

Sophia Austral

La amistad crítica en la formación del profesorado de matemáticas: un self-study colaborativo de dos profesoras supervisoras de prácticas profesionales

Critical friendship in mathematics teacher education: a collaborative self-study of two practicum supervisors

 PAMELA ISABEL ALARCÓN CHAVEZ^{a*},  TERESA SANHUEZA^b

OPEN ACCES

Recibido: 11/03/2024

Aceptado: 24/01/2025

Versión Final: 10/07/2025

Para citar:

Alarcón Chávez, Pamela, (2025). La amistad crítica en la formación del profesorado de matemáticas: un self-study colaborativo de dos profesoras supervisoras de prácticas profesionales. *Sophia Austral*, 31, 06. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253106>

^a  Pamela Isabel Alarcón Chávez, <https://orcid.org/0000-0001-9048-857X>
 Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile
 ✉ palarcon@uct.cl

^b  Teresa Sanhueza, <https://orcid.org/0000-0003-4973-2942>, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile
 ✉ tsanhueza@uct.cl

RESUMEN

Este estudio de autoestudio colaborativo examina el impacto de la amistad crítica en la supervisión de prácticas en la formación de profesores de matemáticas. A través de la reflexión sistemática, se analiza cómo la amistad crítica permitió transformar un modelo de supervisión habitual evaluativo en un espacio de aprendizaje dialógico y reflexivo. Los hallazgos evidencian tensiones en la percepción de la retroalimentación, resistencia de los futuros docentes y la necesidad de cambios estructurales en la supervisión de prácticas. Se propone la incorporación de la amistad crítica en la formación docente mediante la capacitación de supervisores, la estructuración de espacios institucionales para la supervisión reflexiva y la evaluación del impacto de estos enfoques. Este estudio contribuye a la comprensión de la supervisión como un proceso de aprendizaje mutuo, promoviendo el desarrollo profesional tanto de supervisores como de futuros docentes.

Palabras clave: autoestudio, amistad crítica, supervisión reflexiva, formación docente, aprendizaje profesional.

ABSTRACT

This collaborative self-study examines the impact of critical friendship on practicum supervision in mathematics teacher education. Through systematic reflection, it analyzes how critical friendship enabled the transformation of a traditionally evaluative supervision model into a dialogic and reflective learning space. The findings reveal tensions in the perception of feedback, teacher candidates' resistance, and the need for structural changes in practicum supervision. The study proposes incorporating critical friendship into teacher education through supervisor training, the structuring of institutional spaces for reflective supervision, and the evaluation of the impact of these approaches. This research contributes to the understanding of supervision as a mutual learning process, fostering the professional development of both supervisors and future teachers.

Key words: self-study, critical friendship, reflective supervision, teacher education, professional learning.

INTRODUCCIÓN

La práctica profesional es un componente esencial en la formación inicial del profesorado, pues le permite articular conocimientos teóricos con la enseñanza en contextos reales (Correa-Molina, 2011; Vanegas y Fuentealba, 2019). No obstante, el acompañamiento que recibe el profesorado en formación durante esta etapa suele estar marcado por un enfoque predominantemente evaluativo, en el cual los docentes supervisores se centran en observar clases y calificar las prácticas sin generar espacios para la reflexión crítica y el desarrollo profesional del docente en formación (Russell, 2017). Diversos estudios señalan que la supervisión de prácticas profesionales, especialmente en la enseñanza de las matemáticas, tiende a replicar modelos tradicionales de transmisión del conocimiento en lugar de promover una construcción reflexiva de la identidad profesional docente (Montecinos *et al.* 2002; Ruffinelli *et al.* 2020). Por ello, resulta fundamental repensar el rol del profesorado supervisor de prácticas y explorar enfoques alternativos que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento pedagógico y el aprendizaje profesional conjunto.

La amistad crítica emerge como una alternativa metodológica que puede transformar las prácticas de supervisión, al fomentar el diálogo constructivo y el aprendizaje mutuo entre supervisores y docentes en formación (Schuck y Russell, 2005). Diversos estudios han explorado su potencial en la formación docente, enfocándose en su papel dentro del self-study colaborativo (Butler y Diacopoulos, 2016), en la construcción de identidad profesional (Kastberg y Grant, 2020) y en su impacto en la supervisión de prácticas desde una perspectiva general (Gorichon *et al.* 2020; Montecinos *et al.* 2002). No obstante, estas investigaciones han abordado la amistad crítica en contextos generales de formación docente o en estudios interinstitucionales de didáctica de la enseñanza de ciencias y matemáticas (Vanegas *et al.* 2020), dejando un vacío de su aplicación específica en el contexto de la supervisión de prácticas profesionales en el área de educación matemática.

En el ámbito de la supervisión de prácticas en la formación del profesorado de matemáticas, Nolan (2015) desde la perspectiva del self-study analiza su identidad profesional a partir de la red de relaciones que se dan en la supervisión de prácticas docentes, destacando las limitaciones del modelo tradicional de supervisión, el cual suele centrarse en la evaluación y el cumplimiento de estándares institucionales, en lugar de promover la reflexión crítica y el desarrollo profesional del profesorado en formación. De manera similar, Russell (2017) identificó que la supervisión de prácticas en matemáticas tiende a replicar enfoques jerárquicos y prescriptivos, limitando la autonomía y el pensamiento crítico de quienes se están formando como docentes. A pesar de estos hallazgos, no se ha explorado suficientemente el uso de la amistad crítica entre pares como estrategia para mejorar las prácticas pedagógicas de quienes supervisan a futuros docentes de matemáticas, lo que resalta la necesidad de profundizar en su impacto en este contexto.

Este estudio tiene como propósito analizar cómo la amistad crítica impacta en la reflexión profesional y en la construcción de identidad de dos supervisoras de práctica profesional formadoras de futuros docentes de matemáticas. Para ello, se adopta un enfoque de self-study colaborativo enmarcado en la amistad crítica como herramienta metodológica para explorar las experiencias y aprendizajes derivados de esta relación reflexiva. Este enfoque permite examinar en profundidad las tensiones, desafíos y oportunidades que surgen en el contexto de la supervisión de prácticas profesionales.

Para guiar esta investigación, se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo la amistad crítica influye en la transformación de las prácticas de supervisión de futuros docentes de matemáticas, promoviendo un enfoque más reflexivo y dialógico? ¿De qué manera el self-study colaborativo impacta en el desarrollo de habilidades de supervisión reflexiva en formadoras de docentes de matemáticas? ¿Cuáles son los principales desafíos y aprendizajes que enfrentan las supervisoras de práctica al incorporar la reflexión colaborativa en la formación de futuros docentes de matemáticas?

El self-study, como metodología cualitativa centrada en la introspección crítica de las propias prácticas pedagógicas, ofrece un marco ideal para explorar las tensiones y aprendizajes que surgen en el rol de la supervisión de prácticas docentes (Pinnegar y Hamilton, 2009). Al integrar la amistad crítica como un componente central, este enfoque permite ampliar la perspectiva del self-study mediante la retroalimentación constructiva de una formadora par, promoviendo un análisis más equilibrado y riguroso (Schuck y Russell, 2016).

Este artículo se organiza en seis secciones. Primero, se describe el contexto y las trayectorias profesionales de las autoras como supervisoras de práctica. En seguida, se presenta el marco conceptual que sustenta el estudio, abordando el self-study y la amistad crítica. Posteriormente, se detalla la metodología utilizada, seguida de los hallazgos organizados en relación a las preguntas que guían el estudio. Finalmente, la discusión y las conclusiones analizan las implicancias de los resultados y proponen recomendaciones para futuros estudios en el contexto de la formación del profesorado de matemáticas.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Trayectorias y reflexiones iniciales

Desde 2009, nos hemos desempeñado como profesoras supervisoras de práctica, brindando acompañamiento pedagógico y didáctico a futuros docentes de matemáticas de enseñanza media en sus prácticas profesionales. En este contexto, se presentan algunos elementos clave de nuestras trayectorias profesionales individuales para proporcionar un marco de referencia desde el cual comenzamos el proceso de amistad crítica.

Pamela: Desde 2005 me desempeñé como profesora de matemáticas en educación secundaria. Cinco años después, cursé un Magíster en Educación Matemática y desde entonces comencé a trabajar en una facultad de educación, donde imparto cursos de didáctica de la matemática y superviso prácticas profesionales. Durante una década, coordiné las prácticas de un programa de formación de docentes de matemáticas, participando además en talleres y comunidades de aprendizaje centrados en la formación práctica. Aunque no contaba con una formación específica en supervisión, me enfrenté a diversos desafíos que me llevaron a cuestionar y explorar mi propia práctica como profesora supervisora. A lo largo de mi trayectoria, comprendí que mi rol no se limitaba a la evaluación de la práctica, sino que también implicaba guiar y facilitar el desarrollo profesional de los futuros docentes.

Teresa: Soy profesora de matemáticas de educación secundaria desde 2005. Durante mi práctica profesional, viví una experiencia agradable en el aula, pero con escaso acompañamiento por parte de mi profesor supervisor. Al egresar, me desempeñé como docente en educación secundaria y, posteriormente, cursé un magíster que me habilitó como formadora de docentes de matemáticas, impartiendo cursos de didáctica y guiando cursos de práctica inicial, intermedia y profesional. Mi experiencia en la supervisión de prácticas ha estado marcada por la búsqueda de estrategias para fortalecer mis propias prácticas de retroalimentación y acompañamiento pedagógico del profesorado de matemáticas en formación.

Desafíos que surgen desde el self-study colaborativo

Ambas coincidimos en que asumimos la supervisión de práctica sin una preparación específica para ello y que, aunque en el camino nos hemos perfeccionado a través de cursos de desarrollo profesional, nuestras experiencias formativas escolares y nuestras trayectorias individuales han influido en nuestra manera de acompañar al profesorado en formación. Nuestra relación profesional ha evolucionado con los años, transformándose en un espacio de amistad crítica donde generamos diálogos reflexivos, cuestionamos nuestras propias prácticas y co-construimos conocimientos sobre la supervisión de prácticas. En este marco, se presentan los desafíos iniciales que cada una se propone desde este self-study colaborativo enmarcado desde la amistad crítica. Pamela, quien comparte sus experiencias y reflexiones, busca explorar su propia práctica como supervisora a través del diálogo con su amiga crítica, para comprender cómo se reconstruye su identidad profesional. Por su parte, Teresa, en su rol de amiga crítica, tiene como propósito ofrecer una perspectiva externa y desafiante que ayude a Pamela a analizar su práctica desde distintos ángulos. En este escenario, Teresa no sólo busca impulsar el análisis profundo, sino también co-construir conocimiento para ampliar su comprensión de la supervisión, mejorar su capacidad de retroalimentación y fortalecer su propia identidad profesional.

MARCO CONCEPTUAL

La supervisión reflexiva en la formación inicial del profesorado de matemáticas representa un desafío que exige transitar de enfoques directivos hacia prácticas constructivistas que favorezcan la reflexión crítica y el desarrollo autónomo del futuro profesorado. Este marco conceptual articula la supervisión de la práctica profesional, el self-study y la amistad crítica, estableciendo bases teóricas para examinar su incidencia en la transformación de la supervisión, promoviendo la profesionalización del profesorado supervisor y el aprendizaje significativo del estudiantado en formación.

Supervisor/a de práctica profesional

En la práctica pedagógica, Hirmas (2014) identifica tres actores clave en la tríada formativa: el estudiantado en práctica, el profesorado guía del centro y el profesorado supervisor universitario. Este último desempeña un rol esencial como mediador/a entre la teoría y la práctica, fomentando la reflexión pedagógica para la construcción de saberes profesionales. Altet (2002) y Bell y Mladenovic (2012), citados en Vanegas y Fuentealba (2019), destacan que el profesorado supervisor proporciona un acompañamiento reflexivo, facilitando la identificación de fortalezas y mejoras en la práctica docente y contribuyendo a la construcción de comunidades de aprendizaje profesional (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Enfoques de acompañamiento de la práctica profesional

La práctica profesional es un espacio de transición donde se integran saberes pedagógicos, disciplinares y contextuales, favoreciendo la identidad profesional (Correa-Molina, 2011). Ruffinelli *et al.* (2020) distingue dos enfoques en la supervisión: el directivo y el constructivista. El primero reproduce modelos de enseñanza prescriptivos y descontextualizados, donde la teoría precede la práctica y el rol del supervisor/a se limita a la corrección técnica (Hirmas, 2014; Hirmas y Cortés, 2015). En contraste, el enfoque constructivista entiende la práctica como un espacio de construcción del saber pedagógico, basado en la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas en la experiencia. Recientes estudios desde una perspectiva socioconstructivista (Ávalos, 2020; Zeichner, 2021) destacan que la supervisión reflexiva debe entenderse como una práctica situada, donde la construcción del conocimiento ocurre en interacción con otros y se media por discursos institucionales, creencias y emociones.

Self-study

El self-study es una metodología cualitativa que permite a quienes forman docentes analizar críticamente sus prácticas para fortalecer su desempeño y generar conocimiento educativo. Se caracteriza por ser autoiniciado, colaborativo e introspectivo (Hirmas y Fuentealba, 2020). Según Pinnegar y Hamilton (2009), permite documentar experiencias e identificar mejoras mediante una autoevaluación permanente. En la formación del profesorado de matemáticas, posibilita reflexionar sobre el impacto de las acciones docentes, favoreciendo una enseñanza crítica y contextualizada (Mena y Russell, 2016).

Un reto del self-study es su subjetividad, por lo que se complementa con la amistad crítica, que equilibra el análisis al ofrecer retroalimentación externa, asegurando profundidad y rigor en la reflexión (Bullough y Pinnegar, 2001; Pinnegar y Hamilton, 2009; Schuck y Russell, 2016).

Desde una perspectiva epistemológica, el self-study se sustenta en una concepción interpretativa del conocimiento profesional, donde la práctica se convierte en fuente legítima de indagación (Bullough y Pinnegar, 2001; Pinnegar y Hamilton, 2009). Esta metodología reconoce la subjetividad situada del investigador docente y promueve la reflexividad como criterio de validez. Sin embargo, investigaciones como la de Feldman (2003) advierten sobre los desafíos éticos del self-study, en particular en contextos de doble rol (supervisor/investigador), donde se requiere una atención especial al consentimiento, la confidencialidad y la autorrepresentación.

En el contexto de la formación inicial en matemáticas, el self-study permite a las supervisoras reconocer cómo sus decisiones pedagógicas impactan en el desarrollo del pensamiento matemático y en la construcción de autonomía profesional de los futuros docentes (Mena y Russell, 2016; Vanegas *et al.* 2020)

La amistad crítica

La amistad crítica es una relación colaborativa donde una persona asume el rol de colega crítico/a, proporcionando retroalimentación sincera y cuestionamientos constructivos (Schuck y Russell, 2016). En el self-study, permite superar sesgos y ampliar la reflexión sobre la práctica educativa. Mena y Russell (2016) destacan que este vínculo fomenta el diálogo pedagógico y evita el aislamiento de quienes supervisan la práctica docente, fortaleciendo comunidades de aprendizaje.

Reconceptualización de la supervisión. Perspectivas desde el self-study y la amistad crítica

Kathleen Nolan (2015) muestra cómo el autoestudio transformó su práctica supervisiva, pasando de un enfoque evaluativo a uno reflexivo y colaborativo. Identificó la influencia de relaciones de poder y supuestos personales en la supervisión, promoviendo una reflexión crítica en sí misma y en los docentes en formación. Además, integró tecnologías y enfoques híbridos para mejorar la comunicación y el seguimiento.

No obstante, enfrentó obstáculos como la resistencia institucional a cambiar métodos arraigados, la dificultad de lograr participación activa del estudiantado y la falta de apoyo para el desarrollo profesional de supervisores. La evaluación de estas innovaciones también presentó desafíos, especialmente por la discrepancia entre las expectativas del estudiantado y los objetivos de la supervisión reflexiva.

Por su parte, Martin y Russell (2018) resaltan la amistad crítica como herramienta clave en el autoestudio de la supervisión. A través de la colaboración con un amigo crítico, la supervisora cuestionó supuestos subyacentes, fortaleció su reflexión y adoptó un enfoque interpretativo y dialógico, menos directivo y más centrado en el aprendizaje del estudiantado.

Este modelo también enfrentó resistencias, ya que supervisores y docentes en formación esperaban una guía más estructurada y menos participativa. La falta de estructuras institucionales de apoyo limitó su sostenibilidad, dificultando su generalización en la formación docente.

Este marco conceptual permite comprender la supervisión no sólo como un espacio técnico de evaluación, sino como una práctica de aprendizaje situada, que puede ser transformada desde el interior mediante el self-study colaborativo y la amistad crítica.

METODOLOGÍA

Diseño del estudio

Este estudio cualitativo adopta un enfoque de self-study e investigación íntima enfocado en la autoexploración y reflexión profunda de la práctica docente de profesoras supervisoras de futuros profesores de matemáticas. El objetivo es comprender y mejorar esta labor mediante una introspección detallada (Pinnegar y Hamilton, 2009). La amistad crítica, un elemento central en este diseño metodológico, ofrece un espacio de cuestionamiento y apoyo que fomenta la reflexión honesta y la mejora continua (Mena y Russell, 2016; Schuck y Russell, 2016). Se emplearon narrativas, reflexiones de momentos clave y análisis de videos de reuniones con el futuro profesorado para explorar las prácticas, el rol de la amistad crítica y su impacto en la identidad profesional del supervisor.

Participantes

Participan dos profesoras supervisoras de práctica en Pedagogía Media en Matemáticas, una como sujeto de reflexión y la otra como amiga crítica. La amiga crítica ofrece una perspectiva cuestionadora que enriquece las reflexiones de la tutora principal.

Procedimientos y técnicas de recolección de datos

En el estudio, se emplearon técnicas cualitativas para capturar la complejidad y profundidad de las experiencias y reflexiones de la supervisora. La bitácora de reflexión en línea se utilizó como un procedimiento sistemático para documentar episodios significativos en la práctica de supervisión, incluyendo las interacciones con la amiga crítica, que aportaba preguntas y reflexiones críticas para profundizar el análisis. Esta técnica facilitaba la captura continua de narrativas detalladas y planes de acción emergentes, reflejando tanto desafíos como aprendizajes. Paralelamente, se realizaron entrevistas reflexivas entre la supervisora y la amiga crítica, configurando un espacio dialógico donde

la supervisora podía explorar en profundidad sus pensamientos y sentimientos sobre su práctica. Estas entrevistas funcionaron como un catalizador para una autoconciencia constructiva, permitiendo a la supervisora articular y revisar sus percepciones y experiencias de manera que enriquecían su desarrollo profesional. Ambos métodos juntos proporcionaron una rica amalgama de datos cualitativos que ilustraron la evolución del pensamiento y la práctica de supervisión a lo largo del tiempo.

La bitácora de reflexión y las entrevistas se nutren de datos de diversas fuentes (Tabla 1).

Tabla 1. Fuentes de datos y nomenclatura para el estudio.

Fuentes de datos	Nomenclatura	Fechas
Extractos de narrativas de video de reuniones semanales con el futuro profesorado grabadas en Google Meet.	VR	1er y 2do semestre de 2024
Narrativas docentes elaboradas por los futuros profesores, sobre un episodio de una clase observada sobre el cual quisieran reflexionar.	ND	2do semestre de 2024
Narrativas de observaciones de clases o reuniones post observaciones de clases.	OC	2do semestre de 2023 1er y 2do semestre de 2024
Registro escrito de Artefacto reflexivo desarrollado en el marco del acompañamiento de la RedFID (Red nacional de Formadores de profesores de Matemáticas).	AR	1er semestre de 2024
Ticket de salida, es un instrumento breve para recoger retroalimentación al final de cada reunión semanal que busca identificar aprendizajes clave, intereses para futuras reuniones y reflexiones sobre el proceso vivido; busca la mejora continua de los encuentros y promueve la metacognición.	TS	1er semestre de 2024
Bitácora de reflexión en línea, que registra las narrativas o descripción de episodios vividos por la supervisora, los cuestionamientos de la amiga crítica, las reflexiones de la supervisora frente a los cuestionamientos y un plan de acción que moviliza la reflexión.	BR	2009, reflexión retrospectiva del inicio como supervisora de práctica profesional. 2017, reflexión en base a informe sobre ejercicio de Argumentación práctica 1er y 2do semestre de 2024.

Notas: Significado de nomenclaturas. VR: Video de reuniones; NR: Narrativas docentes; OC: Observaciones de clases; Artefacto reflexivo; TS: Ticket de salida; BR: Bitácora de reflexión en línea.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis cualitativo de los datos incluyó la búsqueda de patrones y temas emergentes, estos fueron triangulados usando las distintas fuentes de datos para corroborar las respuestas a las 3 preguntas que guían el self-study (Denzin y Lincoln, 2000). La relación de amistad crítica fue clave para una autoevaluación profunda y apertura a nuevas perspectivas.

Los temas emergentes incluyeron respuestas vinculadas a los temas que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Temas emergentes para el análisis de datos.

Temas emergentes	Descripción
Tensión entre evaluación y reflexión en las prácticas profesionales de los futuros docentes.	La dificultad para equilibrar la retroalimentación reflexiva con la evaluación calificada subraya la tensión inherente en la formación de futuros profesores, afectando profundamente cómo perciben y valoran la retroalimentación. Este desafío refleja la lucha constante en educación para integrar efectivamente el desarrollo reflexivo y las exigencias de rendimiento cuantitativo.

Desafíos en la promoción de enfoques innovadores en las prácticas profesionales de los futuros docentes.	Los desafíos en la promoción de enfoques innovadores en la formación docente se manifiestan en las dificultades para alentar a los futuros docentes a abandonar prácticas tradicionales y adoptar métodos experimentales, lo cual limita significativamente su disposición a explorar nuevas estrategias pedagógicas.
Necesidad de desarrollo de autonomía en futuros docentes en las prácticas profesionales.	La necesidad de fomentar autonomía y autoevaluación en futuros docentes es crucial, enfrentando el desafío de superar su tendencia a depender de instrucciones precisas.
Transformación de la identidad profesional de las supervisoras de práctica.	La identidad profesional de las supervisoras de práctica evoluciona desde un enfoque directivo y evaluador hacia una supervisión reflexiva y dialógica. A través del <i>self-study</i> colaborativo, toman conciencia del impacto de su rol, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico en el profesorado en formación
Rol de la amistad crítica como apoyo reflexivo.	Interacciones en la amistad crítica que estimulan una reflexión profunda y objetiva, contribuyendo a la co-construcción de conocimiento en un entorno marcado por la confianza y el respeto mutuo.
Metáfora del andamiaje en la supervisión de prácticas.	La supervisión de prácticas se entiende como un andamiaje, donde el apoyo inicial da paso a una mayor independencia del profesorado en formación. El desafío radica en equilibrar la guía con la promoción de la autonomía, facilitando un aprendizaje reflexivo y sostenido.

RESULTADOS

Esta sección presenta los hallazgos organizados en torno a las preguntas de investigación considerando los temas emergentes. A través del *self-study* colaborativo y la amistad crítica, se han identificado tensiones, aprendizajes y transformaciones en las prácticas de supervisión reflexiva, específicamente en la manera en que la amistad crítica reconfigura el rol del supervisor como facilitador del aprendizaje.

Transformación de la práctica de supervisión a través de la amistad crítica

Durante el proceso de acompañamiento de práctica, Pamela solicitó al futuro profesor (en adelante FP) que elaborara una narrativa reflexiva sobre un episodio observado en clase, con el objetivo de analizar su impacto en el aprendizaje, identificar estrategias efectivas y reconocer elementos emocionales involucrados, solicitud que no fue bien recibida por el FP.

Me sentí cuestionada por el trabajo solicitado ..., ya que fue considerada que era mejor que la reflexión sea integrada en el portafolio docente (Instancia evaluativa que arroja una nota para su práctica profesional, pero que inicia su construcción un mes antes de que termine ésta) (BR-ND).

A pesar de mis esfuerzos por hacer que el FP entienda la relevancia de la reflexión, al mezclarse con la calificación tensiona la situación (retroalimentación-reflexión- calificación) y el propósito de la reflexión está siendo incomprendido y además visto como algo que no aporta a su formación (BR-ND).

Estas respuestas evidencian una tensión persistente entre los propósitos reflexivos de la supervisora (S) y la cultura evaluativa predominante en la formación práctica.

Uno de los principales desafíos enfrentados por Pamela fue la dificultad de integrar la reflexión en un contexto donde los futuros profesores esperan principalmente evaluación y respuestas concretas sobre su desempeño. La interacción entre retroalimentación reflexiva y evaluación genera confusión y resistencia en los futuros profesores. Por su parte, la situación afecta la reflexión de Pamela en su rol de acompañamiento, lo que se evidencia en la siguiente observación registrada en su bitácora:

Siento una tensión cuando el FP me expresa que estas sesiones de reflexión le parecen “tiempo perdido” y cuestiona su utilidad, lo que me hace dudar de si estoy logrando transmitir la relevancia de esta práctica (BR-ND).

Por su parte, el cuestionamiento de la amiga crítica (AC) llevó a Pamela a profundizar la reflexión sobre su estrategia de acompañamiento, buscando un equilibrio entre guía y autonomía. Se generó un cambio hacia estrategias más abiertas y menos directivas.

AC: ¿Cómo manejas la resistencia de los estudiantes cuando sienten que las reflexiones son una pérdida de tiempo? ¿Qué alternativas podrías ofrecer para involucrarlos más en el proceso? (BR-AC y S).

La amiga crítica me cuestiona acerca de mi enfoque, llevándome a reflexionar sobre mi convicción en la importancia de la reflexión para el desarrollo profesional. Si bien considero que narrativas y preguntas abiertas pueden ampliar la perspectiva de los FP, cuando ellos cuestionan su utilidad, surgen dudas sobre si realmente yo logro comunicar su relevancia. Al percibir su incomodidad, comprendo que aún no he conseguido que valoren la reflexión como una parte fundamental de su crecimiento docente (BR-AC y S).

Como resultado del diálogo reflexivo, Pamela redefine su papel, pasando de un enfoque predominantemente evaluador a uno orientado a facilitar el aprendizaje autónomo de los FP.

Este cuestionamiento de la amiga crítica me llevó a reconsiderar mi rol como tutora, animándome a formular preguntas abiertas que estimulen el análisis y la toma de decisiones independientes en los FP (BR-AC y S).

Estos hallazgos evidencian que la amistad crítica no sólo propicia una transformación en las prácticas de supervisión, sino que facilita un tránsito desde un acompañamiento directivo hacia una supervisión dialógica centrada en la autonomía profesional del futuro docente.

DESARROLLO DE HABILIDADES DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA A TRAVÉS DEL SELF-STUDY COLABORATIVO

En una de las reuniones de amistad crítica con foco retrospectivo sobre las experiencias iniciales como supervisoras de práctica, Pamela reflexionó sobre el modo en que su ausencia de formación específica en supervisión incidió en la construcción inicial de su identidad profesional, orientándola hacia un modelo jerárquico y centrado en la validación externa. Inicialmente, asumió un rol de autoridad basado en la validación externa, lo que afectó su relación con los FP y su forma de acompañar su proceso de formación.

Generaba inseguridad sobre si mi conocimiento, como profesora de matemáticas de aula escolar y docente en la universidad en un curso disciplinar, era suficiente, lo que me llevó a adoptar una postura autoritaria para validar mi rol (BR - Reflexión retrospectiva sobre mi inicio como tutora, 2009).

Esta cita da cuenta de una identidad profesional construida desde la inseguridad epistemológica, donde el conocimiento disciplinar no era percibido como suficiente para el acompañamiento pedagógico reflexivo.

La reflexión sobre esta experiencia sugiere una tensión entre la necesidad de afirmación de su rol como profesora supervisora y el impacto que dicha postura autoritaria tiene en la independencia del FP.

A lo largo del estudio, Pamela reconoció que su tendencia inicial a posicionarse como “poseedora de respuestas” limitaba la autonomía de los FP. Fue precisamente el diálogo sostenido con su amiga crítica lo que, en el marco del self-study colaborativo, posibilitó el desarrollo de habilidades de supervisión más reflexivas: escucha activa, formulación de preguntas abiertas y acompañamiento basado en la autonomía.

Me he dado cuenta de que inicié con la creencia de que el docente debe poseer todas las respuestas, lo que implica que no hay espacio para el error (BR - Argumentación práctica colectiva, 2017).

En el transcurso del estudio Pamela implementó cambios en su práctica, incorporando estrategias basadas en la indagación y el análisis crítico para acompañar el desarrollo de los FP, lo que implicó un proceso de reconfiguración del rol de la supervisora.

Posterior a la reflexión del FP, le sugerí literatura relevante para mejorar el monitoreo en clases y conectarlo con estrategias de discusión matemática productiva (BR-OC, 2023).

Reflexioné sobre cómo mi enfoque, al ser más directivo, podría estar generando una dependencia en el FP en práctica profesional, en lugar de guiarle hacia su propia toma de decisiones (BR-AC y S).

Estas transformaciones reflejan el impacto del self-study colaborativo en el desarrollo profesional de las supervisoras, permitiéndoles transitar desde una supervisión correctiva hacia una mediación pedagógica situada, que potencia el juicio profesional del futuro docente.

DESAFÍOS Y APRENDIZAJES EN LA INCORPORACIÓN DE LA REFLEXIÓN COLABORATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El estudio evidenció una evolución sustantiva en el enfoque de supervisión de Pamela, transitando desde un acompañamiento directivo hacia uno dialógico, centrado en la reflexión crítica y la co-construcción de saber pedagógico.

El diálogo con la amiga crítica me ha facilitado una reflexión más profunda y honesta sobre su rol como acompañante de los FP (BR-AC y S).

Este testimonio da cuenta de cómo el diálogo reflexivo se convierte en una estrategia formativa que interpela la práctica, generando condiciones para un cambio sostenido en el rol como supervisora. Este cambio impactó en la implementación de nuevas estrategias de acompañamiento, promoviendo la toma de decisiones autónoma de los FP, lo que se refleja en las siguientes preguntas detonantes que Pamela propuso a un FP para fomentar su propia reflexión sobre la clase observada:

Describe con el máximo detalle: ¿Qué te pasó? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué hicieron tus estudiantes? (BR-ND).

Pese a los variados esfuerzos de Pamela para propiciar la reflexión autónoma de los FP persisten representaciones tradicionales de la retroalimentación como instrucciones prescriptivas, lo que dificulta que los FP asuman una postura activa frente a la reflexión.

Aunque los FP valoran la retroalimentación, la perciben más como instrucciones que como una invitación a pensar críticamente (BR - Momento nodal año 2017 reconstruido año 2024).

Una reflexión adicional, surgida en el marco del Taller de Acompañamiento RedFID, permitió a Pamela visualizar su rol desde la metáfora del andamio. A través de la formulación de preguntas y la provisión de herramientas reflexivas, Pamela advierte que su propósito es ayudar a los FP a construir sus propias competencias y confianza en el aula.

Durante un verano, observé a un maestro experimentado construir un andamio sólido para trabajar en la construcción de una cabaña familiar. Ese andamio le permitía acceder a nuevas alturas de manera segura, actuando como una estructura de apoyo que facilitaba su avance en cada etapa (AR, 2024).

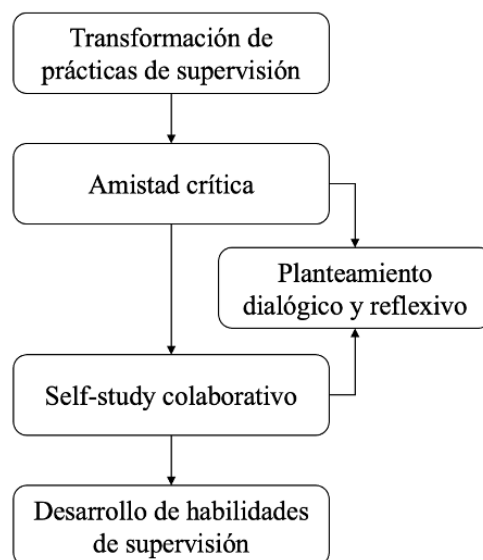
Esta reflexión también me llevó a reconsiderar el equilibrio entre el apoyo que les brindo y la forma en que fomento su autonomía profesional (AR, 2024).

La metáfora del andamiaje permitió a Pamela resignificar su rol como una figura que brinda soporte estructurado al inicio, pero que progresivamente cede espacio a la autonomía del FP. Este modelo de acompañamiento reflexivo articula apoyo, confianza y gradualidad en la toma de decisiones pedagógicas.

En síntesis, la implementación de la reflexión colaborativa exige no sólo nuevas estrategias, sino también una reconceptualización profunda del rol del supervisor. El tránsito hacia una supervisión dialógica implica enfrentar resistencias, desafiar creencias establecidas y sostener espacios de acompañamiento que favorezcan el juicio profesional del futuro docente.

El proceso que se muestra en la Fig. 1, sintetiza las etapas de evolución de las prácticas de supervisión mediadas por el self-study colaborativo y la amistad crítica. El esquema representa el tránsito desde un modelo tradicional centrado en la evaluación jerárquica, hacia un acompañamiento dialógico y reflexivo. A través del diálogo crítico y la reflexión situada, se generan tensiones que impulsan poco a poco la reconstrucción del rol de supervisor hacia el desarrollo de habilidades para una supervisión formativa.

Fig. 1. Proceso de transformación de las prácticas de supervisión mediante el self-study colaborativo y la amistad crítica.



DISCUSIÓN

Esta discusión se centra en interpretar los hallazgos desde una perspectiva crítica de la supervisión reflexiva, destacando las transformaciones generadas por el self-study colaborativo y la amistad crítica en la práctica de acompañamiento docente. En este estudio identificamos tensiones clave desde mi rol como supervisora de prácticas profesionales, transformaciones en mi identidad profesional y aprendizajes emergentes a partir de la amistad crítica. Estos hallazgos aportan a la discusión sobre la importancia de la supervisión reflexiva y los desafíos que aún persisten en este proceso.

Reflexión sobre la contribución de la amistad crítica a la supervisión de prácticas

La literatura ha señalado que la supervisión de prácticas tiende a centrarse en la evaluación y el cumplimiento de estándares más que en el desarrollo reflexivo de los futuros profesores (Nolan, 2015; Russell, 2017). Nuestro estudio no sólo confirma las tensiones identificadas por Nolan en relación con la cultura evaluativa de la formación práctica, sino que aporta evidencia situada sobre cómo la mediación de una amistad crítica puede convertirse en un agente de transformación supervisiva, especialmente en el área de educación matemática. Desde la experiencia de Pamela, esto se hizo evidente en la forma en que inicialmente asumió su rol como supervisora de práctica, con un enfoque predominantemente evaluador, lo que generó resistencia en los futuros profesores ante las instancias de reflexión que luego incorporó en el acompañamiento pedagógico. Sin embargo, el trabajo desde la amistad crítica permitió cuestionar y transformar esta visión, impulsando un cambio hacia una supervisión más dialógica y formativa. Este hallazgo amplía la comprensión del papel de la amistad crítica en la formación docente, al demostrar cómo su implementación en la supervisión de prácticas permite no sólo un acompañamiento más horizontal, sino también la construcción de comunidades de aprendizaje profesional entre supervisores y futuros docentes. A diferencia de estudios previos que han explorado la amistad crítica en contextos más amplios de formación docente (Butler y Diacopoulos, 2016; Schuck y Russell, 2005), nuestro estudio aporta evidencia específica sobre su aplicación en la supervisión de prácticas en educación matemática, identificando estrategias concretas que favorecen la reflexión y el desarrollo profesional del futuro profesorado.

A pesar de estos avances, identificamos una tensión persistente en la percepción de los futuros profesores sobre la supervisión reflexiva. Aun cuando nuestro enfoque evolucionó hacia una supervisión más orientada al diálogo, los futuros profesores continúan interpretando la retroalimentación como una instancia de evaluación más que como un espacio de construcción conjunta del conocimiento. Este hallazgo es consistente con lo planteado por Nolan (2015), quien argumenta que la supervisión en la formación docente sigue estando dominada por relaciones de poder

y normativas implícitas que refuerzan un modelo de control más que de aprendizaje. En su estudio, Nolan cuestiona el rol tradicional del supervisor como un observador externo y destaca la necesidad de una supervisión que favorezca la agencia de los futuros docentes en su proceso de aprendizaje. Asimismo, Russell (2017) señala que muchos futuros profesores valoran más sus experiencias en la práctica que la instrucción teórica en la universidad, lo que refuerza la idea de que la supervisión debe actuar como un puente reflexivo entre ambos espacios, en lugar de una instancia meramente evaluativa. Nuestros hallazgos refuerzan esta visión al evidenciar que, sin un cambio en la cultura institucional de la formación docente, la supervisión continuará siendo percibida como un mecanismo regulador, en lugar de un espacio de co-construcción del conocimiento profesional. Esto sugiere que la transformación de la supervisión no puede depender únicamente de la iniciativa individual de los supervisores, sino que requiere un cambio cultural y estructural en los programas de formación docente, que no sólo legitima la reflexión como parte esencial del aprendizaje profesional, sino que además incorpora mecanismos concretos para fomentar una supervisión basada en la colaboración y el desarrollo profesional continuo.

Estos hallazgos adquieren especial relevancia en el contexto de la política educativa chilena y latinoamericana, que actualmente promueve la profesionalización docente y la formación práctica reflexiva (Ávalos, 2020; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021). La integración de la amistad crítica en la supervisión responde a este llamado, aportando estrategias concretas para fortalecer el juicio profesional desde la práctica.

Reconstrucción de la identidad profesional de las profesoras supervisoras a través del self-study colaborativo

Uno de los hallazgos más significativos de este estudio fue la evolución de nuestra identidad profesional como supervisoras de práctica. Inicialmente, al no contar con una formación específica en supervisión, asumimos un rol basado en modelos tradicionales de enseñanza y supervisión, lo que llevó a prácticas más directivas y evaluativas. Sin embargo, a través del self-study colaborativo, mediado por la amistad crítica, emprendimos una exploración honesta que nos llevó a transformar nuestra práctica hacia un acompañamiento más reflexivo y centrado en el desarrollo de la autonomía del profesorado en formación.

Este hallazgo aporta al campo de la formación docente al evidenciar cómo el self-study no sólo favorece la mejora de la práctica supervisora, sino que también actúa como un mecanismo de desarrollo profesional para los propios supervisores. Siguiendo a (Schuck y Russell, 2005), constatamos que la amistad crítica no sólo nos impulsó a indagar sobre nuestras propias prácticas, sino que también nos ayudó a resignificar nuestro rol en la formación de futuros docentes. Esto sugiere que la supervisión de prácticas no debe entenderse como un rol estático, sino como una práctica en constante construcción, en la que la identidad del supervisor se transforma a través de la reflexión y la interacción con otros actores del proceso formativo.

Desde esta perspectiva, nuestro estudio se alinea con los planteamientos de Nolan (2015), quien problematiza la supervisión en la formación docente, argumentando que esto suele percibirse como una práctica regulatoria centrada en el cumplimiento de estándares. Nuestros hallazgos refuerzan la necesidad de reconfigurar la supervisión como un espacio de diálogo crítico, en el que se cuestionan las relaciones de poder tradicionales y se fomenta el desarrollo profesional tanto de los supervisores como de los docentes en formación.

Asimismo, reconocimos que nuestra labor como supervisoras no debía centrarse en proporcionar respuestas, sino en generar condiciones para que el profesorado en formación desarrolle su capacidad de análisis y toma de decisiones. Este cambio es coherente con estudios previos que destacan la importancia de crear espacios de aprendizaje que favorezcan la autonomía profesional (Butler y Diacopoulos, 2016), y aporta una perspectiva innovadora al proponer la amistad crítica como un eje central en este proceso.

Aprendizajes emergentes y desafíos en la implementación de la amistad crítica

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio fue la metáfora del andamiaje, utilizada para describir el rol de la supervisión de prácticas. A través de la formulación de preguntas y la provisión de herramientas reflexivas, comprendemos que nuestra función no es proporcionar respuestas, sino crear las condiciones necesarias para que el

profesorado en formación construya sus propias competencias y confianza en el aula. Esta concepción es consistente con Russell (2017), quien destaca que el aprendizaje en la práctica depende en gran medida de la capacidad del supervisor para fomentar la metacognición y el desarrollo de una epistemología de la práctica. En este sentido, la supervisión no debe reducirse a la observación y corrección de errores, sino que debe convertirse en un espacio donde los futuros docentes puedan cuestionar, experimentar y reconstruir su conocimiento profesional. Este cambio de enfoque ha sido un proceso desafiante, pero ha reafirmado la importancia de la supervisión reflexiva en la formación docente.

Sin embargo, la implementación de la amistad crítica en la supervisión de prácticas no está exenta de dificultades. Schuck y Russell (2005) enfatizan que la amistad crítica requiere un equilibrio entre apoyo y desafío, donde el supervisor debe actuar como un interlocutor que ayuda a los futuros docentes a reconfigurar sus experiencias sin imponer un juicio externo. Este proceso de transformación también implicó enfrentar desafíos éticos vinculados al doble rol de las autoras como supervisoras e investigadoras. Tal como advierte Feldman (2003), la investigación auto-reflexiva requiere atención constante a la transparencia, el consentimiento y la legitimidad de las voces involucradas, lo que fue abordado mediante registros colaborativos y acuerdos explícitos sobre el uso de las narrativas.

Uno de los principales desafíos que enfrentamos fue la resistencia de los futuros docentes a asumir un rol activo en su propia reflexión. Esta resistencia, como indica Russell (2017), puede deberse a la expectativa tradicional de recibir respuestas directas en lugar de participar en un proceso dialógico de construcción de conocimiento. Esto evidencia la necesidad de un cambio en la cultura de la supervisión, que debe ser abordado desde la formación inicial del profesorado. Para ello, consideramos fundamental que los programas de formación docente incorporen estrategias que promuevan el desarrollo de la reflexión crítica desde etapas tempranas, preparando a los futuros profesores para enfrentar de manera autónoma los desafíos de la enseñanza en sus experiencias de práctica profesional.

CONCLUSIONES

Este self-study colaborativo nos permitió repensar y comenzar a transformar nuestras prácticas de supervisión en la formación de futuros docentes de matemáticas. A lo largo de este proceso, la amistad crítica surgió como un elemento fundamental para la reflexión profunda y la reconstrucción de nuestra identidad profesional. Nuestros hallazgos refuerzan la idea de que la supervisión de prácticas no debe limitarse a un ejercicio regulativo ni a la evaluación del desempeño docente, sino que puede convertirse en un espacio de co-construcción del conocimiento pedagógico y profesional.

Desde la experiencia de Pamela, observamos que la supervisión de prácticas tiende a replicar modelos evaluativos y directivos, lo que dificulta la integración de la reflexión como parte esencial del proceso formativo. A pesar de nuestros esfuerzos por propiciar un acompañamiento basado en la indagación y el pensamiento crítico, los futuros profesores siguen percibiendo la retroalimentación como una serie de instrucciones más que como una invitación a cuestionar y construir su propio conocimiento. Este hallazgo refuerza lo planteado por (Nolan, 2015) y (Russell, 2017), quienes advierten que la cultura de la supervisión sigue estando dominada por relaciones de poder y normativas implícitas que dificultan la agencia de los futuros docentes. Por ello, consideramos fundamental continuar explorando estrategias que integren la reflexión en la cultura de la supervisión de manera más orgánica y sostenida.

Por otro lado, nuestra relación de amistad crítica nos desafió a confrontar nuestras propias creencias sobre la supervisión y la formación docente. A través del diálogo reflexivo, identificamos tensiones en nuestro rol como supervisoras y en la manera en que concebimos la autonomía del profesorado en formación. Siguiendo a Schuck y Russell (2005), constatamos que la amistad crítica no sólo nos impulsó a indagar sobre nuestras propias prácticas, sino que también nos ayudó a resignificar nuestro rol en la formación de futuros docentes. Este proceso nos permitió alejarnos de un modelo de supervisión basado en la corrección de errores y acercarnos a un enfoque que privilegia la construcción conjunta del conocimiento pedagógico.

Un hallazgo clave de este estudio fue la metáfora del andamiaje, utilizada por Pamela para describir su rol en la supervisión. A través de la formulación de preguntas y la provisión de herramientas reflexivas, comprendemos que nuestra función no es proporcionar respuestas, sino crear las condiciones necesarias para que el profesorado en formación construya sus propias competencias y confianza en el aula. Este cambio de enfoque está en línea con la idea de que la supervisión debe actuar como un espacio de aprendizaje profesional continuo, en el que tanto los futuros docentes como los supervisores puedan reflexionar y mejorar su práctica (Russell, 2017). Sin embargo, reconocemos que integrar la reflexión en la supervisión conlleva nuevos desafíos, particularmente en contextos institucionales que aún priorizan modelos evaluativos tradicionales.

A partir de estos aprendizajes, consideramos que la amistad crítica puede y debe incorporarse sistemáticamente en los programas de formación docente para fortalecer la supervisión reflexiva y el desarrollo profesional de futuros profesores. Para ello, es necesario avanzar en tres líneas de acción concretas:

Formación de los supervisores en estrategias de acompañamiento reflexivo. Es fundamental que los programas de formación inicial docente incluyan instancias formativas dirigidas a los supervisores de práctica, en las que se promueva el uso de la amistad crítica como una estrategia para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico en los futuros docentes. Esto implica capacitar a los supervisores en técnicas de cuestionamiento, construcción conjunta del conocimiento y promoción de la indagación en la enseñanza.

Estructuración de espacios institucionales para la supervisión dialógica. La incorporación de la amistad crítica en la supervisión no puede depender únicamente de iniciativas individuales, sino que requiere cambios estructurales dentro de los programas de formación docente. Proponemos la creación de comunidades de aprendizaje profesional entre supervisores y futuros docentes, en las que el diálogo y la reflexión sobre la práctica sean sistemáticamente promovidos. Espacios como seminarios de práctica, sesiones de retroalimentación colectiva y grupos de supervisión colaborativa pueden facilitar este proceso.

Evaluación y sistematización del impacto de la supervisión reflexiva. Para consolidar este enfoque, es necesario generar evidencia sobre el impacto de la amistad crítica en la formación de profesores. Futuros estudios pueden profundizar en la efectividad de la supervisión dialógica a través de metodologías de investigación colaborativa, como el self-study, el análisis de narrativas profesionales y el uso de portafolios reflexivos.

Nuestro estudio demuestra que la supervisión de prácticas puede ser un espacio de transformación profesional tanto para los supervisores como para los futuros docentes, siempre que se fomente un enfoque dialógico, reflexivo y colaborativo. Si queremos que la amistad crítica sea una práctica sostenible en la formación docente, es imprescindible que las instituciones educativas reconozcan su valor y generen condiciones para su implementación. En este sentido, el desafío no sólo radica en modificar la práctica supervisora individual, sino en avanzar hacia una reconfiguración estructural de los programas de formación inicial, en los que la supervisión se conciba como un proceso de aprendizaje mutuo y continuo.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2020). La supervisión pedagógica en la formación práctica inicial: una perspectiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 57-72. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.003>
- Bullough, R.V., Jr., y Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Butler, B.M., y Diacopoulos, M.M. (2016). Re/learning student teaching supervision: A co/autoethnographic self-study. *Studying Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1192034>
- Correa-Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 50(2), 77-95. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.50-iss.2-art.41>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en Matemática: Educación Media*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Feldman, A. (2003). *Validity and quality in self-study*. *Educational Researcher*, 32(3), 26–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003026>
- Gorichon, S., Pérez, A., Yáñez, M., y Roberts, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales: Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31-50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>

- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 253-267.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Hirmas, C., y Fuentealba, R. (2020). Introducción. Autoestudio sobre prácticas de formación inicial docente. Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 213-234. <https://doi.org/10.35362/rie8213752>
- Kastberg, S.E., y Grant, M.R. (2020). Characteristics of critical friendship that transform professional identity. *Teaching & Learning Faculty Publications*. https://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning_fac_pubs
- Martin, A.K., y Russell, T. (2018). Supervising the practicum in teacher education: A self-study with a critical friend. *Studying Teacher Education*, 14(3), 331-342. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541286>
- Mena, J., y Russell, T. (2016). El Self-Study como forma de investigación en la formación del profesorado: un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study S-STEP de 2014. In T. Russell, R. Fuentealba, & C. Hirmas (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 235-262).
- Montecinos, C., Cnudde, V., Owa, M.C., Solís, M.C., Suzuki, E., y Riveros, M. (2002). Relearning the meaning and practice of student teaching supervision through collaborative self-study. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 781-793. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00043-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00043-4)
- Nolan, K. (2015). Beyond tokenism in the field? On learning as a mathematics teacher educator and faculty supervisor. *Cogent Education*, 2(1), 1065580. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1065580>
- Pinnegar, S., y Hamilton, M.L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Springer.
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: Representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1, 30-51). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Russell, T. (2017). Improving the quality of practicum learning: A self-study of the role of a faculty member in practicum supervision. *Studying Teacher Education*, 13(2), 193-209. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342358>
- Schuck, S., y Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>
- Schuck, S., y Russell, T. (2016). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. In T. Russell, R. Fuentealba, & C. Hirmas (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 117-147). OEI.
- Vanegas, C., y Fuentealba, R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vanegas, C.M., Martínez, C.P., Henríquez, C.A., y Hernández, C. (2020). Formadores de didáctica de las ciencias experimentales y matemática: El self-study colaborativo interinstitucional como motor de transformación de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 51-74. <https://doi.org/10.35362/rie8213684>
- Zeichner, K.M. (2021). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.