, 2002; Correa, 2011; Pelpel, 2002). Hay una identidad como tutor y la pertenencia a una comunidad de tutores que se caracteriza por un conjunto de conocimientos específicos (Altet, 2002; Bell & Mladenovic, 2012). Al respecto, algunos autores han realizado trabajos empíricos para caracterizar los modelos de acompañamiento de los tutores y las dinámicas que surgen (Fuentealba & Sánchez, 2013; Van Nieuwenhoven & Labeeu, 2010). Sin embargo, la trayectoria que en este campo han desarrollado Correa (2004, 2007, 2011) y Correa et al. (2013), posibilita el establecimiento en tabla 1 de un conjunto de competencias y recursos que le permiten al tutor de prácticas actuar como formador de profesores.

Tabla 1

Conjunto de competencias y recursos del tutor de prácticas pedagógicas

Competencias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Autodidacta. - Lector de información actualizada sobre ciencias de la educación. - Desarrollador de estrategias de intervención en terreno. - Consciente de los efectos de sus acciones. - Intercambia ideas, conceptos y estrategias con otros tutores. - Discierne conscientemente lo que puede necesitar el profesor en formación. - Contribuye a la transferencia de conocimientos teóricos y prácticos, y viceversa. - Ayuda al profesor en formación a analizar las experiencias que vive. - Posibilita la construcción de conocimiento a partir de la práctica. - Promueve la práctica reflexiva. 	<p>El rol de formador</p> <ul style="list-style-type: none"> - El apoyo a los profesores en formación para desarrollarse profesionalmente. - La generación de procesos de reflexión que le permitan al profesor en formación identificar fortalezas y debilidades de las intervenciones educativas y encontrar otras formas (tomar decisiones) para mejorar la práctica. <p>El conocimiento experiencial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoridad y credibilidad que se derivan del reconocimiento de su experiencia. - La experiencia como tutor. - La experiencia como profesor. - El intercambio de experiencias entre tutores y la pertenencia al colectivo. <p>Las capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de sus intervenciones a la situación del profesor en formación o al contexto de enseñanza del mismo. - Aceptación de otros puntos de vista y formas de acción. - Establecer buenas relaciones con los profesores en formación cimentadas en la confianza y el respeto. - El autoanálisis. <p>La sensibilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidad empática necesaria para llegar a comprender las formas de pensar y sentir del profesor en formación durante la enseñanza o los espacios de tutoría.

Fuente: Elaboración propia a partir de investigaciones de Correa (2004, 2007, 2011) y Correa et al. (2013).

c. Identidad del Profesor Guía

De manera similar a la identidad del tutor, el profesor guía atraviesa por un proceso en el que su identidad como profesor se ve robustecida por las capacidades y recursos específicos propios del formador de profesores en el contexto de acompañamiento en el aula y la institución escolar (Altet, 2002; Correa, 2011; Pelpel, 2002). La base de esto es la interacción con el profesor en formación y la comunicación efectiva de sus conocimientos pedagógicos, didácticos y experienciales.

En general, se han encontrado dos posturas que puede adoptar el profesor guía (Gervais, 2007): el profesor modelo de práctica que comparte el espacio de trabajo con un estudiante de pedagogía (la mayoría se niega a ser modelo), y el de formador de profesores que toma distancia respecto de su práctica para analizar y orientar la de otro.

Independiente de la postura que tome el profesor guía, el acompañamiento de profesores en formación cambia la percepción que este tiene como profesional de la educación, y en algunos casos, se ve sorprendido por la forma en que sus acciones profesionales influyen en el desarrollo de futuros colegas (Gervais, 2007).

En la tabla 2 se han resumido las competencias (Neuville & Van Dam, 2006) y recursos (Gervais, 2007) que requiere el profesor guía para desarrollar sus funciones y apropiarse de la identidad como formador de profesores.

Tabla 2

Conjunto de competencias y recursos del profesor guía de prácticas pedagógicas

Competencias (Neuville & Van Dam, 2006)	Recursos (Gervais, 2007)
<ul style="list-style-type: none">- Intelligibilidad: deja en claro en qué se basan las acciones de su práctica.- Comunicación: verbaliza y usa sus experiencias de la mejor manera y en los mejores momentos.- Legitimación: justifica y valida sus acciones coherentemente con el contexto.	<ul style="list-style-type: none">- La experiencia: reconocida y valorizada por los demás actores, le permite confirmar sus competencias como profesor y actuar como validador de las prácticas de los nuevos profesores.- La comunidad: desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad de formadores le ofrece el reconocimiento de y por un grupo que le hacen pensar en su rol y en las implicaciones, y al mismo tiempo, cambia las formas de apoyo al profesor en formación y las relaciones con el tutor.- El contexto de su acción: satisfacción creada por el descubrimiento de la congruencia entre las necesidades del contexto y su práctica, lo cual genera el reconocimiento como formador.

3. Conclusiones: orientaciones para los programas de formación de profesores

Para los profesores en formación, los resultados de la investigación de Vanegas (2016) mostraron que, al avanzar en los niveles de la práctica, se presenta una relación inversamente proporcional entre los procesos reflexivos de la identificación y la identización, es decir, es necesario que durante los primeros años de formación se tense la identidad desde procesos reflexivos de identificación, y en los últimos años, desde procesos reflexivos de identización. En conclusión, ambos procesos reflexivos se pueden dar de manera simultánea, pero para la identización es necesaria la identificación.

Además, las tensiones identitarias permiten establecer relaciones directas entre la identidad como profesor en formación y los procesos de identificación e identización (figura 7). Como se explicó anteriormente, la identidad como profesor en formación se caracteriza por ser una identidad en transición, que en los años intermedios de formación robustece los conocimientos, responsabilidades y emociones porque se confunden con los de otros profesionales o contextos, y además, se cuestiona la propia capacidad para enfrentar los desafíos de la profesión.

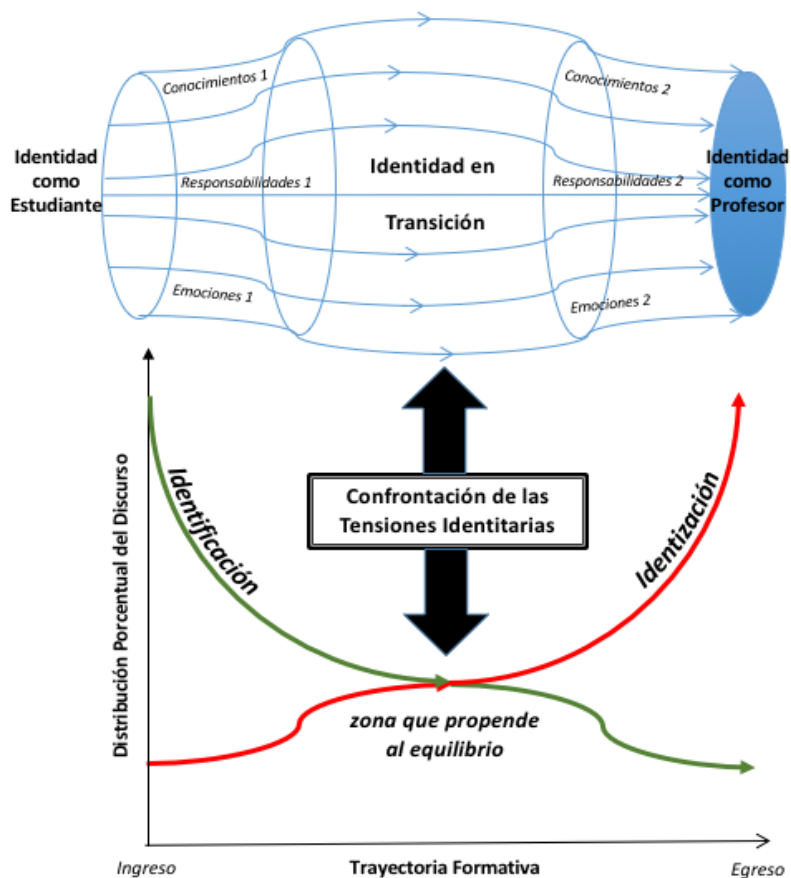


Figura 7. Relaciones entre la identidad como profesor en formación y los procesos de identificación e identización.

Sin embargo, la figura 7 permite concluir que, durante la trayectoria formativa, hay coincidencia entre el momento donde ocurre la “zona que propende al equilibrio”¹ entre la identificación y la identización, y la resolución del conflicto identitario que supone la transición (Beauchamp & Thomas, 2006). Para estos procesos reflexivos resulta fundamental que el profesor en formación identifique y confronte las tensiones propuestas por Pillen et al. (2013).

Con lo anterior, se ratifica la necesidad de incorporar prácticas tempranas y progresivas, que desde el ingreso a las carreras de pedagogía ofrezcan a los profesores en formación el tiempo suficiente y los contextos necesarios para el desarrollo de experiencias que les permitan construir los procesos de identificación con la profesión, la identización personal en el colectivo profesional, y la confrontación con las tensiones identitarias que les lleven a identificarse como profesores.

Para los profesores tutores y guías, resulta necesario potenciar los procesos reflexivos sobre la identidad con el rol que desempeñan en la práctica, de tal manera que puedan establecer competencias y recursos que los validen como formadores. Para ello, los programas de formación de profesores deberían potenciar el funcionamiento de comunidades de tutores y de guías que les permitan construir colectivamente el sentido de propósito profesional, establecer lenguajes y formas de trabajo compartidos, y poder mirarse a la luz de las exigencias del rol que desempeñan en el proceso de práctica. Además, estas comunidades son un espacio privilegiado para generar oportunidades de desarrollo profesional en función de las necesidades de los formadores, por ejemplo, la preparación en estrategias de acompañamiento emocional.

En función de todo lo anteriormente planteado, este artículo busca ser un aporte para la formación y el desarrollo profesional de profesores, puesto que permite replantear las prácticas pedagógicas y la construcción de la identidad profesional de los tres actores (profesor en formación, tutor y guía), a partir de la consideración consciente de procesos reflexivos de naturaleza cognitiva y afectiva que están más allá del análisis de los resultados de aprendizaje, colocando al sujeto frente a la configuración que

¹ La “zona que propende al equilibrio” corresponde al periodo de la formación inicial en el que pareciese haber equilibrio entre el proceso reflexivo de identificación y el de identización. En cada sujeto ocurre de manera diferente y es difuso el momento donde ambos procesos se equilibran (en los casos que ocurra), por lo que es más apropiado pensar en una zona temporal que propende a ello.

hace de sí mismo como profesor, usando sus propias concepciones en diferentes contextos profesionales y en interacción con sus pares.

4. Referencias bibliográficas

- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. En M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation ?* (59-87). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bates, A. J., Ramírez, L., & Drits, D. (2009). Connecting University Supervision and Critical Reflection: Mentoring and Modeling. *Teacher Educator*, 44(2), 90-112. doi:10.1080/08878730902751993
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature* (Tesis doctoral inédita). Université McGill, Montreal, Canadá. Recuperado de http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1540587365911~397
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006, julio). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. *The First Annual Research Symposium on Imaginative Education*. Simposio llevado a cabo en IERG, Vancouver.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). 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
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2012). How tutors understand and engage with reflective practices. *Reflective Practice*, 14(1), 1-11. doi: 10.1080/14623943.2012.732949

- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2012). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292. doi: 10.1080/02619768.2012.718758
- Blaik, R. (2013). Pre-service Teachers' Reflection: Perception, Preparedness and Challenges. *Reflective Practice*, 14(1), 12-30. doi: 10.1080/14623943.2012.732947
- Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617. doi: 10.1080/13636820.2011.560391
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77. doi: 10.7202/1002164
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadón, M., & Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes: Dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. En C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 137-168). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 2011(35), 131-164. Doi: 10.4067/S0718-45652011000200005
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. doi:10.1080/14623943.2012.732935
- Cornish, L., & Jenkins, K. A. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170. doi: 10.1080/1359866x.2012.669825

- Correa, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe* (Tesis doctoral). Université de Montréal, Québec. Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17673/Correa_Molina_Enrique_2004_these.pdf?sequence=1
- Correa, E. (2007). Le superviseur de stage: une identité confirmée. En C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 187-206). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- Correa, E., Malo, A., & Gervais, C. (2013). La reflexión compartida, ¿una estrategia de facilitación en inserción profesional?. En E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba, & I. Boerr (Eds.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 137-157). Santiago de Chile: OEI.
- Douglas, A. S., & Ellis, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 465-476. doi: 10.1177/0022487111413605
- Fuentealba, R., & Sánchez, G. (2013). Los tutores como posibilitadores del tercer espacio en la formación práctica, ¿utopía o realidad? En E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba, & I. Boerr (Eds.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 65-89). Santiago de Chile, Chile: OEI.

- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. doi: 10.4067/S0718-07052011000200005
- Gervais, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience : une occasion de consolidation de leur identité de formateur. En C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 171-186). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., & Chevrier, J. (2007). Les rôles d'acteurs de la profession enseignante: regards croisés. En C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 283-310). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi: 10.7202/000304ar
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37. doi: 10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- Hirmas, C., (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127-143. doi: 10.4067/S0718-07052014000200008
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education*, 89(4), 657-674. doi: 10.1002/sce.20025
- Janssen, F., De Hullu, E., & Tigelaar, D. (2008). Positive Experiences as Input for Reflection by Student Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 115-127. Doi: 10.1080/13540600801965903
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica

- docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 238-252. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL2.pdf>
- Kaddouri, M., & Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais, & S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 23-42). Montreal: CRP.
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: a synoptic framework. En B. Green (Ed.), *Understanding and Researching Professional Practice* (pp. 19-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kim, Y. (2015). Trainee Teachers' Recognition on the G National University Education' Instructional Practice (Learning Support Staff) Program. *Teacher Education Research*, 54(2), 155-170. doi: 10.15812/ter.54.2.201506.155
- Köksal, N., & Demirel, O. (2008). The contributions of reflective thinking to pre-service teachers' teaching practice. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 2008(34), 189-203. Recuperado de http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=523
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 83-101. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J., & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481-494. doi: 10.1080/14623943.2014.900022
- Larenas, C. D., & Diaz, C. B. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto

- de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15(1), 241-263. Doi: 10.5944/educxx1.15.1.158
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.008
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595-621. doi: 10.1007/s10459-007-9090-2
- Martineau, S., & Presseau, A. (2007). Se «mettre en mots» ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens: le discours identitaire d'enseignants du secondaire. En C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 67-88). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Neuvillette, S., & Van Dam, D. (2006). Images de soi, motivation et engagement en formation. En M. Kaddouri, G. De Villiers, J-M Barbier, & E. Bourgeois (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 147-183), 147-183. Paris: L'Harmattan.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. New York: Paradigm Publishers.
- Parkison, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 798-804. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.017
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? En M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation ?* (pp. 175-191). Bruxelles: De Boeck Université.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European*

Journal of Teacher Education, 36(3), 240-260. doi:
10.1080/02619768.2012.696192

Russell, T. & Martin, A. (2011, Julio). Challenges to Promoting Quality in Pre-Service Practicum Experiences. *2011 ISATT Conference*. Conferencia llevada a cabo en la, University of Minho, Braga, Portugal.

Sanyal, A. (2014). Discourses of experience: the disciplining of identities and practices in student teaching. *Australian Journal of Teacher education*, 39(3), 153-154. Doi: 10.14221/ajte.2014v39n3.8

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

Sellars, M. (2012). Teachers and change: The role of reflective practice. *3rd International Conference on New Horizons in Education - Inte 2012*, 55, 461-469. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.525

Selmo, L., & Orsenigo, J. (2014). Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. *5th World Conference on Educational Sciences*, 116, 1925-1929. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.496

Starkie, E. G. (2007). The practicum: An example of changes in the teaching and learning process in the European higher education space. *Odgojne Znanosti-Educational Sciences*, 9(1), 119-134. Recuperado de https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=32796

Sutherland, L., Howard, S., & 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. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.006

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.007

- Valdés, R. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, 9(3), 221-230. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6322>
- Van Nieuwenhoven, C., & Labeuu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. doi: 10.7202/1002163
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/21508/Vanegas%20C%20Procesos%20Reflexivos%20de%20Profesores%20de%20Ciencias.pdf?sequence=1>
- Vanegas, C., & Fuentealba, R. (2017). Triadic thoughtful table. Space to generate reflexive thoughts during initial training teaching practices. *International Journal of Advancement in Engineering Technology, Management and Applied Science (IJAETMAS)*, 4(12), 19-34.
- Vanegas, C., Correa, E., & Fuentealba, A. (2015). La práctica del profesor de Ciencias: Significados personales y experiencias de profesores en formación. *Perspectiva Educacional*, 54(1), 17-34. doi: 10.4151/07189729
- Wilson, E. (2005). Powerful Pedagogical Strategies in Initial Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 359-378. doi: 10.1080/13450600500137141
- Zabalza, M. Á. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.
- 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. doi: 10.1177/0022487109347671

Zimmermann, P., Flavier, É., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, 2012(49), 35-50. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2012_sup_49_1_1724

Zuljan, M. V., Zuljan, D., & Pavlin, S. (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm. The case of Slovenia. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education* (41), 485-497. Recuperado de http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=716