



Vol.24, Nº3 (Noviembre, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

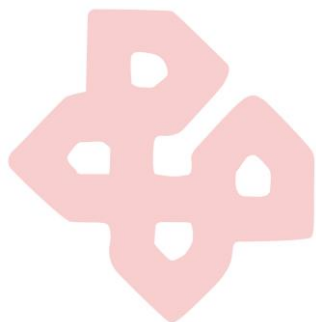
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14089

Fecha de recepción: 26/03/2018

Fecha de aceptación: 18/11/2018

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE INICIAL: UNA APROXIMACIÓN INTERSUBJETIVA Y DIALÓGICA DESDE LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA EN EL PRÁCTICUM

*Towards the construction of the initial teacher identity: An intersubjective and dialogic approach from pedagogical supervision in the practicum*



*Paola Andreucci - Annunziata<sup>1</sup> y Camila Morales Cabello<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Universidad Gabriela Mistral

<sup>2</sup>Universidad Bernardo O'Higgins

E-mail: [paolaandreucci@ugm.cl](mailto:paolaandreucci@ugm.cl);

[camila.morales@ugm.cl](mailto:camila.morales@ugm.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4438-0119>;

<https://orcid.org/0000-0003-0217-9721>

### Resumen:

Este estudio aporta conocimiento para comprender la complejidad asociada a la supervisión o tutoría que se realiza desde los centros universitarios de formación de profesores. Se orienta a relevar las concepciones, expectativas, creencias, temores y actitudes generales que surgen en los dos agentes educativos involucrados en la investigación- supervisores y supervisados- al enfrentarse al proceso de supervisión para determinar sus posiciones iniciales, sus cruces y las implicancias que ello conlleva para la transformación educativa y la conformación de la identidad docente en gestación en los profesores en formación y la re-significación de la propia en los profesores experimentados en su rol de supervisores docentes. Para abordar el estudio se diseña una metodología cualitativa de estudio de casos con codificación selectiva de la información proveniente de entrevistas a profesores en formación y profesores supervisores, en base a dimensiones propiamente formativas y relacionales.

Los resultados señalan que las categorías comunes apuntan a la dimensión formativo-instruccional, vinculada a sub-dimensiones o categorías didácticas, de estrategias de enseñanza-aprendizaje y disciplinares, con excepción de la categoría «temores», también común, y que apunta a la dimensión expresivo-relacional. Se plantean las implicancias para la conformación identitaria profesional de atender a estas dimensiones iniciales del dispositivo formativo del prácticum y cómo canalizarlas en el proceso pedagógico de supervisión.

*Palabras clave:* dialogicidad; identidad docente; intersubjetividad; supervisión pedagógica

#### **Abstract:**

*This study provides knowledge to understand the complexity associated with the supervision or tutoring that is carried out from the university centers of teacher training. It aims to reveal the conceptions, expectations, beliefs, fears and general attitudes that emerge in the two educational agents involved in research - supervisors and supervised - when confronted with the process of supervision to determine their initial positions, their crossings and the implications that it entails for the educational transformation and the formation of the teacher identity in gestation in the teachers in formation and the re-signification of the own in the experienced teachers in their role of teaching supervisors. In order to approach the study, a qualitative methodology of case studies with selective codification of the information coming from interviews with teachers in training and supervising teachers is designed, based on strictly formative and relational dimensions. The results indicate that the common categories point to the formative-instructional dimension, linked to didactic sub-dimensions, teaching-learning and disciplinary strategies, with the exception of the category of "fears", also common, pointing to the expressive-relational dimension. The implications for the professional identity conformation are addressed to attend to these initial dimensions of the formative device of the practical and how to channel them in the pedagogical process of supervision.*

*Key Words:* dialogicity; teaching identity intersubjectivity; pedagogical supervision

## **1. Introducción**

La profesión docente ha estado sometida a profundas transformaciones durante las últimas décadas en muchos países. Estos cambios se relacionan con las exigencias que la sociedad y el estado hacen a la profesión docente, con las modificaciones sociológicas y psicológicas de los estudiantes, con actualizaciones en el conocimiento que el docente requiere para desempeñarse adecuadamente y con variaciones en las habilidades o competencias que debe desarrollar para adaptarse a contextos educativos cada vez más diversos y complejos (Athanasos, Bennett, & Wahleithner, 2015; Bransford, Darling-Hammond, & LePage, 2005; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Monereo, 2010; Santiago, Benavides, Danielson, Goe, & Nusche, 2013; Twining, Raffaghelli, Albion, & Knezek, 2013).

El manejo disciplinar no bastaría para asegurar un desempeño adecuado, ni menos aún para garantizar excelencia pedagógica en el aula (Ávalos, 2014; Ruiz Mendoza, 2016). Respecto de las habilidades del dominio profesional para insertarse y adaptarse a entornos complejos, se requiere concebir el conocimiento de la disciplina como algo dinámico y en evolución, desarrollando estrategias flexibles para su implementación en la sala de clases (Bohle Carbonell et al., 2014; Bohle Carbonell et al., 2016; Nova Camacho, Arias Barrero & Burbano Bravo, 2016; Corzo & Chacón, 2014;

De Arment, Reed, & Wetzel, 2013; Leiva Olivencia, 2016; Zapata Pérez, 2014; Santos Rego, 2017).

Se requiere de docentes motivados, conscientes de sí mismos, innovadores, creativos y flexibles, promotores de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla en la dirección del bien común. Estas habilidades se encuentran en déficit en la formación de profesores en el mundo (Alliaud, 2014; Andreucci, 2013, 2016; Anthony et al., 2015; Darling - Hammond, 2006; Monereo, 2010, Rodríguez Gómez, 2015; Vaillant, 2016).

La instancia de las prácticas profesionales se constituye en espacio formativo privilegiado para que, a través de la guía y orientación del supervisor, se vayan modelizando, desarrollando y promoviendo las competencias pedagógicas de los profesores en formación (Herráiz García, 2015). Si bien existe relativo consenso en la literatura revisada sobre la importancia y beneficios que otorga la instancia formativa de la supervisión de prácticas para los propósitos antes mencionados y para la socialización e inducción temprana de los novales profesores (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Cid, Pérez & Sarmiento, 2011), existe cierta controversia respecto de sus implicancias en la conformación de la identidad docente inicial (Akkerman & Bruining, 2016; Akkerman & Meijer, 2010; Andreucci, 2013; Rodríguez Moreno, 2015; Hong & Lowery, 2017).

Este artículo se plantea aportar al conocimiento de cómo ocurre el proceso de conformación de esta identidad docente inicial en el marco de la supervisión pedagógica durante las prácticas profesionales de los profesores en formación, desde una perspectiva intersubjetiva y dialógica. La pregunta que orienta la investigación refiere a si existen dimensiones pedagógicas, formativas o instruccionales, expresivas, relacionales o emocionales que se puedan apreciar en ciernes en una instancia de supervisión pedagógica de prácticas profesionales y si es posible determinar su participación en la conformación de la identidad docente inicial de los profesores en formación y de los profesores experimentados en el rol de supervisores, en una perspectiva de re-significación de su propia identidad profesional en el encuentro dialógico con el otro.

## **2. Marco Referencial**

La propuesta conceptual articula el proceso de construcción de la identidad docente inicial con el escenario de las prácticas profesionales debidamente supervisadas, focalizándose en la instancia de supervisión docente desde una perspectiva intersubjetiva. Para ello, luego de revisar brevemente la noción de identidad docente, se centra en una aproximación dialógica modélica sobre las I - position (Hermans, 2008, 2013) y su aplicación a la formación docente.

## 2.1. Supervisión Docente: Perspectiva intersubjetiva

En términos generales, la investigación sobre los enfoques, modelos, perspectivas y estrategias de supervisión en el ámbito de las prácticas docentes - que se inicia en la década del 80 del siglo XX- ha asumido diversas perspectivas (Andreucci, 2013, pp. 14-15): desde los aportes de la psicología cognitiva, desde las teorías vigotskianas, neo-vigotskianas y socioculturales, desde la práctica reflexiva, situada y personal (Cid, Pérez & Sarmiento, 2011), entre las más relevantes y con repercusiones en la actualidad. Crecientemente se han ido sumando enfoques interaccionales o centrados en la relación entre supervisor y supervisado, los patrones y ciclos que siguen y las condiciones de «transferencia del poder/saber» y de paulatina reciprocidad entre ambos (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Andreucci, 2011, 2016).

Desde esta óptica intersubjetiva, interesa ocuparse de las relaciones horizontales que se van conformando a lo largo del proceso de supervisión, la colaboración distribuida, amparadas en enfoques constructivistas, socio-culturalistas y de intencionalidad dialógica, en los que se concibe el aprendizaje como una actividad conjunta, la experticia es adaptativa y se distribuye entre maestros y aprendices, conformándose comunidades de práctica y conversaciones de aprendizaje que dan origen a supervisiones contextualmente situadas y a supervisiones en contextos de intersección, híbridos y complejos (Akkerman & Bruining, 2016).

## 2.2. Identidad Docente: Perspectiva dialógica

La Identidad del/de la profesor/a o identidad docente se inscribe en el ámbito de las identidades profesionales, entendiéndolas como procesos más que instancias, de carácter relacional, contextual, político, económico y socialmente determinados que se desarrollan en un espacio-tiempo habitualmente extenso donde pueden identificarse momentos o fases críticas para su construcción: las experiencias familiares, las escolares, su percepción de la docencia y de los/as docentes, la formación inicial universitaria y, en el ejercicio profesional, los primeros contactos con la sala de clases en tensión permanente con la formación universitaria y con la investigación actualizada en el marco de las prácticas pedagógicas (Akkerman & Bruining, 2016; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014; Herráiz García, 2015; Jarauta y Pérez, 2017).

Las identidades profesionales, desde esta óptica no determinista, se configurarían a partir del proceso de internalización y socialización, en intercambio e interacción con otros, en espacios pre-profesionales y profesionales de carácter relacional, en los que mediante un conjunto de mecanismos de co-apropiación, tales como: (1) identificación mutua, (2) coordinación entre integrantes, (3) reflexión conjunta y (4) transformación compartida, se construye, deconstruye y reconstruye la identidad profesional (Akkerman & Bruining, 2016; Branda y Porta, 2012; Jarauta & Pérez, 2017).

Del abanico de posibilidades que la literatura ofrece para definir y problematizar la temática identitaria, este trabajo se propone abordar la configuración

de la identidad profesional docente, desde las posiciones dialógicas iniciales articuladas a partir de la propuesta del *self* dialógico (Akkerman & Meijer, 2010; Hermans, 2003; Holliday, 2010).

La perspectiva dialógica enfoca la identidad profesional desde la interrelación de, al menos, tres dimensiones: (1) individual - social; (2) unidad - multiplicidad y (3) continua - discontinua que considera la identidad como un proceso continuo en relativa estabilidad en el tiempo, que logra flexibilizarse dependiendo de los contextos y pluri-demandas del entorno, desarrollando experticias adaptativas múltiples, tanto rutinarias como no familiares (Akkerman & Meijer, 2010; Athanases, Bennett, & Wahleithner, 2015; Canabal García, García Campos, & Margalef García, 2017; Hermans, 2013).

La perspectiva del *self* dialógico, por su parte, se propone articular procesos intra-psicológicos o intra-mentales, inter-psicológicos o inter-mentales, contextuales, sociales, institucionales y culturales. “Otorga valor a los otros, como agentes internos (en el *self*) o externos, con independencia de que sean reales o imaginados, presentes, pasados o futuros (anticipados)” (Andreucci & Tartakowsky, 2016, p.314). Se ocupa de las posiciones o posicionamientos que despliega el *self* dialógico de modo simultáneo o sucesivo en las interacciones con otros. Estas posiciones o *I-positions*, que pueden organizarse como repertorios disponibles (Hermans, 2001a, 2001b), posibilitarían enfrentamientos flexibles, sanos, adaptativos y funcionales a las demandas de acción profesional que van conformando la identidad profesional del docente en formación.

### 3. Metodología

Para realizar este estudio, se recurrió a un enfoque metodológico cualitativo, puesto que se describe, interpreta y analiza la interacción entre supervisores (as) y supervisadas (Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El estudio es de carácter descriptivo y su diseño es no experimental, puesto que se observa la relación en su contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para llevarlo a cabo se seleccionaron 4 profesores *seniors*, supervisores(as) docentes y 4 supervisadas en etapa de práctica profesional inicial, todos partícipes de un programa de formación pedagógica para estudiantes de secundaria en un centro universitario privado chileno. Respecto de los (as) supervisores (as), adscritos a disciplinas diferentes, fueron seleccionados en base a criterios de: (1) Experiencia profesional; (2) Evaluación docente; (3) Disponibilidad horaria. Por otro lado, las supervisadas, estudiantes de último año, fueron seleccionadas en consideración a criterios de pertenencia al grupo asignado a cada supervisor, percepción de disponibilidad con el estudio y motivación personal-profesional en consulta a la coordinadora de prácticas de la unidad pedagógica respectiva.

Se administraron entrevistas semi-estructuradas, puesto que esta técnica de recogida y producción de la información presenta un mayor grado de flexibilidad, ajustándose a cada entrevistado (a) (Martínez, 1998). Las entrevistas tuvieron una

duración promedio de 45 minutos y se aplicaron al inicio del proceso de prácticas profesionales, proceso que se desarrolla temporalmente en tres fases: inicial (hasta el primer mes y medio de trabajo), intermedia (hasta el tercer mes y medio de trabajo) y final (hasta el sexto mes y medio de trabajo, cerrando con una evaluación de término). En las entrevistas se relevaron los antecedentes con respecto a las experiencias sobre supervisión tanto en los profesores experimentados como en los profesores en formación, anudadas a sus concepciones sobre el sentido y los significados de la supervisión en el contexto de las prácticas, sus expectativas y los aspectos emocionales involucrados en referencia tanto al dispositivo de supervisión como a la persona del supervisor(a).

Para los propósitos de esta comunicación se seleccionaron los resultados obtenidos en el período inicial de instalación del dispositivo de supervisión de prácticas profesionales, en entrevistas que se hicieron coincidir tanto con la primera reunión grupal (taller de prácticas) como con las instancias individuales de acompañamiento (duplas), habiendo transcurrido un mes y medio de trabajo efectivo en terreno. Estos resultados fueron organizados por dos dimensiones, las que se denominaron para el presente estudio: dimensiones **expresivo-relacionales** (E-R) y **formativo - instruccionales** (F-I). La dimensión E-R se refiere a la dimensión de acompañamiento, acogida, escucha activa, resonancia emocional y orientación socio-emocional que realiza el supervisor(a) a solicitud explícita o implícita de su supervisado(a) y que favorece la articulación de aspectos personales y profesionales en el rol docente y en la construcción identitaria del profesor en formación. La dimensión F-I, por su parte, se refiere a la dimensión del contenido y práctica de la enseñanza, considerando sus aspectos conceptuales - disciplinares y procedimentales, la organización y tratamiento del contenido en un contexto específico, la exposición, motivación, desarrollo de habilidades del pensamiento y estimulación de la transferencia del contenido guiada por el supervisor(a) y complementada o no por el supervisado(a).

El levantamiento semántico o de significados de las categorías desprendidas del marco teórico y las emergentes, se realizó con el apoyo del *software* de análisis cualitativo ATLAS TI 7.0®, con la perspectiva del análisis de contenido. Adicionalmente, se procedió a la validación interjueces de las categorías de análisis utilizadas y de los extractos seleccionados en cada categoría. Los tres jueces seleccionados, expertos en análisis de contenido, fueron ciegos frente a las apreciaciones de sus pares. Se procedió validando por duplas y, en la eventualidad de desacuerdo sustantivo, se recurrió al tercer juez experto. El acuerdo inicial, por duplas, se logró en un 82,5%, por lo que el 17,5% restante fue sometido al tercer juez experto. Luego de la revisión del tercer juez, en un 4,5% de los extractos seleccionados no se logró acuerdo, al menos entre dos jueces, por lo que se procedió a no incluir este material en el análisis, discusión y conclusiones.

## 4. Resultados

Se seleccionan los resultados correspondientes a las categorías en las que hubo acuerdo entre los jueces expertos (82,5 %), los que se presentan mediante viñetas, por dimensiones y categorías levantadas tanto en supervisores(as) como en supervisadas.

### 4.1. Supervisores(as)

#### 4.1.2. Dimensión expresivo - relacional

Respecto del acompañamiento que se atribuyen los supervisores como propio de su rol, dos de ellos sostienen que, por un lado, para abordar a los estudiantes de los establecimientos en los que se desempeñan, su relación se basa en el **afecto** con el fin de mejorar los resultados y trabajar de la mejor manera posible. Por otro lado, respecto del proceso de supervisión, sostienen que el tránsito formativo en esta etapa debe estar acompañado también de aspectos afectivos a objeto de compartir y guiar un panorama completo de cómo abordar los contextos educativos específicos de cada sala de clases.

*"Sí, por cierto. O sea, yo me he topado con estudiantes difíciles, pero he buscado la mejor manera de abordarlos por la vía del afecto y me ha resultado". (EV-Supervisor de VZ)*

En relación con lo anterior, dos de los supervisores agregan que un elemento fundamental en la relación supervisadas y estudiantes de los establecimientos educacionales, en donde realizan sus prácticas profesionales, es la **empatía**, sin embargo, debieran existir ciertos límites que definan el rol que cada uno cumple en este espacio.

*"Porque muchas veces los chiquillos en formación me dicen, "pero (supervisora), nosotros somos súper simpáticos y si uno es tan simpático, se te suben sobre el chorro", entonces me decían "hasta dónde uno guarda la relación profe o amigo". (MS - Supervisora de MP).*

Por tanto, un aspecto en el que deben trabajar los supervisores entrevistados tiene relación con la **paciencia**, es decir, comprender que cada estudiante cursa procesos de aprendizaje distintos siendo relevante la orientación de los docentes durante estos procesos que favorecen el aprendizaje también en sí mismos.

*"Mira, yo aprendí principalmente a tener paciencia, esperar los momentos correctos, eh...esperar los tiempos de cada uno de ellos. Eh... yo siempre fui bastante "ah, vamos empujando" y tal vez de esa manera, como hay pocos alumnos lo conseguía de una forma más intensa, pero ahora, con más alumnos yo vi que era necesario esperar que también ellos reaccionaran como profesionales, y eso me enseñó un poco, sí. Creo que necesito más (risas). Pero esa es la idea, que todos estemos aprendiendo siempre." (CJ-Supervisora de MAC).*

Uno de los supervisores, agrega que a partir de la observación realizada a los estudiantes en formación, existen una serie de factores relacionados directamente con la falta de madurez en ellos y con la distancia etaria o **madurez personal y profesional** en el supervisor que dificulta inicialmente el trabajo.

*"Mira, mira...mira...a mí me gusta, pero siento que a veces los alumnos, no sé si será porque uno se está poniendo viejo también digamos, que hay mucho ese factor digamos, pero que a los alumnos les falta madurez (...) voy a usar una expresión que no es la correcta a lo mejor digamos, pero... (son) muy cabros chicos."* (EV-Supervisor de VZ).

Ahora bien, uno de los supervisores entrevistados, señala que dentro del proceso y producto de su desarrollo como profesional, surgen ciertas **frustraciones** frente a las cuales se hace necesario desarrollar estrategias para revertir este sentimiento y enfocarse en su labor como formador.

*"Yo me eduqué como profesor y esto es lo mío. La culpa no la tienen los estudiantes. La culpa no la tiene nadie más que yo. Entonces la razón de mi frustración está en mí. Entonces tengo que buscar una forma de disfrutar lo que hago, de encontrarle un nuevo sentido (...)"*. (EV-Supervisor de VZ).

Los supervisores dan cuenta que dentro del proceso de supervisión existen ciertos componentes organizativos que configuran el tipo de relación que se genera con los supervisados viéndose ello reflejado en la formación personal y profesional. Aluden directamente al tamaño del grupo de supervisión o al número de supervisados asignados y a factores de **comunicación**.

*"(...) hace más manejable un grupo, un grupo pequeño es mucho más manejable, te puedes comunicar con cada uno de manera personal eh, hay un trato distinto, los atiende de manera individual también, tengo más tiempo para cada uno, que cuando tengo ocho, tengo que restringirles los tiempos."* (CJ-Supervisora de MAC).

Desde esta perspectiva, se alude a la generación de un **vínculo** entre las supervisadas y los supervisores, determinado hasta cierto punto, por las características personales del docente con un componente claramente afectivo.

*"A ver, yo siento que en un comienzo, también como llegué y era más chica que el resto de mis colegas, ehm, te ponen hartito en jaque poh, pero pa' mi primero fue generar un vínculo, un vínculo que en mi caso es afectivo, porque, por mi personalidad (...)"*. (MS-Supervisora de MPS).

En relación con lo anterior, tres de los supervisores entrevistados señalan que un componente importante en la relación con sus supervisadas lo constituye el nivel



de **confianza** que puedan alcanzar, desde dos dimensiones: profesional y afectiva. Ello ya que el proceso de acompañamiento implicaría alcanzar un cierto grado de cercanía y seguridad en las capacidades que posee el otro.

*"Una de mis primeras cosas y que yo me he convencido de que tiene que estar presente es la cercanía, el afecto que se tiene que producir en este espacio profesor alumno, tiene que haber un, producirse ahí un espacio de confianza, de confianza profesional, ciertamente, ¿te fijas? Pero el profesor tiene que mostrar cierta calidez y seguridad también, frente a lo que hace". (EV-Supervisor de VZ).*

Por tanto, para uno (a) de los (as) supervisores (as) entrevistados(as), la clave está en la capacidad que tienen para, en este espacio privilegiado de formación, **involucrarse** con las estudiantes supervisadas, potenciarlas en sus fortalezas y apoyarlas en sus debilidades, para que se puedan desarrollar de manera integral.

*"Mira, yo creo que ese espacio se ve nutrido en la medida que -esto va a sonar de perogrullo, digamos- que te involucres- porque en la medida que tú te involucras vas viendo cuáles son las, hablemos que, como en el FODA digamos, cuáles son las fortalezas y debilidades de lo que nosotros estamos viendo (...)". (EV-Supervisor de VZ).*

Finalmente, uno de los supervisores manifiesta que en este acompañamiento están en juego una serie de elementos que, eventualmente, generarían cierto **temor** puesto que al (sobre) involucrarse en el proceso de formación se podría ir generando cierta falta de autonomía en las supervisadas, hecho que limitaría el desarrollo profesional que pudiesen alcanzar.

*"(...) otro temor sería no desarrollar toda la autonomía en el estudiante, sino que siendo todavía muy apoyados por mí, y que creo que tiene que ver, no sé, si con paternalismo propio de nuestra cultura, pero, pero ellos esperan todavía y es curioso ellos están todo el día escuchando que la clase, que se privilegia una clase más centrada en el alumno que una clase centrada en el profesor, entonces ahora, ellos, deberían ellos también, ser más centrados en ellos, que ser más centrados en el tutor o en el supervisor y, eso sería también uno de los temores, que ellos no comprendan todavía que y que yo estoy fallando ahí de llevarlos a ese, a ese entendimiento, que esto debería ser más centrado en él, en el, mucho más centrado en ellos y menos centrado en uno, como te digo, esos serían como los grandes temores del proceso en el fondo (...)". (LL-Supervisora de KS).*

#### **4.1.3. Dimensión formativo-instruccional**

Los supervisores(as) se refieren a la **relevancia del curso o instancia de supervisión y de su rol**. Uno de los supervisores sostiene que, desde las supervisadas,

han surgido comentarios respecto de la utilidad del curso-taller, el aporte que tiene en su formación.

*"Pero, pero como te digo, eso, y me llama la atención digamos que los alumnos comenten que este curso es el curso realmente que ellos encuentran más útil de la carrera...me hace sentir bien en mi rol...orgulloso...jajaja". (EV-Supervisor de VZ)*

En relación con lo anterior, tres de los supervisores se refieren a la resignificación del **conocimiento disciplinar** que deben realizar con sus supervisadas para que adquiera sentido y lo puedan enseñar apropiadamente.

*"Enlace químico", "pero si todos sabemos qué es enlace químico". "Ya, pero ¿qué entiendes tú, qué vas a entender por enlace químico?" "Ah, pero, yo voy a tomar la definición de determinado autor". "Ya, pero, ¿eso es lo que entiendes tú, eso es lo que tú piensas?" "m...no... es que yo pienso que falta esto..." "bueno entonces qué piensas tú de esto"... Entonces a veces uno queda una hora sólo para construir cuál es la noción que el profesor tiene al respecto de eso, y... o que lee, pero sí esto está de acuerdo con lo que yo pienso. Y lo mismo el para qué." (CJ-Supervisora de MAC).*

En una línea complementaria, uno de los supervisores entrevistados señala que surgen ciertas preocupaciones en torno al **conocimiento pedagógico**. En lo específico, con las nuevas estrategias y orientaciones pedagógicas que se espera compartan con sus supervisadas para que puedan usarlas en pro de su desarrollo profesional.

*"En ese sentido nosotros nos preocupamos más del quehacer pedagógico, cómo te enfrentas frente a un grupo, mira, no, no te resultó de esta manera, qué tal si lo haces de ésta otra manera, inténtalo acá. Entonces uno puedo ir dando consejos de cómo, recetas de cómo hacerlo, ehm, que son cosas que uno ha aprendido también en la práctica, en la interacción con los estudiantes, entonces en este trabajo hay mucho traspaso de vivencias, de experiencias, de cosas que yo viví también, y cuestiones que no me resultaron a lo mejor en su momento y que hoy día desde la madurez yo las miro y digo: no, eso no lo hago, porque no funciona de esa manera. Entonces yo también puedo hacer la corrección y puedo decirles a ellos, mira, no lo hagas de esta manera, porque no te va a resultar, no funciona. Entonces hemos puesto el énfasis en lo pedagógico, más que en el tema de contenidos (...)" (EV-Supervisor de VZ).*

Por otro lado, todos los(as) supervisores(as) entrevistados(as), le asignan altos niveles de importancia a su **experiencia** y cómo esta influye en el proceso formativo, puesto que los valida en términos profesionales y les permite entregar herramientas a sus supervisadas para afrontar distintas situaciones.

*"Sólo la experiencia. Tú tienes que haber vivido esto que estás tratando de transmitir. Y creo que treinta y tantos años de ejercicio frente a estudiantes de diferentes edades, eso te da un plus. Entonces te convences de que tú tienes algo que decirle a los chiquillos en formación y que no te pueden contar cuentos en eso. Porque tú has vivido todas esas situaciones, felices, no tan felices, de todo tipo". (EV-Supervisor de VZ).*

La experiencia está anudada a un determinado **saber experto** que se plasma en una transmisión de generación en generación y entre distintos estudiantes supervisados en períodos académicos diferentes.

*"(...) me da la impresión de que ellos se dan cuenta de que uno sabe. Ahora porque, además, ellos me han visto en los colegios, en otra situación distinta, digamos, que ir a verlos a ellos, sino que yo asesoro a los colegios donde ellos van. Entonces oh, ellos saben, que oh, por ejemplo, estamos en los recreos, no sé, yo conversé, te asesoré a ti, digamos, y están ellos ahí, les digo: no quédense, para que veamos aquí y les cuenten un poco lo que yo hago digamos, o sea, porque yo creo que uno siempre debe enseñar un poquito más de lo que el alumno debe saber". (EV-Supervisor VZ).*

En este sentido, uno de los supervisores entrevistados reflexiona en torno a los procesos de acompañamiento y los tiempos en los cuales se desarrolla este acompañamiento. Al ser tan acotados, no se alcanzaría a cumplir con la labor encomendada generándole **frustración**, llevándolo incluso a re-pensar su rol como formador.

*"Eso me trae bastante frustración, siento una frustración así bastante... yo como profesora supervisora. Pero estoy leyendo bastantes artículos sobre formación de docentes y cuando estaba, yo me acuerdo en Finlandia, conversando con una de las profesoras de física, que incluso el profesor que estaba dando clases era el profesor en formación y ella era la profesora con la cual (¿?) pero lo estaba asistiendo. Y yo dije "¿cómo funciona?" y ella dijo: "no, él sólo va a salir cuando yo piense que él está bien" (CJ-Supervisora de MAC).*

En esta línea, uno de los supervisores entrevistados se refiere a la **experiencia satisfactoria**, a cómo su vivencia personal y profesional les permite contribuir en la formación y el desarrollo de las supervisadas visualizándose como un aspecto relevante en los procesos de supervisión.

*"(...) sí, de muchas perspectivas, de aprendizaje diario de cómo canalizo también toda esa experiencia, todo esa bagaje, toda esa vivencia, de qué manera soy capaz de entregárselas a ellos también, yo siento que eso ha sido positivo en esta pega de supervisor. Me siento cómodo supervisando estudiantes (...)" (EV-Supervisor de VZ).*

Por otro lado, dos de los supervisores entrevistados plantean que durante los procesos de formación, resulta ser un desafío la generación de **nuevas estrategias de enseñanza**, cuyo fin sea acercar el conocimiento, facilitar los procesos de aprendizaje y la búsqueda de mejores resultados en los estudiantes.

*"Y entonces empecé a crear, a buscar estrategias, a...alguna metodología que me pudiera servir, a disfrutar con los chiquillos también. Y me empezó a dar buen resultado todo eso...de repente hice un proyecto que se llamó educación modular, entonces, donde cada niño elegía lo que quería aprender, dentro de un cúmulo". (EV-Supervisor de VZ).*

## 4.2. Supervisadas

### 4.2.1. Dimensión expresivo - relacional

Las profesoras en formación destacan su propia **experiencia personal de estudiantes**, como influencia en el vínculo, en los grados de identificación con los alumnos y en la implementación del enfoque de trabajo en aula con ellos.

*"quizás claro, me veo un poco reflejada en ellos en el sentido de que en el colegio yo igual siempre tuve un buen desempeño, nunca...no sé, nunca para mí fue un reto, nunca me costó, tampoco en la universidad, pero siento que, claro, quizás eh (...) cuando a una más le exigen, eh (...) puede dar siempre más, no sé, pero no es como que yo quiera tampoco a mis alumnos exigirles, sino que, eh (...)como no pensar que alguno es tonto, por ejemplo, porque tenga un mal desempeño en química, porque es sólo una parte lo que yo veo, o puede ser que justo en esa prueba él no estaba bien, o...no sé, no fue el mejor día para tomarle la prueba quizás". (MAC-Supervisada de CJ).*

Por otro lado, dos de las cuatro estudiantes supervisadas, se enfocan en la **vocación por enseñar** vinculada a la idea de la empatía desde el foco relacional, es decir, desde las estrategias que los(as) supervisores(as) usan para que los estudiantes se identifiquen con él o ella.

*"Así, que también me preocupé mucho de, de ese lado más humano en el programa y que yo creo que también es parte de mi vocación de enseñar y aprender. Y la profesora (supervisora), también, me ayudó mucho y nos sirvió mucho, (...)"*. (VZ-Supervisada de EV).

Finalmente, una de las entrevistadas, señala que un aspecto, que surgió a raíz de la relación supervisor-supervisada, se ubica en la esfera de los **temores vinculados al ejercicio de la autoridad pedagógica** que emergen en el proceso de trabajo. Se esboza el posicionamiento inicial de su rol docente en el aula.

*"(...) de decir no, yo acá soy la profe y ustedes son los estudiantes y como que ellos también sientan eso, también lo perciben. El tema de la autoridad igual y buena, mucho de lo que yo hablaba antes igual con (la supervisora), de ¿cómo*

*me planto? O sea, ¿cómo me planto yo delante de ellos?, como una profesora sería, pesa' o mucho más cercana a ellos, por el tema de la edad, como si voy a dar lugar o no a situaciones como de distensión o va a ser todo el rato contenido, contenido y contenido. Entonces, ese era como mi miedo, ¿cómo enfrentarlo?, cómo... en verdad, era, ¿cómo ser como profe? Y yo creo que en, en esta práctica o en el transcurso del año, sobre todo el segundo semestre, yo creo que descubrí, el cómo quiero yo que sea la clase". (MPS-Supervisada de CJ).*

#### 4.2.2. Dimensión formativo - instruccional (F-I)

Las estudiantes supervisadas dan cuenta dentro del proceso de supervisión, de aquellos aspectos que tienen relación con lo formativo, en términos de los contenidos pedagógicos o disciplinares y las prácticas pedagógicas, propiamente tales. Además, incluyen aspectos de administración de la supervisión, coordinación interna y aspectos contextuales tanto de la institución universitaria como del centro de prácticas (escuelas) que repercuten en su percepción del rol y funciones a desempeñar y cómo estas son evaluadas.

En este sentido, dos de las cuatro estudiantes supervisadas señalan que existe un atributo central que se debe considerar en términos del proceso de supervisión, observación y retroalimentación, y que hace referencia a la experiencia que aportan los supervisores sobre el **dominio del grupo curso**.

*"(...) el silencio en la sala de clases (...) y (...).ella me dio unos consejos, y me ayudó mucho, de hecho me funcionó súper bien y creo que me ha servido harto. Hay un curso en donde... como que ya creo...como que ahora necesito tomar otra medida porque ya con esa como que no me funciona, no es suficiente. Como que al comienzo sí parecía que era suficiente pero luego ya no, entonces como que necesito como ir escalando de algún modo, pero en el otro curso me funciona súper bien. O sea todavía es un tema que hay que seguir, seguir como constante, todo el tiempo, como ir cada vez mejorando más ese, no sé, dominio del grupo. Eso es yo creo lo que todavía me falta y lo que todavía necesito ayuda.". (MAC-Supervisada de CJ).*

Ahora bien, una de las estudiantes, reenfoca la cuestión de la **autoridad pedagógica** desde la perspectiva del manejo del grupo curso.

*"yo creo que puede ser en la sala de clases, como el dominio de todos los estudiantes digamos, como tener quizás, no como un control, pero... pero sí de algún modo lograr que todos vean quizás como en mí la figura del profesor, porque no estoy segura si ellos me ven como profesora". (MAC-Supervisada de CJ).*

Por otro lado, la estudiante sostiene que, respecto del programa de formación, una de las debilidades, tiene relación con aquellos aspectos que vuelven a los **docentes poco rigurosos** en su ejercicio profesional y que tendrían que ver con el ritmo y el contexto de lo cotidiano.

*“Quizás, no sé, a ver, quizás que en ese mismo contexto de la cotidianidad, pierda quizás un poco el rigor de lo que...de lo que hay que pasar.”(MAC-Supervisada de CJ).*

Se debe señalar que las cuatro supervisadas entrevistadas se refieren a lo propiamente instruccional, dando cuenta que dentro del proceso de supervisión se intenciona el desarrollo del conocimiento procedimental: el qué hacer frente a diferentes situaciones que se escapan de lo planificado y que tendrían que ver con el denominado “ojo pedagógico” (Andreucci, 2012). En este sentido, se **busca guía especializada**.

*“Quizás lo que esperaba que sea como momento que a mí me puedan como guiar, específicamente, de cómo yo tengo que, no sé, cómo actuar en la sala de clases...cómo desarrollar el ojo”. (MAC-Supervisada de CJ)*

Por otro lado, una de las estudiantes supervisadas, refiere a las figuras de identificación y los **estilos docentes** que utiliza como orientación.

*“Las dos profesoras con que yo trabajo son sumamente distintas, cada una tiene metodologías distintas, bueno, carácter distinto, todo muy distinto dentro de la sala de clases, y yo como que esa idea de profesora, hay una que quizás es más similar a mí, entonces quizás mi curso, que es el tercero medio, como que funciona bien bajo ese como... no sé, estilo, pero en el otro no, como que parece que sólo funciona con gritos”. (MAC-Supervisada de CJ).*

Por otro lado, una supervisada entrevistada, sostiene que, respecto de lo pedagógico, hay que ir mucho más allá del conocimiento y hay que **darle sentido a los contenidos**, es decir, desarrollar estrategias para realizar una bajada que permita a los estudiantes no sólo aprender sino que reflexionar en torno a lo que se está compartiendo en clases.

*“Por ejemplo, trato de que cuando hago un ejercicio, no sé, cálculo numérico por ejemplo, que además del resultado, del dígito, del valor, que ellos piensen si ese resultado tiene sentido o no. Entonces creo que trato de llevarlo a eso, un poco más allá del solo conocimiento químico digamos, trato de motivar un poco más a pensar, eso es lo que intento y lo que he podido lograr. Ahora, de lo que me gustaría ser, quizás ser como, como... un modelo de alguien que, no sé, logró su objetivo, o que cumplió realmente su sueño (...).” (MAC-Supervisada de CJ).*

Ahora bien, respecto de la experiencia de supervisión y su rol en la misma, las cuatro supervisadas entrevistadas, reflexionan y realizan una evaluación negativa respecto del **proceso de acompañamiento**, puesto que no existiría una real colaboración, del profesor en terreno y/o del profesor supervisor, y los tiempos no serían los adecuados para el deseado logro de mayor empoderamiento y seguridad profesional.

*"Siento que...no, no he sentido del todo su acompañamiento y eso mismo no me ha hecho...no le ha dado toda la validación a él, entonces...ha sido más que nada...me he sentido más que nada, autodidacta, como que yo misma me he dado cuenta de los cambios y en qué he mejorado si lo he hecho, me he empoderado más y estoy con mucho más seguridad y más desplante, pero mi profesor también lo ha tratado, pero siento...me imaginaba que iba a ser algo más riguroso, más continuo, eh...más acompañado, pero por lo menos a mí no me ha tocado así. Pero yo sé que con otra compañera ha sido así, tal cual como yo me lo imaginaba". (VZ-Supervisada de EV).*

Finalmente, dos de las cuatro entrevistadas, se refieren a las **estrategias de enseñanza**, es decir, a la búsqueda de nuevas herramientas o métodos que permitan obtener buenos resultados, que se implementaron durante el desarrollo del trabajo en aula. En este sentido, está ligado estrechamente a la implementación de la labor que las profesoras en formación deben realizar en los establecimientos en los cuales se insertan, considerando al tipo de estudiantes y el contexto educativo al que se enfrentan.

*"Pero...los alumnos igual están aburridos de eso. En el momento en que yo les digo "Ya, abran el libro" es como "ah...lata", y todo. Entonces yo he sentido que dentro de ese punto de motivación, he logrado como reducir el nivel de ruido y de indisciplina de los alumnos porque quizás como que las actividades que me ha sugerido mi profesora supervisora, hemos aceptado como los intereses de los alumnos, entonces he logrado captar su atención y todo eso. Pero en el momento que yo les digo que abran el libro, y empezamos a trabajar el material, ahí se generan todos los problemas, como que los alumnos están como desmotivados en ese sentido. Entonces mis problemas generalmente es como eso, como...la desmotivación a veces de los alumnos, el ruido externo (...)". (KS-Supervisada de LL).*

En síntesis y considerando la totalidad del material analizado, los resultados pueden ser sistematizados en la siguiente tabla:

Tabla 1  
Categorías Análisis Entrevistas Supervisores y Supervisadas.

	Dimensión F- I	Dimensión E - R
Supervisor (S)	Rol profesional	Afecto
	Experiencia profesional	Empatía
	Conocimiento disciplinar	Paciencia
	Conocimiento pedagógico	Madurez
	Saber experto	Frustración
	Nuevas estrategias de E-A	Comunicación
		Vínculo

		Confianza
		Involucramiento
		Temores
Supervisada (s)	Dominio del grupo	Experiencia personal
	Autoridad pedagógica	Vocación por enseñar
	Rigurosidad pedagógica	Temores
	Guía especializada	
	Estilos docentes	
	Conocimiento pedagógico	
	Conocimiento disciplinar	
	Supervisión	
	Estrategias de E-A	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, existe una discrepancia entre supervisores(as) y supervisadas en relación a las dimensiones privilegiadas en el inicio de la puesta en marcha del dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas. Mientras los supervisores(as) relevan aspectos que pueden categorizarse como asociados a la dimensión expresivo-relacional, las supervisadas se focalizan en la dimensión formativo-instruccional como punto de partida aspiracional y que copa prácticamente sus expectativas. Los supervisores(as) temen no lograr sus propósitos formativos al no representarse como suficientemente empáticos, pacientes, afectuosos y comunicativos con sus supervisadas. Si no logran generar las confianzas, vínculo y nivel de involucramiento apropiados, no podrán superar las diversas frustraciones que este rol profesional les ha deparado en el pasado y que se sostiene en los mayores niveles de madurez personal y profesional obtenidos con el pasar de los años. Por su parte, las supervisadas también manifiestan temores que, no obstante, asocian a la resignificación de su vocación por enseñar y a su experiencia personal como estudiantes de secundaria y de licenciatura; no aspiran a replicar modelos docentes poco efectivos, rutinarios, repetitivos o francamente desmotivantes.

## 5. Discusión y Conclusiones

Como puede apreciarse, las expectativas depositadas en el proceso de supervisión por parte de los actores involucrados son altas. Ambos esperan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la inserción profesional y el buen desempeño, de unos(as) y el acompañamiento efectivo en este proceso, de otros, reafirmando sus concepciones, métodos y/o modalidad de enseñanza. Lo anterior concuerda con lo propuesto por Alliaud (2014) en referencia a la inserción profesional



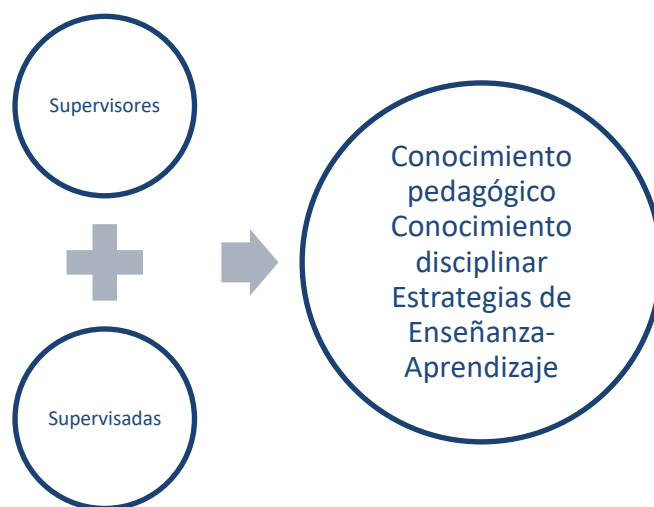
inicial de docentes noveles y que podría anticiparse si atendemos a los indicios ya desplegados en la práctica docente inicial y su proceso de supervisión.

Las profesoras en formación esperan desarrollar «lo faltante» para desempeñarse apropiadamente en las aulas y, adicionalmente, canalizar su vocación o recuperar la motivación por el ejercicio docente, re-significando sus prácticas. Los supervisores(as) esperan se valore su experiencia, madurez profesional y recorrido en estos procesos tutoriales de acompañamiento, ubicándose como articuladores y niveladores del conocimiento didáctico, pedagógico y disciplinar que el programa pedagógico provee y/o no alcanza a cubrir a cabalidad. Se repara en los patrones relacionales, «personalidades», actitudes o características individuales que pudieran facilitar o no, en términos expresivo-emocionales, el proceso de supervisión. Ambos actores experimentan temores, expresan dificultades, requieren apoyo -confiar, comunicarse y comprometerse apropiadamente- y reclaman legitimidad en sus respectivos roles o posiciones. La perspectiva dialógica se insinúa en sus niveles o dimensiones intermentales o intrasubjetivos e intramentales o relacionales como propone la literatura reciente en el tema (Akkerman & Bruining, 2016).

La representación de las supervisadas en el inicio de sus prácticas se podría sintetizar como «en falta». Esperan, por tanto, una supervisión oportuna y pertinente que refuerce su conocimiento disciplinar y les aporte estrategias de enseñanza-aprendizaje, en el marco del conocimiento pedagógico, que les permitan manejar el grupo curso, conducir con autoridad y rigurosidad pedagógica sus clases recurriendo a esta guía especializada cuando lo necesiten. Lo anterior redundaría en la obtención de un estilo docente propio cuyos modelos se pueden identificar y luego adaptar a las características personales de cada profesora en formación. Los supervisores coinciden en representarse como modelos a imitar en virtud de su experiencia profesional, rol y saber experto, no obstante, el factor de corrección en relación al conocimiento disciplinar y pedagógico que portan como referentes para sus supervisadas, se sostiene en la implementación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje anudadas a los aspectos emocionales ya señalados.

Al revisar las categorías comunes, no obstante, se puede constatar que con excepción de la categoría «temores», todas ellas remiten a la *dimensión formativo-instruccional*. La complementariedad de estas categorías iniciales ilumina sobre el posicionamiento de supervisores(as) y supervisadas, tal y como se propone en el gráfico de la Figura N° 1.

Figura 1. Categorías formativo-instruccionales comunes supervisores - supervisadas



Fuente: Elaboración propia.

El engranaje posicional entre supervisores(as) y supervisadas sustentado en el vínculo deseado e implementado en mayor o menor medida durante el proceso de supervisión, se pormenoriza en categorías formativo-instruccionales que ubican al supervisor en la *I-position* de **Experto** en ámbitos disciplinares y pedagógicos con especial énfasis en el conocimiento procedimental (estrategias de E-A) a implementar en la sala de clases. Esta *I-position* posee complementariedad en el correspondiente posicionamiento de **Aprendiz** del profesor en formación en los ámbitos disciplinares y pedagógicos ya mencionados.

La disposición a escuchar, conducir y corregir apropiadamente los errores cometidos, por parte del supervisor, se vería retribuida por una adecuada disposición a aprender y a experimentar en la sala de clases las indicaciones y sugerencias del formador, previniendo la desmotivación y el incumplimiento de las expectativas depositadas en la supervisión (Andreucci, 2011). Al parecer desde este entrecruzamiento es posible determinar las posiciones iniciales del *self* en supervisores y supervisadas, siguiendo la propuesta de construcción y reconstrucción de Hermans (2003) y, con esta identificación, conducir los procesos de cambio educativo en unos y otros. Lo anterior, no obstante, los procesos de transformación no avanzarían de un modo lineal y continuo; las recursividades, bloqueos y proyecciones temáticas son variadas y serían dependientes de los contenidos abordados y del contexto evaluativo implementado (Andreucci, 2016).

Tanto las herramientas, reglas y patrones de interacción social y educativa como los criterios que organizan los conocimientos adquiridos y las habilidades a implementar son diferentes en los diversos contextos. Los expertos, docentes experimentados, se enfrentan al reto de negociar e ir combinando ingredientes de diferentes contextos para lograr soluciones híbridas. La vertical relación maestro-novicio, educador-educando, supervisor-supervisado (Andreucci, 2011) y con ella, en algunos casos, el monopolio profesional de la pericia se problematiza a medida que

umentan las demandas de solución de tensiones dialógicas o que ameritan un mayor grado de intercambio, visiones o perspectivas contrapuestas y necesario posicionamiento profesional, al menos inicial, como se ha planteado en el presente estudio y que ameritaría un repertorio posicional (Hermans,2001) a seguir explorando a lo largo del proceso de supervisión.

### Referencias bibliográficas

- Akkerman, S.F., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242.
- Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.
- Andreucci, P. (2011). La dimensión interaccional en la supervisión de prácticas docentes: Una aproximación desde la transdisciplinariedad. *Calidad en la educación*, (34), 203-215.
- Andreucci, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 257-275.
- Andreucci Annunziata, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 7-26.
- Andreucci Annunziata, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de reconstrucción desde la complejidad. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 3-20.
- Andreucci, P. & Tartakowsky, V. (2016). La estrategia del sistema solar desde la perspectiva del sí mismo dialógico. *Psicogente*, 19(36), 311-323. doi: <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1300>
- Anthony, G., Hunter, J., & Hunter, R. (2015). Prospective teacher's development of adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 49, 108-117.

- Athanasios, S. Z., Bennett, L. H., & Wahleithner, J. M. (2015). Adaptive teaching for English language arts: Following the pathway of classroom data in preservice teacher inquiry. *Journal of Literacy Research, 47*(1), 83-114.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos, 40*, 11-28.
- Bohle Carbonell, K., Könings, K. D., Segers, M., & van Merriënboer, J. J. (2016). Measuring adaptive expertise: development and validation of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 25*(2), 167-180.
- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merriënboer, J. J. (2014). How experts deal with novel situations: a review of adaptive expertise. *Educational Research Review, 12*, 14-29
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal, 7*, 106-112.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16*(3), 231-243. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & Le Page, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). John Wiley & sons.
- Canabal García, C., García Campos, M. D., & Margalef García, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa, 56*(2), 28-50.
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación, 354*, 127-154.
- Corzo, M. A. C., & Chacón, C. T. (2014). La lectura crítica: herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Legenda, 18*(18), 99-123.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). Teacher Education around the World. What can we learn from international practice? In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices* (pp. 151-169). Routledge.

- De Arment, S., Reed, E., & Wetzel, A. (2013). Promoting adaptive expertise: A conceptual framework for special educator preparation. *Teacher Education and Special Education, 36*(3), 217-230.
- Hermans, H. J. M. (2001a). The construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology, 7*(3), 323-365.
- Hermans, H. J. M. (2001b). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology, 7*(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology, 16*, 89-130.
- Hermans, H. J. M. (2008). How to perform Research on the basis of Dialogical Self Theory? *Journal of Constructivist Psychology, 21*, 185-199.
- Hermans, H. J. M. (2013). The Dialogical Self in Education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology, 26*(2), 81-89, doi: <https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759018>
- Herráiz García, F. (2015). Entre la formación inicial en la Universidad y la vida laboral en la escuela de maestros y maestras noveles. Reflexionando en torno a identidades docentes y sus aprendizajes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(2), 203-214.
- Holliday, A. (2010). Complexity in cultural identity. *Language and Intercultural Communication, 10*(2), 165-177.
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2016). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching, 43*(1), 84-96. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Jarauta, B. y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(1), 103-122.
- Leiva Olivencia, J. J. (2016). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 29-43.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de educación, 352*, 583-597.
- Nova Camacho, M. P., Arias Barrero, L. A., & Burbano Bravo, Z. (2016). Una perspectiva crítica para la implementación de prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de desplazamiento. *Hojas y Hablas, 10*, 39-53.

- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Rodríguez Gómez, J. M. (2015). Ayer y hoy de la educación. Reflexiones para el profesorado. *Revista Pulso*, (30), 249-262.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2015). Relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(12), 283-302.
- Ruiz Mendoza, A. (2016). Puentes entre la formación inicial docente y el aula. *Cuadernos de pedagogía*, (472), 23-25.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD publishing.
- Santos Rego, M. A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 17-35.
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: the contribution of teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 426-437. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12031>
- Vaillant, D. E. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21.
- Zapata Pérez, R. E. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234.

### **Agradecimientos y financiación del artículo:**

Se agradece el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) Este artículo surge del Informe de Avance de Resultados, Etapa 2017, correspondiente al Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11170971 (Octubre 2017 - Octubre 2020) que lleva por título: «Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas». Investigadora Responsable: Paola Andreucci Annunziata, PhD.; Asistente de Investigación: Camila Morales Cabello, Mg.

### **Como citar este artículo:**

Andreucci- Annunziata, P. y Morales Cabello, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: Una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la

supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 441-463. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14089