

TRAYECTORIA DE DIÁLOGOS EN EL POSICIONAMIENTO REFLEXIVO: DE LA INCERTIDUMBRE A LA INNOVACIÓN

TRAJECTORY OF DIALOGUES IN REFLEXIVE POSITIONING: FROM UNCERTAINTY TO INNOVATION

Brenda Angélica Lara-Subiabre
Académica, Universidad de Los Lagos
Doctora en Psicología de la Educación
Puerto Montt, Chile
blara@ulagos.cl
ORCID: [0000-0002-4636-0779](https://orcid.org/0000-0002-4636-0779)

Sandra Pérez Pérez
Académica, Universidad de Los Lagos
Doctora en Lingüística
Osorno, Chile
sperez@ulagos.cl
ORCID: [0009-0008-1090-6603](https://orcid.org/0009-0008-1090-6603)

Resumen: El propósito de este estudio fue identificar la dinámica de los diálogos en el posicionamiento reflexivo de una estudiante de profesorado durante la ejecución de un proyecto de investigación-acción. Se adoptó un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso. La participante, cuyo seudónimo es Cherry, colaboró voluntariamente en esta investigación. La recolección de información se realizó a través de dos reportes (reflexión y narración) y una entrevista. Se aplicó análisis de contenido a los enunciados con sentido y se crearon categorías. Los resultados permitieron identificar tanto los tipos de participantes como los movimientos que se producen en los diálogos del posicionamiento reflexivo de Cherry. Posteriormente, se reconstruyó la trayectoria del posicionamiento reflexivo de la participante. Los hallazgos revelan cómo la disposición al diálogo productivo con diferentes voces puede contribuir significativamente a la modificación del posicionamiento reflexivo, por ello se sugiere promover el desarrollo de este atributo del yo-reflexivo en estudiantes de profesorado. En coherencia con lo anterior, se considera importante que los programas de formación inicial docente superen la evaluación del posicionamiento reflexivo como un producto fragmentado. Finalmente, este trabajo aporta evidencia de la naturaleza dinámica de la identidad reflexiva docente.

Palabras clave: diálogo, identidad reflexiva docente, estudiante de profesorado, teoría self dialógico.

Resumo: O objetivo deste estudo foi identificar a dinâmica dos diálogos no posicionamento reflexivo de uma estudante de pedagogia durante a execução de um projeto de pesquisa-ação. Adotou-se uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. A participante, cujo pseudônimo é Cherry, colaborou voluntariamente nesta pesquisa. A coleta de informações foi realizada por meio de dois relatórios (reflexão e narração) e uma entrevista. A análise de conteúdo foi aplicada às afirmações com sentido e categorias foram criadas. Os resultados permitiram identificar tanto os tipos de participantes quanto os movimentos que ocorrem nos diálogos do posicionamento reflexivo de Cherry. Posteriormente, a trajetória do posicionamento reflexivo da participante foi reconstruída. As descobertas revelam como a disposição para o diálogo produtivo com diferentes vozes pode contribuir significativamente para a modificação do posicionamento reflexivo, por isso sugere-se promover o desenvolvimento desse atributo do eu reflexivo em estudantes de pedagogia. Em coerência com o acima exposto, considera-se importante que os programas de formação inicial de professores superem a avaliação do posicionamento reflexivo como um produto fragmentado. Por fim, este trabalho fornece evidências da natureza dinâmica da identidade reflexiva docente.

Palavras-chave: diálogo, identidade reflexiva do professor, professor estudante, teoria do eu dialógico.

Abstract: The study aimed to identify the dynamics of dialogue in the reflective positioning of a teacher training student during the implementation of an action research project. A qualitative approach was adopted through a case study. The participant, whose pseudonym is Cherry, voluntarily collaborated in this research. Information was collected through two reports (reflection and narration) and an interview. Content analysis was conducted on meaningful statements, from which the categories were developed. The results allowed us to identify both the types of participants and the movements that occur in Cherry's reflective positioning dialogues. Based on this, the participant's reflective positioning trajectory was reconstructed. The findings reveal how a willingness to engage in productive dialogue with different voices can contribute significantly to the modification of reflective positioning. Therefore, it is recommended that the development of this attribute of the reflective self be promoted in teacher training students. Furthermore, initial teacher training should move beyond viewing reflective positioning as a fragmented product. Finally, this work provides evidence of the dynamic nature of reflective teacher identity.

Keywords: dialogue, reflective teacher identity, student teachers, dialogical self theory.

INTRODUCCIÓN

La influencia del diálogo en la transformación de una persona es ampliamente reconocida y cada día surgen diferentes enfoques teóricos que expresan su potencial (Guzmán y Larrain, 2021; Hermans, 2018; Tsang, 2007). En psicología de la educación existe consenso en que el diálogo implica el intercambio de significados con otras voces, por tanto, incide en la construcción de la identidad (Meijers y Hermans, 2018; Liu, 2017). En este sentido, se hace necesario indagar en las voces que participan del diálogo y las dinámicas que producen, en particular, en el desarrollo de la identidad reflexiva de estudiantes de profesorado. Lo anterior permitiría avanzar en la formación de profesionales de la educación que tienen disposición a dialogar consigo mismos y con sus comunidades, y así contribuir a la transformación de prácticas educativas.

En el último tiempo, se ha prestado mayor atención a las voces de posicionamientos identitarios de profesionales de la educación con diferentes enfoques. Badia y Chumpitaz-Campos (2018) han identificado las voces pedagógicas adoptadas por profesores universitarios en un contexto formativo de prácticas de evaluación de aprendizaje. Weise et al. (2022) han hecho referencia a las voces que asumieron los docentes en el ámbito de la identidad inclusiva. En el contexto de la formación de estudiantes de profesorado se ha avanzado en diferentes líneas, entre ellas, el reconocimiento de las voces vinculadas a creencias de teorías prácticas (Stenberg et al., 2014) y las voces ante el desafío de enfrentar problemas educativos en la práctica docente (Lara-Subiabre et al., 2020). Recientemente, Hernández et al. (2024) han contribuido a identificar las voces que dominan la decisión de ser docente.

Por otra parte, algunos estudios han indagado en las dinámicas de diálogo y negociación en las cuales ha participado la voz del posicionamiento identitario de estudiantes de profesorado. En esta línea, Arvaja y Sarja (2021) han identificado los discursos pedagógicos que son utilizados para negociar en medio de tensiones dialógicas. Zhu y Chen (2022) han distinguido los movimientos y trayectorias de posiciones-del-yo. Hong et al. (2016) han dado cuenta de la dinámica dialógica entre posiciones-del-yo en un estudio longitudinal. En tanto, Henry y Mollstedt (2022) han evidenciado los movimientos y tipo de relaciones entre dos posiciones-del-yo al enfrentar una experiencia desafiante. Estos estudios han aportado significativamente a la comprensión de la identidad; no obstante, se necesita conocer cómo se manifiesta esta dinámica, específicamente, en la identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado.

Los hallazgos del presente estudio serán valiosos para orientar la formación de futuros docentes como aprendices de su identidad reflexiva. Este aprendizaje implica tomar consciencia de las voces que influyen en el posicionamiento y desarrollar la disposición al diálogo productivo del yo-reflexivo, tanto en el ámbito interno (entre el estudiante y su posicionamiento), como externo (con las voces de las comunidades educativas). En este sentido, el diálogo sistemático con diversas voces contribuiría a un aprendizaje transformador (Liu, 2017). Además, esta disposición al diálogo podría impulsar al posicionamiento reflexivo a adoptar una función de metaposición o de

posición promotora (Hermans, 2018). Finalmente, reunir evidencia de que el posicionamiento reflexivo es dinámico y está en movimiento refuerza la posibilidad de innovar la identidad reflexiva de estudiantes de profesorado. En coherencia con lo anterior, el propósito de este estudio es identificar la dinámica de los diálogos en el posicionamiento reflexivo de una estudiante de profesorado durante la ejecución de un proyecto de investigación-acción. Para este trabajo se formularon dos preguntas de investigación: ¿Quiénes participan de los diálogos internos que entabla Cherry al posicionarse reflexivamente y qué función cumplen? ¿Qué movimientos experimenta el posicionamiento reflexivo de Cherry durante la ejecución de su proyecto?

La identidad reflexiva docente.

La identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado se expresa a través de una determinada posición-del-yo-reflexivo, la cual puede adoptar diferentes formas de posicionamiento (Lara-Subiabre y Vargas, 2023; Lara-Subiabre, 2023). Esta identidad implica un proceso continuo de negociación y diálogo con otras posiciones-del-yo de un estudiante de profesorado en situaciones reflexivas asociadas a la profesión docente (Lara-Subiabre, 2025).

La posición-del-yo-reflexivo está conformada por dos conceptos claves: el yo-reflexivo y la posición (Lara-Subiabre, 2025). El yo-reflexivo corresponde a la perspectiva en primera persona desde donde se percibe y se experimenta una situación reflexiva e incluye determinados atributos reflexivos, tales como la disposición al diálogo productivo y la disposición a fundamentar con evidencia, entre otros. En tanto, la posición representa la situación profesional particular que demanda un posicionamiento reflexivo. Para este marco teórico, cada situación reflexiva es singular (Tardif y Nunez, 2018); en consecuencia, el posicionamiento reflexivo responde a una situación concreta donde una persona negocia desde lo subjetivo e intersubjetivo (Raggatt, 2015). De esta manera, se configuran expresiones concretas y situadas – tanto temporal como espacialmente – de formas de posicionamiento reflexivo.

La posición-del-yo-reflexivo tiene voz propia, la que es utilizada en cada posicionamiento para el intercambio de significados acerca de una situación reflexiva. Esta voz aporta información acerca de lo que tiene sentido para la identidad reflexiva (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2018). De esta forma, cada estudiante de profesorado decide sobre qué reflexiona y las voces que adopta al posicionarse. Las voces que son significativas para los estudiantes de profesorado podrían influir en el posicionamiento reflexivo. En especial, cuando esas voces emiten un juicio de valor acerca del desempeño profesional. La voz del posicionamiento reflexivo de estudiantes de profesorado ha sido interpretada de estudios anteriores a través de contenidos enunciados en las reflexiones.

Estos enunciados, principalmente, aportan información acerca de temas que son objeto de reflexión durante la práctica docente de estudiantes de profesorado. A este respecto, Hayden y Chiu (2015) resaltan expresiones que manifiestan tanto las necesidades de su propio desarrollo docente como las carencias en las habilidades de sus estudiantes. Por su parte, Gorichon (2021) analiza reflexiones de docentes en

formación que se enfocan en las competencias, los comportamientos, y el entorno. De manera similar, Liu (2022) identifica voces que priorizan temas como la organización curricular, la gestión del aula, y la planificación de la enseñanza. Asimismo, Hong (2018) observa que la reflexión del profesorado en formación se centra en el comportamiento inapropiado de sus alumnos.

Por otro lado, Leeferink et al. (2019) destacan enunciados de estudiantes de profesorado vinculados a temas de identidad profesional, abordando aspectos tanto personales como profesionales. En contraste, son escasas las voces que cuestionan supuestos fundamentales o los objetivos de la educación (Ward y McCotter, 2004). Aún menos comunes son los planteamientos que abordan cuestiones sociales, políticas o morales implicadas en las situaciones reflexivas (Turhan y Kirkgöz, 2021).

Frente a los hallazgos mencionados anteriormente, se ha avanzado en el reconocimiento de los temas que están presente en la voz del posicionamiento reflexivo de estudiantes de profesorado; sin embargo, se desconoce con quiénes dialoga al posicionarse reflexivamente. En este sentido, se puede interpretar que las reflexiones involucran diálogos con agentes de las comunidades educativas en el marco de las prácticas docentes (Gorichon, 2021; Hong, 2018; Lara-Subiabre, 2020). Así mismo, el posicionamiento reflexivo podría dialogar con voces que provienen de la teoría, es decir, discutir con autores y sus respectivas ideas (Stenberg et al., 2014; Tang et al., 2019). El diálogo con diversas voces debería contribuir a un posicionamiento reflexivo con una mayor amplitud de significados en la medida que ello aporte a la construcción de aprendizaje identitario.

Así, para el desarrollo de la identidad reflexiva docente se necesita que la voz del posicionamiento reflexivo de estudiantes de profesorado participe en diálogos que generen aprendizaje. En este contexto, resulta pertinente prestar atención al atributo del yo-reflexivo disposición al diálogo productivo; el cual favorecería el intercambio de significados, incorporaría nuevas perspectivas y, en consecuencia, produciría la ampliación o transformación de la percepción y de la interpretación de una situación reflexiva. Diversos estudios destacan que la disposición al diálogo es un rasgo característico del profesorado reflexivo (Ellison, 2021; Kazhikenova et al., 2021). Este tipo de diálogo puede ser tanto interno, como externo (Meijers y Hermans, 2018). En particular, el diálogo interno incluye el cuestionamiento personal de creencias, decisiones y acciones (Ellison, 2021; Korthagen y Vasalos, 2006); además, permite formular preguntas, escuchar la propia voz y reconocer otras voces, lo que facilita la consideración de distintas perspectivas (Tsang, 2007). Por otra parte, Liu (2017) plantea que las posiciones-del-yo tienen que dialogar sistemáticamente con diversas voces auténticas porque aquello tiene el potencial de producir un aprendizaje transformador.

En coherencia con lo anterior, la disposición al diálogo productivo del yo-reflexivo de estudiantes de profesorado es estratégica para las negociaciones que debe emprender la identidad reflexiva docente. En este ámbito, Hermans (2018) plantea el concepto de diálogo generativo como un proceso de interrelación espacial y temporal abierto al intercambio de significados. Este concepto propone la oportunidad del encuentro de historias para construir nuevos significados y, por ende, nuevas formas de

posicionamiento reflexivo. Según Hermans (2018), a través del diálogo generativo, se pueden desarrollar o modificar las posiciones-del-yo, en la medida que estas adopten funciones de metaposiciones o posiciones promotoras. En concreto, la posición-del-yo-reflexiva podría asumir una función de metaposición lo cual implicaría distanciarse de la situación reflexiva e intervenir en conflictos con otras posiciones-del-yo, en especial, aquellas vinculadas a la profesión docente. Adicionalmente, una función promotora permitiría movilizar al yo-reflexivo para enfrentar las dificultades e impulsarlo a la innovación y al surgimiento de nuevas formas de posicionamiento (Lara-Subiabre, 2025).

En pocas palabras, el tipo de diálogo que adopte la voz del posicionamiento reflexivo podría influir en la innovación de la identidad reflexiva docente mediante determinados aprendizajes. En concreto, la incorporación de nuevas voces y la resignificación de la posición-del-yo-reflexiva.

METODOLOGÍA

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, específicamente un estudio de caso instrumental (Stake, 1999). Esta metodología tuvo como propósito profundizar en las voces y los diálogos del posicionamiento reflexivo de una estudiante de profesorado.

El caso de estudio corresponde a una estudiante de la carrera de pedagogía en Educación Física, perteneciente a una institución estatal del sur de Chile. Para efectos de esta investigación, la participante ha optado por el seudónimo “Cherry” como una medida para resguardar el anonimato y la confiabilidad. Ella se identifica con el género femenino, tiene 37 años, es madre y anteriormente había cursado una carrera de formación técnica en el área deportiva. Cherry es intencionalmente invitada a participar en este estudio debido a su buena disposición para compartir y transparentar sus experiencias educativas, ante lo cual accede voluntariamente.

El contexto corresponde a la ejecución de un proyecto de investigación-acción que fue implementado en el marco de la asignatura de Didáctica General de la malla curricular de la formación pedagógica. El proyecto fue realizado por Cherry junto a dos compañeros y una compañera de la universidad. El trabajo lo realizaron con una comunidad terapéutica destinada a la rehabilitación de adicciones. Esta comunidad funcionaba en la modalidad de residencia de varones mayores de 20 años. El proyecto de investigación-acción consistió en la implementación de un taller de folclore, el cual tuvo una duración de seis sesiones.

La voz del posicionamiento reflexivo de Cherry fue recolectada a través de una entrevista semiestructurada y dos documentos académicos elaborados por ella en la implementación de la investigación-acción. Cada una de las fuentes de información representa una situación auténtica (no artificial), la cual permite apreciar la manifestación del posicionamiento reflexivo contextualizado a la ejecución de un proyecto (Aveling et al., 2015).

La entrevista cumplió la función de profundizar en la voz y en el reconocimiento de los diálogos en los que Cherry participó. La aplicación de esta técnica tuvo una duración de 45 minutos y fue realizada después de cuatro meses de haber finalizado el proyecto, por lo tanto, implicó la reconstrucción del sentido que tuvo la experiencia. Los documentos académicos estuvieron conformados por: una reflexión intermedia y la narración de significados construidos al finalizar la intervención. La reflexión intermedia fue recolectada con el propósito de observar su posicionamiento en el proceso del proyecto, por lo cual fue elaborada por Cherry posterior al planteamiento del diagnóstico de la investigación-acción y se recolectó dentro del segundo mes de trabajo. La narración de significados fue parte de un documento mayor y permitió apreciar una reflexión escrita al finalizar el proyecto. Este estudio consideró el consentimiento informado de Cherry y la protección de su identidad mediante la utilización de un seudónimo sugerido por ella (Denzin y Lincoln, 2015).

El procedimiento de análisis estuvo conformado por cuatro etapas. La primera etapa consistió en la transcripción de la entrevista y el ingreso de la información recolectada en los tres instrumentos al software MAXQDA (versión 2018). La segunda etapa estuvo destinada a la aplicación de análisis de contenido a los enunciados con sentido para la identificación de voces externas y el reconocimiento de la función que cumplieron en el posicionamiento reflexivo (Bardin, 2002). Para el análisis se tomó como base la propuesta de Aveling et al. (2015) y se consideraron las citas directas e indirectas (Gillespie y Cornish, 2014). La tercera etapa consistió en la identificación y selección de los diálogos internos de Cherry que mejor reflejaban las transformaciones en la voz del posicionamiento reflexivo y su innovación. A este respecto, se optó por los diálogos en los cuales Cherry invocó a los participantes “usuarios”. Posteriormente, se organizaron todos los segmentos que hacían referencia a los usuarios, se seleccionaron los que dieron cuenta de movimientos significativos y se construyeron categorías. Por último, se ordena la secuencia que llevó al posicionamiento reflexivo. Una vez organizados los resultados fueron entregados en su totalidad a Cherry para su retroalimentación. De esta forma, ella leyó los resultados y verificó si estos la interpretaban y, asimismo, la participante corroboró la presencia de las diferentes voces y diálogos que formaron parte de su posicionamiento reflexivo.

RESULTADOS

El propósito de este estudio fue identificar la dinámica de los diálogos en el posicionamiento reflexivo de una estudiante de profesorado durante la ejecución de un proyecto de investigación-acción. Los resultados son organizados en dos secciones, primero la identificación de los tipos de participantes que están presente en los diálogos del posicionamiento reflexivo de Cherry. Posteriormente, se aporta un modelo de la trayectoria de los diálogos que ella tiene con uno de los tipos de participantes, específicamente, con los usuarios. En este modelo se muestra el proceso de negociación y la innovación en la voz del posicionamiento reflexivo de Cherry.

Tipos de participantes en los diálogos del posicionamiento reflexivo de Cherry

Se han identificado seis tipos de participantes que dialogan con la voz del posicionamiento reflexivo de Cherry. A continuación, se reconoce a cada uno de ellos junto a una breve caracterización y la función que cumplió. Adicionalmente, se exponen los segmentos de la voz de Cherry donde hace referencia a ellos/as.

Participantes usuarios

Los participantes usuarios representan a un grupo de doce hombres mayores de 20 años que habitan una residencia de rehabilitación de adicciones y quienes fueron los principales colaboradores del proyecto de investigación-acción. En la voz del posicionamiento reflexivo de Cherry se puede apreciar que el diálogo con los usuarios cumplió una función de desafío al yo reflexivo, este se ve reflejado en los siguientes segmentos:

“Estoy buscando información acerca de su condición para saber cómo llegar a los usuarios y poder llevar a cabo el taller” (Seg. 6, reflexión). “Haber compartido con personas que tienen un problema de consumo y que luchan por un cambio radical en sus vidas me impactó y, en momentos, quedé en blanco ...” (Seg. 1, narración). “Entonces, eso me trajo preocupación ... y me preguntaba cómo puede afectar tanto el alcohol, la droga ...” (Seg. 67, entrevista).

Como se puede observar, los usuarios estuvieron permanentemente presentes en los diálogos de Cherry, generando diferentes necesidades y estados emocionales en ella. Incluso, se hizo referencia a los usuarios en todos los instrumentos de recolección de información.

Participantes monitores.

Los participantes monitores corresponden a profesionales que trabajan en la residencia de rehabilitación. Estos monitores, son un profesor de Educación Física y una asistente de salud. En los relatos de Cherry se puede observar que los diálogos con los monitores contribuyeron al desarrollo de la confianza y la seguridad en el desempeño profesional de ella. Los siguientes enunciados así lo expresan:

“... ellos mismos nos dijeron a nosotros y nos hicieron sentir muy bien, que veían eso en nosotros, la planificación, que nosotros ya veníamos preparados para poder realizar nuestro taller” (Seg. 14, entrevista). “nos dejaron hacer nuestro trabajo... ellos no se metieron, pero sí fueron partícipes, observaron (incluso) se unían” (Seg. 17, entrevista). “Para mí, es muy significativo que haya un grupo de profesionales que trabajan por una misma causa, la unidad para enfrentar cada caso en particular, la humildad y el respeto hacia los usuarios” (Seg. 5, narración).

Estos segmentos dan cuenta de cómo el tipo de diálogo que tuvo con los monitores hizo que se sienta cómoda y tranquila para ejecutar el proyecto. Incluso, la voz de estos participantes parece ser un referente en la manera de relacionarse con los usuarios.

Participantes docentes universitarios

Los participantes docentes universitarios representan a dos académicos, quienes estaban haciendo clases a Cherry en ese momento y aportaron de manera diferente a los diálogos. Uno de ellos fue un profesor de la asignatura de folclore y su participación consistió en el modelamiento de la enseñanza de bailes tradicionales.

“Hicimos el trabajo en paralelo con el taller que nos estaban haciendo a nosotros. Todos los conocimientos que nos estaban entregando, nosotros los tomamos y los transmitíamos” (Seg. 29, entrevista). “Trabajamos como nuestro profe trabajaba con nosotros ... Entonces, nosotros lo hicimos así, paso a paso” (Seg. 30, entrevista).

La segunda participante es la profesora de la asignatura de didáctica general y gestora de los proyectos de investigación-acción. Desde la voz de Cherry se desprende que la función de esta participante en sus diálogos fue la orientación pedagógica.

“... nos quedó marcado, eso de que nosotros estamos trabajando con personas y tenemos que saber qué es lo que ellos necesitan, ... de que ellos son personas que sienten, que piensan y que tienen emociones, no faltándoles respeto ni nada, pero sí pensando que podíamos hacer un cambio” (Seg. 75, entrevista).

Finalmente, ambos docentes participan de los diálogos del posicionamiento reflexivo de Cherry con sentidos diferentes. Es importante mencionar que la coexistencia de la asignatura de folclore al mismo tiempo que ella realizaba el taller fue circunstancial y favorable a la vez.

Participación de la teoría

La participación de la teoría emerge en la voz del posicionamiento de Cherry con tres variantes y cada una cumple una función distinta. En un primer momento, la participación consiste en la aportación de ideas metodológicas concretas para el taller de folclore: “ahí íbamos buscando información ... buscamos o veíamos videos de cómo se iba enseñando” (Seg. 49, entrevista). Otro enfoque observado en la participación de la teoría surge a través de la referencia a conocimientos acerca de la disciplina, en concreto, cuando menciona las habilidades motrices que están involucradas en un tipo de baile: “La tirana trabaja un poco más la resistencia corporal, entonces debían tener más resistencia ellos” (Seg. 38, entrevista). De forma similar, la teoría está presente cuando Cherry manifiesta la necesidad de conocimiento “Esto me hace reflexionar acerca de cómo debo enfrentar estas situaciones, de cómo tengo que estar preparada psicológicamente ya que hay diferentes tipos de personalidades y que debemos de identificar para saber poder llevarlos” (Seg. 2, narración). Por otra parte, una de las últimas participaciones de la teoría en los diálogos se manifestó a destiempo de la ejecución del proyecto, específicamente, después de su realización y cumplió la función de justificación: “Este libro que leí un poquito me mencionó eso, de que era muy importante” (Seg. 96, entrevista). “Como que nosotros quizás también lo hacíamos, pero esto justificó que realmente eso se debería hacer” (Seg. 99, entrevista).

La voz del posicionamiento reflexivo de Cherry permite observar que la participación de la teoría en sus diálogos puede adoptar diversas formas y que algunas de ellas emergen naturalmente y otras han debido ser forzadas. En este sentido, la participación de la teoría para justificar el proyecto surgió posterior a su finalización como una exigencia de la narración de la investigación-acción. Por lo tanto, debido a esta solicitud, ella debe dialogar con la literatura y, en ese escenario, descubre el vínculo entre lo realizado y los argumentos leídos.

Participación de una persona externa al sistema educativo

La participación de una persona externa representa a alguien con quien Cherry tiene una conversación casual. La participación de esta persona contribuyó a que ella se replantee cómo estaba enfocando el trabajo con los usuarios. Ante lo cual expresa:

“Ella decía que le gustaría estar en esa instancia para poder conversarles o llevarle una palabra y, eso me hizo pensar igual, ¿qué más podría hacer yo para poder ayudar?” (Seg. 72, entrevista). “Al hablar con la señora, yo también pensé, yo dije, claro, pues soy un aporte para poder, quizás, cambiar la manera de cómo piensan ellos” (Seg. 73, entrevista).

Los segmentos de los diálogos que Cherry sostuvo con la participación de la persona externa demuestran que modificó la valoración que tenía del trabajo con los usuarios. La importancia y el sentido que la otra persona le dio a su intervención la interpeló a reconsiderar su posicionamiento.

Participación de compañeros de estudio

La participación de compañeros de estudios está caracterizada por tres estudiantes del mismo programa de formación y, eran, además, quienes constituían el equipo de ejecución del proyecto. Este tipo de participación cumplió la función de acompañamiento y complementariedad. A continuación, se pueden observar los siguientes segmentos:

“...pasaba de que uno se miraba o se conversaba antes, y ya él tomaba la información y lo ejecutaba” (Seg. 55, entrevista). “Conversamos y mencionamos esto, que nos abrió como los ojos de que la Educación Física no solo se puede trabajar en un colegio o en un gimnasio, sino que hay campo laboral porque nunca pensamos que en un centro de rehabilitación iba a haber un profesor de Educación Física” (Seg. 119, entrevista).

Con base en lo expresado por Cherry, la participación de sus compañeros aportó tranquilidad debido a la buena dinámica de organización y ejecución que construyeron en conjunto. Además, en uno de los diálogos con una compañera converge una nueva mirada del ejercicio de la profesión docente.

Movimientos en los diálogos

La voz de Cherry ha permitido la reconstrucción de la trayectoria de los diálogos que sostuvo con diferentes participantes y, a la vez, apreciar los movimientos en el posicionamiento del yo-reflexivo. En este contexto, se ha seleccionado la dinámica de negociación con la participación de los usuarios para mostrar los movimientos claves.

Se han identificado siete movimientos en el diálogo interno que Cherry sostuvo con los participantes “usuarios”. A continuación, se presenta de manera ordenada la secuencia que siguieron estos movimientos: a) Incertidumbre por la relación con los usuarios, b) asimilación de las características de los usuarios, c) cuestionamiento de supuestos, d) disposición al diálogo, e) valoración por los usuarios, f) fortalecimiento y disfrute de la situación de aprendizaje, y g) validación del desempeño profesional con base en la evidencia del logro de aprendizaje.

Incertidumbre por la relación con los usuarios

Movimiento inicial que da cuenta del estado de inquietud ante lo desconocido: “En primera instancia como que a mí me chocó y no sabía cómo poder trabajar con ellos, qué podía entregarles yo, como que me vi en blanco, que no sabía qué podía entregar o qué ellos iban a recibir de mí” (Seg. 75, entrevista).

Asimilación de las características de los usuarios

Movimiento que comienza a permitir la proximidad con el otro desconocido a partir de su reconocimiento. Estoy aprendiendo a: “poder compartir y convivir con personas en rehabilitación” (Seg. 4, reflexión).

Cuestionamiento de supuestos.

Movimiento que interpela a no juzgar al otro participante del diálogo. “¿Quién soy para juzgar? Estas personas han cometido un error, se han caído y quieren volver a levantarse” (Seg. 2, narración).

Disposición al diálogo

Movimiento que representa la voluntad de intercambiar significados con otras voces. “Le preguntábamos cómo lo habían pasado, cómo se sentían, y también aceptábamos crítica constructiva para nosotros porque esto era un crecimiento mutuo, que también nos servía que ellos nos dijeran, no, ¿sabes qué? Esto no me pareció..., pero ellos: está genial, está súper, le gustó, que hay que seguir” (Seg. 44, entrevista).

Valoración por los usuarios

Movimiento que expresa el afecto y la confianza que se está construyendo. “La confianza que nos dieron de llegar a ellos a través del baile nos dio la seguridad de

realizar las actividades. Fue muy importante para mí interactuar con cada uno de ellos, conocerlos como persona y lo divertidos que pueden llegar a ser” (Seg. 3, narración).

Fortalecimiento y disfrute de la situación de aprendizaje

Movimiento que fortalece al darse cuenta de que otros lo están pasando bien en las actividades de aprendizaje. “Veíamos como lo pasaban de bien” (Seg. 36, entrevista). “El apoyo de ellos fue también fundamental porque a ellos les gustaba. Entonces, tomaban mucha atención y como que estaban esperando algo de nosotros y esperando el momento de poder bailar” (Seg. 114 y 115, entrevista).

Validación del desempeño profesional con base en la evidencia del logro de aprendizaje

Movimiento que confirma la calidad de la enseñanza realizada mediante la satisfacción de ver los aprendizajes logrados en otros:

“La finalización fue un baile que ellos hicieron, que ellos pudieron ejecutar solos. Nosotros les mostramos solamente cuatro o cinco movimientos y ellos tuvieron que hacer ese ejercicio, una coreografía, y mostrarnos. Y desde ahí, lo practicaron hasta cuando hicimos la gala y lo mostraron a sus mismos familiares que llegaron a verlos, y a la comunidad misma. Entonces, en ese momento, ellos también lo pasaron súper bien, se reían, y ellos mismos se ayudaban cuando tenían que hacer algún cambio” (Segs. 44 y 45, entrevista). “Y ver que ellos, de no saber quizás nada, ahora ellos podían bailar solos. O sea, eso nos gustó mucho” (Seg. 116, entrevista)

En la Figura 1 es posible observar la trayectoria del diálogo interno que tuvo Cherry con los usuarios y cómo transita a la innovación de su posicionamiento reflexivo.

Figura 1.

Trayectoria de diálogos con la participación de los usuarios



Fuente. Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Este estudio de caso reveló la dinámica de los diálogos en el posicionamiento reflexivo de una estudiante de profesorado durante la ejecución de un proyecto de investigación-acción. En este marco, el posicionamiento reflexivo fue abordado como una expresión de la identidad reflexiva docente y se ha prestado especial atención al atributo disposición al diálogo productivo del yo-reflexivo (Lara-Subiabre, 2025). Esta identidad implica un proceso continuo de negociación y diálogo en el contexto de situaciones reflexivas, por lo cual, se ha profundizado en las formas concretas y situadas en la manifestación de la voz del posicionamiento de Cherry.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se identificaron seis tipos de voces que participaron en los diálogos internos del posicionamiento reflexivo de Cherry. Entre ellas, las voces de los usuarios y monitores mostraron un mayor grado de influencia, lo que evidencia cómo ciertas voces adquieren autoridad durante una práctica educativa. Este hallazgo está en consonancia con estudios anteriores, los cuales han expuesto que los agentes de las comunidades educativas han sido uno de los principales focos de las reflexiones de estudiantes de profesorado cuando están en práctica docente (Gorichon, 2021; Hayden y Chiu, 2015). De igual forma, otras aportaciones han detectado la influencia de voces externas similares en la construcción de la identidad profesional (Hernández et al., 2024).

Este resultado es valioso para comprender la variedad de participantes que están dialogando con la voz del posicionamiento reflexivo y cómo cada uno de ellos cumple una tarea particular. Al mismo tiempo, ciertas interrogantes emergen ¿Por qué algunas voces generan mayor interés por dialogar con ellas? y ¿cómo se modifica el posicionamiento reflexivo según las voces y los tipos de diálogos que se construyen con ellas?

Por otro lado, la disposición al diálogo productivo que caracterizó al yo-reflexivo de Cherry evidencia la contribución que puede hacer este atributo al cambio de posicionamiento. Este hallazgo puede aportar indicios relevantes respecto de cómo las y los estudiantes de profesorado con disposición al diálogo podrían tener mejores oportunidades para el intercambio de significados con otras voces, lo cual se traduciría en la comprensión de nuevas perspectivas y la reinterpretación de la situación reflexiva. En consecuencia, este atributo del yo-reflexivo puede ser favorable para impulsar un posicionamiento reflexivo que produzca un aprendizaje transformador (Liu, 2017).

Asimismo, el análisis de los diálogos permitió reconocer los principales movimientos y la trayectoria del posicionamiento reflexivo de Cherry durante la ejecución de un proyecto de investigación-acción. En particular, en los diálogos con los usuarios, se observó una transición desde la incertidumbre a la validación de su desempeño profesional, lo cual conllevó a la innovación de su posicionamiento reflexivo. Estos resultados están en coherencia con estudios anteriores que han documentado procesos de negociación que emprenden determinadas posiciones-del-yo y sus efectos en la identidad profesional docente (Arvaja y Sarja, 2021; Henry y Mollstedt, 2022; Hong et al., 2016; Zhu y Chen, 2022). La identificación de los movimientos en la trayectoria de un

posicionamiento reflexivo representa un aporte sustantivo para avanzar en la comprensión empírica de la naturaleza dinámica de la identidad reflexiva docente.

En línea con lo anterior, una mirada de la identidad reflexiva en movimiento hace un llamado de atención al enfoque estático de la reflexión. Específicamente, a la caracterización de la reflexión de estudiantes de profesorado como un producto, es decir, se toma una muestra y con base en ello se valora la calidad reflexiva. En cambio, la trayectoria del posicionamiento reflexivo de Cherry demostró que se puede pasar por diferentes movimientos y que los diálogos conducen al cambio. En consecuencia, centrarse únicamente en el producto representa solo una fracción del proceso de posicionamiento reflexivo.

Se espera que este trabajo tenga implicancias en la formación de estudiantes de profesorado. En especial, que contribuya a que futuros estudios comiencen a superar la mirada fragmentada y de producto del posicionamiento reflexivo. Adicionalmente, los programas de formación inicial docente podrían considerar el desarrollo de la disposición al diálogo productivo en estudiantes de profesorado y prestar atención a las voces que ejercen mayor influencia. En este sentido, resulta fundamental que los distintos agentes de la comunidad educativa aprendan a escuchar y valorar múltiples voces y, en consecuencia, tomar consciencia de ellas en su posicionamiento reflexivo. Este proceso contribuirá a que las y los estudiantes de profesorado se transformen en aprendices de su identidad reflexiva docente.

Las autoras reconocen como limitaciones del estudio, que los hallazgos representan únicamente el posicionamiento reflexivo del caso analizado en una situación específica (proyecto de investigación-acción). Por otra parte, las voces y diálogos solo provienen de dos reportes y una entrevista, por lo tanto, no se pueden generalizar. No obstante, este trabajo constituye un avance para demostrar cómo los diálogos producen movimientos que hacen que la identidad reflexiva docente sea dinámica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. y Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Arvaja, M., y Sarja, A. (2021). Dialogic tensions in pre-service subject teachers' identity negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 318–330. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895>
- Aveling, E-L; Gillespie, A., y Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), 670–687. <https://doi.org/10.1177/1468794114557991>

- Badia, A., y Chumpitaz-Campos, L. (2018). Teachers learn about student learning assessment through a teacher education process. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.004>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal
- Denzin, N., y Lincoln, I. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa Editorial.
- Ellison, M. (2021). Identifying and supporting reflection in pre-service teacher education: a rubric fit for purpose. *Lingvarvmarena*, 12, 45–62. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138403/2/519921.pdf>
- Gillespie, A. y Cornish, F. (2014). Sensitizing questions: A method to facilitate analyzing the meaning of an utterance. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48, 435–452. <https://doi.org/10.1007/s12124-014-9265-3>
- Gorichon, S. (2021). *La reflexión como eje de la formación práctica de docentes de Educación Secundaria: un análisis de los espacios de reflexión en el prácticum de un Programa de Formación Pedagógica para Profesionales en Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio digital Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/184128>
- Guzmán, V., y Larrain, A. (2021). The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: towards a dialogic notion of teacher learning. *Professional Development in Education*, 50(4), 716–729. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>
- Hayden, H. E., y Chiu, M. M. (2015). Reflective teaching via a problem exploration-teaching adaptations-resolutions cycle: A mixed methods study of preservice teachers' reflective notes. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 133–153. <https://doi.org/10.1177/1558689813509027>
- Henry, A., y Mollstedt, M. (2022). Centrifugal–Centripetal Dynamics in the Dialogical Self: A Case Study of a Boundary Experience in Teacher Education. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 795–814. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1889423>
- Hermans, H. J. (2018). *Dialogue as Generative Form of Positioning. Society in the Self: A Theory of Identity in Democracy*. Oxford University Press.
- Hernández, C., Monereo, C., y Weise, C. (2024). ¿Por qué decidí dedicarme a la docencia? Las voces y posiciones identitarias en profesores en formación de Educación Primaria. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 210-226. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2663>
- Hong, J., Greene, B., y 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), 84–98.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Hong, Suk-Ho. (2018) A Study on student teaching problem solving process through reflective practice model of pre-service physical education teacher. *Korean Society for the Study of Physical Education*, 23(1), 69–80.
<https://doi.org/10.15831/JKSSPE.2018.23.1.69>
- Kazhikenova, G., Zhumataeva, E., Kozhamzharova, M., y Aubakirova, S. (2021). The effectiveness of reflective dialogue in the development of reflective thinking in rising teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 41.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100902>
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Lara-Subiabre, B., Henríquez, V. y Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 213–223. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>
- Lara-Subiabre, B. (2023). Posiciones de estudiantes de pedagogía en Educación Física al escribir una reflexión sobre su práctica docente. *Revista Educación las Américas*, 12(2). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i2.211>
- Lara-Subiabre, B., y Vargas Fajardo, A. (2023). Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 160-176.
<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1697>
- Lara-Subiabre, B. (2025). *Identidad reflexiva docente de profesores en formación desde la Teoría del Self Dialógico* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D. y Schellings, G. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18(6), 805–820.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Liu, P. (2022). Reflection in alignment to professional standards: What did the student teachers highlight? *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 67–81.
<https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.6.1.1111>
- Meijers, F. y Hermans, H. (2018). *Dialogical self theory in education*. Springer, Cham.

- Raggatt, P. T. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2a ed.). Morata.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Tang, S., Wong, A., Li, D. y Cheng, M. (2019). Examining student teachers' engagement with the theory-practice link in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548167>
- Tardif, M. y Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388–411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tsang, N. M. (2007). Reflection as dialogue. *British Journal of Social Work*, 37(4), 681–694. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch304>
- Turhan, B. y Kirkgöz, Y. (2021). A critical and collaborative stance towards retrospective reflection in language teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1917545>
- Ward, J. R. y McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004>
- Weise, C., Morodo, A., y Kullasepp, K. (2022). The identity of the inclusive teacher. The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation. En C. Monereo (Ed). *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*. Information Age Publishing
- Zhu, G. y Chen, M. (2022). Positioning preservice teachers' reflections and I-positions in the context of teaching practicum: A dialogical-self theory approach. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103734>