

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Leandra Fernandes Procópio

E-mail: leandra.procopio@uam.es

Instituição: Universidad Autónoma de Madrid., España

Submetido: 03/09/2023

Aprovado: 27/11/2023

Publicado: 31/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8674451

e-Location: e023056

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

FERNANDES PROCÓPIO, L.; RABELO PROCÓPIO, M. V.; FERNÁNDEZ-CÉZAR, R. De aluno a professor: considerações para a construção da identidade docente desde a formação inicial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-18, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8674451.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674451>. Acesso em: 31 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



DE ESTUDIANTE A DOCENTE: CONSIDERACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DESDE LA FORMACIÓN INICIAL¹

  **Leandra Fernandes Procópio***
Universidad Autónoma de Madrid

  **Marcos Vinicios Rabelo Procópio****
Universidad Castilla-La Mancha

  **Raquel Fernández-César*****
Universidad Castilla-La Mancha

RESUMEN

Este ensayo pretende traer una discusión filosófica sobre la importancia de desarrollar en los estudiantes una identidad docente desde los primeros años de la formación inicial del profesorado, dando importancia a la trayectoria previa que traen desde su experiencia como estudiantes en las diferentes etapas educativas. También hace una defensa por la ampliación de los momentos y espacios de reflexión crítica dentro de la universidad a fin de que los estudiantes aprendan desde el inicio de su formación a realizar reflexiones teórico-prácticas que les ayuden en el proceso de formación de la identidad docente. Para que esto suceda, se propone la creación de espacios o de redes de aprendizaje donde los docentes tanto de educación superior como del contexto escolar puedan, junto con el alumnado, compartir experiencias y reflexiones que contribuyan a una mejora general en el aprendizaje de los estudiantes, así como para mejorar la calidad de la educación que ofrecen las universidades y las escuelas. Se argumenta que solo a través del proceso de reflexión-acción los espacios educativos pueden transformarse en verdaderos espacios de aprendizaje, de práctica social y de formación de docentes críticos, inclusivos, reflexivos y preparados para las nuevas demandas del siglo XXI.

PALAVBRAS-CLAVE: Identidad docente. Experiencia previa. Formación inicial del profesorado. Proceso Reflexivo.

FROM STUDENT TO TEACHER: CONSIDERATIONS FOR THE CONSTRUCTION OF THE TEACHER IDENTITY FROM THE INITIAL TRAINING**Abstract**

This essay aims to bring a philosophical discussion about the importance of developing a teaching identity in students from the first years of the initial teacher training, giving importance to the previous trajectory that they bring from their experience as students in the different educational stages. It also makes a defense for the expansion of moments and spaces for critical reflection within the university so that students learn from the beginning of their training to carry out theoretical-practical reflections that help them in the process of formation of the teaching identity. For that to happen, the creation of spaces or learning networks is proposed where teachers of higher education and the school context can, together with the students, share experiences and reflections that contribute to a general improvement in student learning and in the quality of education offered by universities and schools. It is argued that only through the process of reflection-action educational spaces can be transformed into true spaces for learning, social practice and the training of critical, inclusive, reflective teachers prepared for the new demands of the 21st century.

Keywords: Teaching identity. Previous experience. Initial Teacher Training. Reflective Process.

DE ALUNO A PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DESDE A FORMAÇÃO INICIAL**Resumo**

O presente ensaio pretende trazer uma discussão filosófica sobre a importância de desenvolver nos estudantes uma identidade docente desde os primeiros anos da formação inicial de professores dando importância à trajetória prévia que trazem desde sua experiência como estudantes nas distintas etapas educativas. Também procura-se fazer uma defesa pela ampliação dos momentos e espaços de reflexão crítica dentro da universidade a fim de garantir que os estudantes aprendam desde o início da formação inicial a realizar reflexões teórico-práticas e os ajudem no processo de formação do ofício docente. Para que isso ocorra, se propõe a criação de espaços ou redes de aprendizagem onde os docentes, tanto do ensino superior como os que estão em contexto escolar possam, juntos ao estudante, compartilhar experiências y reflexões que colaborem para uma melhoria geral da aprendizagem do estudante, assim como para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas universidades e escolas. Se defende que somente pelo processo de reflexão se pode transformar os espaços educativos em verdadeiros espaços de aprendizagem, de prática social e formação de professores críticos, inclusivo, reflexivos e preparados para as novas demandas do século XXI.

Palavras-chave: Identidade docente. Experiencia previa. Formação Inicial de Professores. Processo Reflexivo.

INTRODUCCIÓN

La identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros; es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás (Habermas, 1987, p. 1459).

La idea de discutir sobre el proceso de formación docente viene siendo reflexionado por la gran mayoría de los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que actúan, puesto que se trata de una tarea laboral con muchísimos desafíos que no conciben en muchos casos con su propia formación recibida y tan poco con tener un don o deseo de ser maestro.

Entre los desafíos existentes en la formación de un docente para los nuevos paradigmas de la sociedad actual, este ensayo pretende discutir la carga práctica y vivencial que trae consigo el estudiante y futuro docente al iniciar el grado de formación de profesorado, creyendo que los profesores formadores deben establecer diálogos reflexivos con sus estudiantes más allá de las competencias que se tienen que desarrollar a lo largo de la formación inicial. Las reflexiones que se apuntan aquí están relacionadas con la formación de la identidad docente para que el estudiante se convierta en un profesional capacitado, además de tomar una posición reflexiva sobre su propia formación.

En principio se podría buscar una explicación en muchos autores que ya desarrollaron esa temática de forma exhaustiva, sin embargo, se propone realizar una reflexión con una mirada distinta intentando vislumbrar un camino que posibilite avanzar sobre algunos aspectos importantes de la formación del profesorado.

Para que esto ocurra es necesario cuestionarse cuál es la naturaleza concreta de la formación del profesorado. En primer lugar, se puede entender que no es una propuesta de un profesor, ni de un profesional de la educación sea cual sea, ni de un sujeto que tenga como principio las ganas de cambiar el sistema educativo. Se puede inferir que en la gran mayoría de las veces la formación de profesores nace de un carácter más filosófico que se articula con las facultades, el conocimiento y la ciencia (Cornejo, 2014).

Se puede, en esa situación, tomar la referencia de Kant (1991, p. 42) cuando observa que “[...] únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Él no es sino lo que la educación le hace ser”. Convirtiendo esta perspectiva en el escenario de la formación del profesorado, el estudiante en formación debería saber que lleva en sí toda una concepción de lo que es ser docente y que esto va más allá de lo que recibe dentro de las paredes de las instituciones de enseñanza superior. Es por ello por lo que hay que volver la mirada hacia atrás para observar realmente dónde comienza la preparación del profesor.

Desde la infancia es común tener contacto con maestros, educadores, profesores o figuras que hacen el papel de educador. Nadie llega a la enseñanza superior sin haber recorrido un largo tramo en la escuela y allí ha aprendido de distintos maestros, todas con distintas prácticas pedagógicas. De manera práctica, de manera informal, ha asimilado lo que compone la praxis docente. En las palabras de Paulo Freire (1993, p. 88) “Nadie nace

hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte” ... “En realidad no me es posible separar lo que hay en mí de profesional de lo que soy como hombre” (Paulo Freire (1993, p. 89).

Por esto, hay que comprender también el recorrido por el que ha pasado el sujeto hasta llegar al punto inicial de su formación como docente. porque en esta reflexión irá rescatar as numerosas formas de educar que ha experimentado. Es decir, cuanto mayor sea el número de profesores que han estado en su camino, mayor será el contacto con los modelos de profesores, y más distintos serán los métodos y concepciones pedagógicas que habrá vivido (como estudiante, eso sí). Hay que indagar el estudiante sobre la elección de la profesión docente. Muchos creen que es por vocación sin plantearse que la decisión tiene un planteamiento con base en experiencias establecidas en la relación profesor-alumno a lo largo de su trayectoria escolar.

En este contacto con sus recuerdo y vivencias, el estudiante se dará cuenta de que algunos profesores han adoptado una función magistral, caracterizada por la enseñanza individual donde el docente se define por “[...] el derecho y el deber del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar y de instruir al que nada sabe ni puede” (Gilbert, 1977, p. 15). Así también se encontrará con recuerdos de docentes que han tomado el lugar de mediador, abandonando la posibilidad que tenían de imponerse sobre el estudiante, y buscaron los intereses de los educandos para así guiarlos dentro de una referencia que les estimulen (Vygotsky, 2007). De esta reflexión inicial podrá decidir quién desea ser en su propia práctica docente y a esto vamos a denominar la formación de la identidad docente.

Dando continuación a esa mirada se destaca a Foucault (1994) que apunta que el profesor se construye conforme su vida se torna ejemplo de ética, y que se compone como una obra de arte, que se puede reflejar en la vida de otros que la constituirán de la misma manera. Siendo así, es importante distanciarse de algunas de sus creencias, permitiéndose el contacto con los cambios tan naturales de esa profesión y con otros sujetos y sus distintas realidades.

Antes de dar continuidad a la reflexión sobre dónde comienza la formación del profesor educador, es fundamental definir que, en este estudio, no se pretende discutir aspectos de la formación inicial, y tampoco se va a cuestionar el papel ni las competencias de la Universidad. Lo que se plantea aquí es ampliar la reflexión filosófica sobre otros contextos donde se inicia la construcción de la profesionalidad docente, intentando comprender más este proceso que explicarlo.

Se puede así decir que la formación puede verse de una manera más amplia y engloba dos puntos: el primero, implica que aprender el oficio nos remite a adquirir competencias que dependen de una estructura física y constructos de la ciencia que solo puede suceder inicialmente en la universidad y el segundo, es la defensa de que para la formación de profesores debe tenerse en cuenta algo más que estas competencias e instrucciones obtenidas en la universidad, pues hay una interpretación que lleva a pensar que, todo lo que compone

la formación de un sujeto que va a dedicarse a formar otros sujetos, debe ser considerado en su propia formación. Entonces en nuestra percepción para discutir sobre la formación inicial de profesores y la formación de un profesor educador hay que discutir estos dos puntos.

¿SERÁ LA UNIVERSIDAD EL ÚNICO LOCUS RESPONSABLE DE LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE?

Estando de acuerdo con lo que se ha discutido anteriormente hay que comprender que el aprendizaje sobre el oficio docente no se inicia solo en la universidad, pues es la única profesión con la que el futuro profesional convive desde su más temprana edad, pero desde otra perspectiva: la de estudiante. Es justo decir que un futuro profesor ha tenido un contacto directo con la acción docente desde el momento que entra en la escuela, y aunque que no tenga conciencia de ella, la ha internalizado de alguna manera por medio de la socialización secundaria, de las experiencias y vivencias establecidas en sus vínculos profesor-alumno.

Gonzáles, Méndez y Flores (2014) señalan que los futuros profesores llegan con una experiencia previa por sus años de estudiantes. Por tanto, quizás sea el profesor el único que tenga la oportunidad de vivenciar desde dentro su profesión desde siempre, es decir, que las vivencias de un docente con la profesión comienzan mucho antes de empezar el grado en la universidad, mucho antes de asumir para si el oficio de maestro.

Corroboramos también la idea de Blanchard y Fernandes Procópio (2021, p. 2), cuando afirman que “[...] se comienza a aprender el oficio cuando se inicia el Grado de maestro, aunque en realidad se llega siempre con una experiencia previa de los años de estudiante,” pudiendo estas vivencias ser positivas o negativas, y a partir de ellas el estudiante tendrá la oportunidad de definir la figura de maestro con la que ambiciona identificarse:

¿Con la figura de un maestro que controla la disciplina de su clase y que imparte eficazmente lo que tiene programado? ¿con la figura de un maestro al que sólo le importa cobrar al final de mes y cubrir el expediente? o ¿con la figura del maestro al que le importa el aprendizaje de sus estudiantes y lo que viven, y que está pendiente de lo que necesitan para que puedan crecer como personas y ciudadanos, con unos valores para que afronten los retos de lo que les va a tocar vivir? (Blanchard; Fernandes Procópio, 2021, p. 2).

Es por ello que la formación de profesores va más allá de la enseñanza de las distintas disciplinas, sea cual sea. Por ello se debe lanzar esa mirada hacia atrás para que se pueda ver claramente cómo a lo largo de los años el futuro profesor se estuvo formando en su cotidiano. Hay que conocer de ese futuro docente más allá de la capacidad de adquirir nuevas competencias técnicas y teóricas, hay que observar cómo él actúa cuando la necesidad trasciende la formación universitaria, cómo fue forjado su carácter y su ética.

Sin embargo, no es siempre así, casi nunca es así, ese sentido debe ser cultivado y alimentado en la universidad. Incluso, cabría preguntarse si es suficiente con la formación del carácter que puede proveer la universidad, si antes de acceder a ella no se deberían requerir una serie de condiciones personales que la universidad ni puede ni debe proveer, es decir, si no hay que repensar el trasfondo de aquello que había escrito en el frontón de la Academia platónica: “Que no entre aquí el que no sepa geometría” (Esteban; Bernal; Gil; Prieto, 2016, p. 5).

En este sentido se defiende que no se debería recibir el futuro docente en la universidad como se recibe a un niño en su primer día de clase de educación infantil (Lortie, 1975; Pajares, 1992). Se hace necesario que la formación a nivel superior tenga en cuenta los deseos y especificidades con que este futuro docente llega a la universidad (Salinas, 2011), sus urgencias y sus vicisitudes y las competencias éticas, políticas y filosóficas que trae consigo y que le van a ayudar en su formación inicial y en su futura labor docente.

Para que se pueda formar un futuro profesor es esencial que se conozcan al menos los procesos que forman parte del proceso de desarrollo de un sujeto, que son, según Erickson (1998) autor con el cual coincidimos, la identidad personal, los ciclos de vida y las relaciones que le han aportado gran experiencia a lo largo de la vida y que contribuyen para su construcción personal y profesional.

Por todo lo dicho anteriormente, se puede llegar al razonamiento de que la formación del futuro maestro es plural en tres puntos que, de manera cronológica, podría describirse así: el primero la vida escolar anterior a la universitaria, el segundo y paralelo al primero, el proceso de construcción de la persona a lo largo de la vida, y el tercero sería el aprendizaje del oficio. Esos tres puntos culminarían en una formación amplia y más reflexiva sobre el quehacer docente.

Se puede entonces intuir que el hecho de que el futuro profesor pueda elegir el tipo de docente que pretende ser, está relacionado con la historia que ha construido a lo largo del recorrido que hace hasta el final de su carrera, y con las experiencias que obtuvo con los profesores que se presentaron en toda su vida, además de con los aspectos que interactúan en la formación personal, y dentro de ese proceso las prácticas serían el factor que permitiría tomar la decisión de qué tipo de docente se llegará a ser.

Se debe entender que la práctica profesional está relacionada con las aulas universitarias y el ejercicio de la profesión en el contexto del prácticum. Pero para que esta relación exista se hace necesario conocer el recorrido escolar de cada estudiante desde el momento en que comienza su vida escolar hasta el momento en que decide ser profesor, para que se pueda entender el modelo de docencia que este ha decidido tomar como suyo para desempeñar a lo largo de su carrera.

Por tanto, es necesario discutir sobre los modelos que han influido a los futuros docentes y algunos autores (Blanchard; Fernandes Procópio, 2021; Flores; Méndez, 2013; Jové, 2014; Knowles, 2004; Rivas; Leite, 2013; Stenhouse, 2017) señalan que es necesario

observar la influencia que estos modelos tienen sobre la formación y la futura práctica docente, a fin de resignificar algunos modelos de actuación que no están de acuerdo con lo que se plantea para la formación del profesor del siglo XXI.

¿EN QUÉ MEDIDA LOS MODELOS PEDAGÓGICOS INTERFIEREN EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESORES?

Después de realizar una discusión que establece que la formación de los futuros profesores depende de una mirada más profunda sobre las experiencias previas y que esta se caracteriza por tres puntos esenciales, hay que echar la mirada hacia algunos personajes que son los responsables de influir en los modelos elegidos por los estudiantes en su formación inicial.

Se habla aquí de los maestros que contribuyeron a la formación recibida por los estudiantes a lo largo de la enseñanza básica obligatoria y no obligatoria hasta la más actual en la universidad y algunos autores como Blanchard & Fernandes Procópio (2021), Flores y Méndez (2013) y Jové (2014) sostienen sus ideas a partir de lo que defiende Sharpe; Green; Lewis (1975) quienes apuntan que son justo los modelos que forman parte de la escolarización del estudiante los que ayudan a concretar el modelo de docente que este irá a elegir y, que esta influencia todavía, es más fuerte que la recibida por parte de los profesores de la formación inicial y continuada. Es por ello por lo que se deben plantear a lo largo de la formación de profesorado momentos de reflexión sobre los modelos recibidos.

Debido a la carga vivencial de experiencias que los futuros docentes ya traen consigo al iniciar el grado de formación de profesorado, una de las salidas que se puede proponer para que se pueda ayudar a deconstruir y reconstruir estos modelos que, de alguna forma están internalizados y que no constituyen un buen modelo docente, es trabajar la auto reflexión en conjunto con la reflexión compartida entre los maestros -aquí definidos como los profesores de las escuelas- y los profesores formadores de la enseñanza superior. De este modo creemos que se puede disminuir los riesgos de que estas vivencias, sin una correcta reflexión teórica y práctica ofrecida por la universidad, se erijan como un modelo de práctica a seguir en su propia actuación docente.

No se defiende aquí que se deba aprovechar todo lo que el estudiante trae consigo desde su vivencia escolar, sino que lo que se defiende es la posibilidad de que los futuros profesores puedan comprender el contexto histórico y político intrínseco a las prácticas de sus maestros y aprender a reflexionar de estas vivencias aprendidas a la luz de las nuevas teorías y paradigmas que se proponen para la formación de profesores para el siglo XXI. Es por ello que los profesores formadores deben partir del conocimiento real para el próximo, como propone Vygotsky con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a fin de crear este espacio de aprendizaje para que ocurra un verdadero cambio en el aprendiz.

Estamos de acuerdo con Flores y Méndez (2013) cuando alertan sobre la necesidad

de que los docentes de la formación inicial utilicen las experiencias interiorizadas cuando estudiantes como punto de partida para muchas de las reflexiones en sus clases, así como sobre que deben estar más atentos a los aprendizajes internalizados una vez que pueden estar cargados de influencias que distorsionen la postura que el futuro profesor debe tomar delante de sus futuros alumnos.

Es necesario que antes de iniciarse en el período de prácticas externas o también denominado de Prácticum, el estudiante y futuro maestro haya aprendido a hacer la reflexión teoría/práctica de una manera reflexiva y cuidada para que este período no se convierta en un período de observación y aprendizajes desalineados, de una comprensión teórica sobre qué modelo o modelos de actuación está aprendiendo junto a su tutor de práctica y si este modelo es lo que quiere para su propia práctica como futuro maestro.

Fernandes (2011, 2012) apunta que el período de prácticas externas es una etapa compleja en la formación del futuro docente, porque es el momento en el que el estudiante pone en marcha de manera más efectiva, o debería poner, las reflexiones entre la teoría y la práctica cuestionando estos saberes, con el fin de formar su propia identidad docente. Es por ello por lo que, de acuerdo con la autora, esta es una etapa que puede generar en los futuros profesores estados emocionales, como la ansiedad y el estrés, que van a interferir en su práctica profesional y por eso deben recibir atención por parte de todas las personas involucradas en esta formación. Es por eso que se necesita una estrecha colaboración entre los tutores de la facultad y de la escuela como apuntan varios autores (Caro; Cézár; Cantarino, 2021). Fernandes (2011) todavía defiende que el estudiante debe aprender a ser reflexivo antes de irse a las prácticas externas, para que esta etapa sea algo más que un período de observación sistemática de sus experiencias prácticas en el centro educativo.

Sin embargo, también cabe señalar que puede ser que exista un conflicto entre el modelo que el futuro profesor ha ido construyendo, durante sus años de formación como estudiante, y la realidad del mundo docente. La ilusión de ser un profesor y actuar para cambiar gran parte de lo que ha vivido mientras era estudiante se depara con una realidad difícil de cambiar, porque hay un oficio docente complejo y con múltiples caras, que los estudiantes desde su punto de vista no lo conocen hasta tornarse profesores (Fernandes, 2011). Este es un importante momento de reflexión en que el modelo elegido debe ser cuestionado para que se tenga la posibilidad de ·deconstruir·, reconstruir y establecer procesos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a pensar y a concretar prácticas distintas (Blanchard; Fernandes Procópio, 2021). No se hace aquí la defensa de una idea preconcebida de que todo modelo elaborado o elegido por el estudiante que comience su grado de formación de profesor tenga una carga negativa para su futura formación, pero hay que tener en cuenta que el estudiante necesita aprender a auto reflexionar sobre sus elecciones usando las herramientas teóricas y las prácticas ofrecidas en la universidad porque así podrá concebir su propio modelo de profesor que quiere ser, o mantener el que haya elegido. En esta perspectiva Perrenoud (1999, p. 7) apunta que el profesor “[...] debe convertirse en alguien que desarrolle su propia práctica para enfrentar eficazmente la variabilidad y la

transformación de sus condiciones de trabajo”.

Es por ello por lo que la universidad, así como las escuelas ·campus de prácticas·, como espacios propicios para el desarrollo de una intelectualidad libre y creativa, deben constituirse como un posible medio para desarrollar la reflexión y el oficio docente (Fernandes, 2011). Esos espacios son vistos como fundamentales para la reflexión, porque entre otros aspectos, recuperan la práctica para la iniciación de una reflexión sobre/y en la práctica (Bartlett, 1990); hacen que los educadores sean metacognitivos sobre sus acciones definiéndose sobre lo que saben, lo que sienten, lo que hacen y por qué lo hacen (Zeichner, 1981); permiten la autoexploración de la acción profesional, auto proporcionase un feedback y los estímulos de mejora, así como estudiar el pensamiento y los dilemas del futuro profesor, desde su perspectiva (Zabalza, 1994).

Es decir, el futuro profesor tiene que aprender a desarrollar la autorreflexión y la reflexión con sus iguales y con sus profesores formadores para que los modelos constituidos en su interior a lo largo de los años puedan ser cuestionados, con el objetivo de mejorarlos cuando son modelos interesantes o eliminarlos cuando son modelos que no cooperan con una práctica docente adecuada para la propuesta educativa actual (Procopio, 2010).

En este sentido, desde la universidad se deberían crear momentos o espacios de debate para el intercambio de experiencias entre los estudiantes, profesores formadores de la universidad (tutores académicos) y los profesores formadores en el contexto escolar (tutores profesionales o maestros), para que puedan compartir experiencias, dificultades, dilemas y estrategias docentes que pueden ayudar a todos los involucrados en el proceso de formación de los futuros maestros. Defendemos que hay que crear redes de aprendizaje (Learning Networks) donde la reflexión sea el punto fuerte y determinante de esta experiencia. Estas redes sociales posibilitan que los participantes compartan información, experiencias y como consecuencia colaboran para crear un conocimiento sustentado por buenas prácticas y actualizado para las demandas de la educación actual. No obstante, hay que reconocer la posibilidad de que exista una tensión en las relaciones culturales de las cuales pueden surgir debates y enfrentamientos que deben ser tenidos en cuenta con tranquilidad y naturalidad por parte de todos, haciendo que estos momentos de debate sean también de desarrollo personal y profesional (Procópio; Fernandes-Procópio, 2021).

SOLO EN LOS ESPACIOS REFLEXIVOS LOS FUTUROS DOCENTES SE TORNAN REFLEXIVOS

Antes de empezar a discutir sobre los espacios de autorreflexión y reflexión, debe tenerse en cuenta que el futuro profesor no ha sido programado como una máquina para el momento de llegar a la universidad. Sin embargo, su conducta y las opiniones que expresa adoptan determinados estándares que ha experimentado, lo que no quiere decir que sean comportamientos definitivos, sino que tales normas se interiorizan y se siguen, aunque pasen

desapercibidas, sin tener conciencia de ellas en muchos casos. En esta situación el académico que se presenta como individuo o equipo no se encuentra mecanizado, porque en cualquier momento puede contestar a determinadas situaciones de una manera inesperada, es decir, sin seguir sus registros previos (Procopio; Fernandes Procopio, 2021).

Para mejor comprenderlo, consúltese Charlot (2006), que preconiza esta relación como una forma en la que el académico utiliza sus aprendizajes del medio escolar para modificar, construir y transformarse, es decir, él puede desde su saber sobre cómo organizar todo el conocimiento adquirido, buscar o elaborar nuevos modelos de profesores que le permita siempre extrapolar el conocimiento, que le hizo construir estos modelos, para, desde ello, alcanzar otro nivel.

De este modo, hay que comprender que existe una relación entre el aprendizaje escolar y la relación social que permite la construcción o absorción de un modelo de profesor ajeno al campo académico al cual el estudiante pasa a pertenecer al empezar su formación profesional. De esa forma, el modelo queda compuesto por una estructura que depende de la relación de lo que se ha aprendido y concebido con lo que se va a aprender y concebir. Entonces, se puede determinar que la creación de un modelo de profesor es una acción inteligente, pues en la gran mayoría de las veces ocurre “[...] de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente” (Schön, 1992, p. 35).

Pero, para que el estudiante pueda tener la libertad de elegir entre los modelos que conoció durante la vida escolar y académica, o que pueda elegir reestructurar o crear otros modelos, necesitará también de los conocimientos teóricos y de la adopción de una postura reflexiva sobre su propia formación para que pueda contrastar, cambiar o mantener el modelo que está construyendo.

Para Schön (1992, p. 36):

[...] todas las experiencias de ese tipo, agradables o desagradables, contienen un factor sorpresa. Algo falla a la hora de satisfacer nuestras expectativas. En un intento por mantener la constancia de nuestros patrones usuales de conocimiento en la acción, podemos dar respuesta a la sorpresa dejándola de lado, sin prestar una atención particular a los síntomas que la producen o podemos responder a ella mediante la reflexión [...].

Todavía Schön (1992) discute que la reflexión puede ocurrir de más de una manera, la primera sería reflexionar *sobre la acción* (antes y después de la acción ocurrida) y la segunda sería reflexionar en la acción misma intentando solucionar problemas sobre la marcha. En la visión de este autor, los maestros reflexivos son aquellos que examinan su ejercicio docente antes, durante y después de la acción. La diferencia entre esas maneras de reflexionar está en el momento en el que cada una ocurre: *reflexionar sobre la acción* ocurre normalmente cuando primeramente la planificamos y después cuando retomamos el pensamiento sobre las actividades desarrolladas con el objetivo de percibir algo que en la

acción puede haber generado un resultado inesperado. *Reflexionar en la acción* no conlleva parar la acción para que pueda hacerse, sino aprovechar la situación en que se encuentra, pues así se tiene la oportunidad de cambiar el hecho mientras ocurra, es decir, “[...] reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (Schön, 1992, p. 37). Tanto Freire (2002) como Schön (1992) señalan que todo docente se debe formar como un profesor investigador, lo que constituiría la *reflexión tras la acción*, pues es justo el hábito de investigar el que conlleva a una indagación sistemática y ésta a su vez, permitirá a los docentes que aprendan a reflexionar sobre su práctica con la intención de utilizar los resultados de esta reflexión para mejorar su propia actividad docente. Esta reflexión debe empezar mientras se está formando como maestro en la enseñanza superior y es por ello por lo que desde la universidad se tendría que pensar en promover una formación reflexiva y la creación de espacios de debate, de investigación, de acción-reflexión, pero ¿es suficiente este espacio para que el futuro docente se forme reflexivo?

A pesar de que la Universidad posea espacios y momentos íntegros para la reflexión crítica y científica, las escuelas deben convertirse en uno de estos espacios de debate también, porque todo investigador necesita de un *locus* de investigación y, por ello, quizás se pueda ampliar el contacto del estudiante en formación con la escuela desde sus primeros cursos en la universidad, así como ayudarlo a reflexionar sobre las experiencias vividas mientras era estudiante en la enseñanza básica y secundaria. Todo este movimiento de reflexión, unido a todo el componente teórico recibido, capacitará al futuro docente para una acción emancipatoria, crítica, que producirá cambios en la sociedad.

Hay también otra importante característica necesaria en un buen docente, el desarrollo de la educación emocional. Hay muchos estudios (Benito Ambrona, et al., 2022; Brackett; Mayer; Warner, 2004; Cid Sabusedo, 2004; Messina Albarenque; Benito Ambrona, 2021) que evidencian la importancia de la promoción de la educación emocional del profesorado mientras están en la formación inicial, e indican que el período de las prácticas es el período idóneo para esta capacitación. Esta preocupación además de garantizar un profesorado emocionalmente inteligente minimiza los efectos del estrés docente (Fernandes Procopio; Sevilla Izquierdo, 2021) y es clave para la calidad educativa de la que tanto se habla en la actualidad. Esta amplia formación humana y profesional es la que garantizará una capacitación competencial capaz de proporcionar al docente el ejercicio de la reflexión crítica intencional sobre su propia práctica pedagógica.

[...] las intencionalidades ocultas en la enseñanza inciden directamente en los profesores, lo cual hace pertinente revisar desde el interior de cada uno los valores sustentadores de la enseñanza a fin de asumirlos y confrontarlos crítica y reflexivamente; es decir, aludir a posturas interpretativas para cambiar las acciones docentes, en lo político y lo socio histórico (Chacon Corzo, 2006, p. 338).

De acuerdo con este pensamiento, y como se apuntó anteriormente, los espacios reflexivos no deben concentrarse solamente en las universidades, incluso porque la reflexión

es una condición inherente a la existencia humana que se torna susceptible de ser enseñada, y por ello la escuela debe convertirse en un lugar rico y propicio para que esa práctica reflexiva sea cada vez más desarrollada a favor de la formación en general, y la del futuro docente en particular. Entonces, aprender a reflexionar durante la acción supondría conocer una variabilidad de estrategias que la consoliden, es decir, “[...] una condición clave para que se produzca ese aprendizaje es que los profesores que realicen una práctica reflexiva sean capaces de articular y modelar esa práctica entre los alumnos con el fin de que éstos también desarrollen una práctica reflexiva” (Brockbank; McGill, 2002, p. 89).

Se es así, la reflexión debería trascender el “yo”, es decir, no se trata de centrarse solo en sí mismo, hay que reflexionar sobre lo que otros profesores en formación inicial o profesores formadores o en formación continuada también reflexionan, y tener en cuenta que su propia práctica podrá influenciar la reflexión de los demás profesores. Entonces se puede suponer que al principio se presentan dos tipos de profesores reflexivos, el primero sería aquel que solo reflexiona sobre su propia práctica y el segundo, es aquel que sabe que su reflexión trasciende su “yo”, el espacio de reflexión, la escuela y reflexiona con otros profesores de manera que pueda cambiar su *modus operandi* durante el desarrollo de la acción.

Delors et al. (1996, p. 10) en su informe para la UNESCO declara que:

Comprender a los demás permite también conocerse mejor a sí mismo. Toda forma de identidad es, de hecho, compleja, porque cada individuo se define en relación con el otro, con los otros y con varios grupos de pertenencia, según modalidades dinámicas. El descubrimiento de la multiplicidad de estas pertenencias, más allá de los grupos más o menos reducidos que constituyen la familia, la comunidad local e inclusive la comunidad nacional, conduce a la búsqueda de valores comunes adecuados para establecer la solidaridad intelectual y moral de la humanidad que proclama la Constitución de la UNESCO... El sentimiento de compartir valores y un destino común constituye en definitiva el fundamento de cualquier proyecto de cooperación internacional.

Garfinkel (2007, p. 50) afirma que “[...] hablando, construimos al mismo tiempo, con la formulación de los enunciados, el sentido, el orden, la racionalidad de lo que estamos haciendo en aquel momento”, en otros términos, la reflexión va más allá porque el acto reflexivo trae consigo una serie de ganancias por el hecho de que el conocimiento compartido, hablado y organizado será responsable de la construcción de nuevas prácticas, lo que sería lo mismo que decir de nuevos modelos de profesores.

Sin embargo, no se puede aludir al tema de la reflexión en la formación de los profesores sin comprender que todo ese proceso de reflexionar sobre una práctica particular, o sea, sobre una acción que determinará la construcción continua de un profesional, es una acción activa y en cierta manera persistente, por considerar los fundamentos que la sostienen y las consecuencias que la conducen (Dewey, 1993). El autor afirma que la reflexión no es un manual que trae la resolución de una serie de problemas, sino que va más allá de una

solución lógica y racional de los problemas.

La verdad es que Dewey (1993) apunta tres actitudes para que la acción reflexiva ocurra: la apertura intelectual, la actitud de responsabilidad y la sinceridad. Estas 3 actitudes superan el conjunto de técnicas que los futuros docentes pueden aprender de sus maestros porque implican el desarrollo de la intuición, emoción y pasión, que a su vez engloban estar atento a las diferentes alternativas de praxis docente e incluso reconocer los errores de nuestras convicciones limitantes y considerar las consecuencias a las que conduce la acción, así como responsabilizarse de su propio aprendizaje. Para Zeichner (1993, p. 4). “[...] los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase”. Es decir, que la reflexión sobre la acción docente se constituye en una meta-docencia.

Así el futuro profesor, debe comprender que la reflexión es algo eminente del ser humano y que, al principio, necesita de espacios para que ocurra, pero que en el momento en el que inicie su oficio docente, la necesidad reflexiva deberá migrar de una manera transcendente que va más allá de reflexionar sobre la práctica por la práctica. No hay manuales que le enseñen a reflexionar, lo que debe existir son espacios compartidos con profesionales capaces de crear ambientes reflexivos, y aunque estos espacios no sean determinantes para que la reflexión ocurra, deben existir para que la reflexión pueda darse, y sea efectiva en la profesionalidad docente.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegado el fin de este ensayo, se pretenden aportar a modo de cierre algunas ideas claves sobre la formación de una identidad docente forjada en la reflexión. Una de ellas es que desde las diferentes asignaturas de la formación inicial de profesorado los profesores formadores deben tener en cuenta las experiencias previas que los estudiantes en formación traen consigo desde su contacto con la escuela, a fin de que, por medio de una reflexión basada en hechos y experiencias personales, puedan empezar a comprender los diferentes modelos y prácticas pedagógicas y así resignificar y construir su propia identidad docente.

También se defiende que la universidad y la escuela deben unirse colaborando de manera conjunta con la formación de los profesores porque de esta manera posibilitará una mejoría efectiva en la calidad de la formación ofrecida en la enseñanza superior, así como en la formación continuada de los profesores. Para esto se reflexiona sobre la importancia de crear espacios de reflexión, sean ellos físico o virtuales, y se sugiere la creación de redes de aprendizaje donde estudiantes, maestros y profesores formadores se unan en busca de una comprensión amplia y profunda de los actuales problemas vividos en las escuelas, para que puedan, por medio del proceso reflexivo, encontrar formas eficaces de responder a las demandas de la sociedad actual. Se defiende una formación inicial más allá de la adquisición de competencias inherentes al oficio docente, y se destaca como pieza clave para la formación un modelo de profesor reflexivo, capaz de reflexionar sobre y en la acción, capaz de cambiarla mientras se forma.

Para que esto ocurra de manera efectiva corroboramos la idea de Zeichner (1993, p. 4) cuando afirma que se debe “[...] constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente”, pues de esta manera se “[...] construye el compromiso de la reflexión como una práctica social” que puede promover el cambio social e institucional que necesitamos para mejorar la calidad de la educación ofrecida tanto en la universidad como las escuelas.

De esta manera se promueve en el futuro docente una formación inicial de calidad y con carácter reflexivo donde él aprenda a reflexionar desde sus primeras experiencias previas, forjando una identidad docente como la que Dewey propone con apertura intelectual, actitud, responsabilidad y sinceridad, superando las técnicas aprendidas y desarrollando la intuición, la emoción y la pasión que permite percibir los desafíos del mundo actual reconociendo sus errores y siendo responsable por su propio aprendizaje. Defendemos que solo así tendremos maestros reflexivos, capaces de cuestionar su propia praxis y capaces de promover una transformación efectiva en la educación, y, por ende, en el mundo.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. *In*: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BENITO AMBRONA, T.; MESSINA ALBARENQUE, C.; ANDRÉS VILORIA, C.; FERNANDES PROCÓPIO, L. Evaluación de la competencia emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 145-157, 2022. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/509581/324361>. Acceso en: 12 mar. 2023.

BLANCHARD, M.; FERNANDES PROCÓPIO, L. Claves y proceso para configurar la identidad del “docente educador” desde la formación inicial. *Acta Scientiarum*, v. 43, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303368056020/html/>. Acceso en: 05 mar. 2021.

BRACKETT, M.; MAYER, J.; WARNER, R. Emotional intelligence and its relation to everyday. **Personalit and Individual Differences**, v. 36, n. 6, p. 1387-1402, 2004. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/222519275_Emotional_Intelligence_and_its_Relation_to_Everyday_Behaviour. Acceso en: 12 mar. 2023.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**. Madrid: Morata, 2002.

CARO, J. O. M.; CÉZAR, R. F.; CANTARINO, M. S. G. La enseñanza de las matemáticas en las aulas de educación infantil: percepciones de los futuros maestros a través del Prácticum. *In: GARCÍA, G.; SÁNCHEZ, P.; CAMPOS, C.; MARÍN, M. (coord.). Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*. Madrid: Dykinson Editorial, 2021. p. 198-212.

CHACON CORZO, M. A. La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, Meriedad, v. 10, n. 33, p. 335-342, jun. 2006. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200017. Acceso en: 14 nov. 2022.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Universidade Paris 8, França e Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasil, 2006.

CID SABUCEDO, A. El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, v. 22, n. 1, p. 113-144, 2004. Acceso en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/98811>. Disponible en: 09 fev. 2021.

CORNEJO, N. F. P. La educación en el discurso del método de R. Descartes. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, v. 41, p. 295-310, 2014. Acceso en: <https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000033512&name=00000001.original.pdf> Disponible en: 02 mar. 2020.

DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRA, R.; CHUNG, F.; GORHAM, B. G. W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; MARIE-ANGÉLIQUE, M. P. Q.; SINGH, K.; SUHR, R. S. M. W. Y.; NANZHAO, Z. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana, 1996. (Ediciones UNESCO).

DEWEY, J. **Cómo pensamos**. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1993.

ERICKSON, E. H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ESTEBAN, F.; BERNAL, A.; GIL, F.; PRIETO, M. Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. *In: FLORES, I. C. (coord.). Democracia y educación en la formación docente*. Catalunya, ES: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2016. p. 169-193.

FERNANDES PROCOPIO, L.; SEVILLA IZQUIERDO, C. Estrategias de acompañamiento tutorial para el desarrollo de las emociones en el contexto de las prácticas de formación del profesorado. *In: MESSINA ALVARENGUE, C.; BENITO AMBRONA, T. (coord.). Competencia emocional del alumnado de Magisterio: materiales para la formación Inicial desde el Practicum*. España: Asire Educación, 2021. ISBN: 978-84-09-33839-9.

FERNANDES, L. V. C. et al. O Stress no estágio da prática pedagógica: contributos do supervisor do supervisor de Portugal e do Brasil. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 15, n. 2. 2012. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v15i2.2527>. Disponible en: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/2527/1574>. Acesso en: 21 oct. 2019.

FERNANDES, L. V. C. **Stress no estágio pedagógico**: estudo comparativo entre Portugal e Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, PT, 2011.

FLORES, J. I. R.; MÉNDEZ, A. E. L. Aprender la profesión desde el pupitre. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 436, p. 1-3, 2013. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/276141687_Aprender_la_profesion_desde_el_pupitre. Acesso en: 18 jun. 2022.

FOUCAULT, M. **Dits et ecctris**. 1954-1988, Paris: Editions Gallimard, 1994.

FREIRE, P. Nadie nace hecho: experimentándonos en el mundo es como nos hacemos a nosotros mismos. In: **Política y Educación**. 2. ed. Siglo XXI editores, 1993. p. 89-98. Acesso en: <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-polc3adtica-y-educacic3b3n-1993.pdf>. Disponible en: 09 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno, 2002.

GARFINKEL, H. **Recherches en ethnométhodologie**. Paris: PUF, 2007.

GILBERT, R. **Las ideas actuales en pedagogía**. México: Grijalbo, 1977.

GONZÁLES, P. C.; MÉNDEZ, A. E. L.; FLORES, J. I. R. Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. **Tendencias Pedagógicas**, v. 24, p. 199-214, 2014. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101>. Acesso en: 24 nov. 2021.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**, vol. II, Madrid: Taurus, 1987.

JOVÉ, G. “Artistry” en formación de maestros y la docencia como arte. In: SANCHO, J. M.; CORREA, J. M.; GRÀCIA, X. G.; FRAGA, L. (coord.). **Aprender a ser docente en un mundo en cambio**. Barcelona, ES: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, 2014. p. 113-119.

KANT, I. **Pedagogía**. Madrid: España: Akal, 1991.

KNOWLES, J. G. Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 149-205.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1975.

MESSINA ALVARENQUE, C.; BENITO AMBRONA, T. **Competencia emocional del alumnado de magisterio**: materiales para la formación inicial desde el prácticum. España: Asire Educación, 2021. ISBN: 978-84-09-33839-9.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Acesso en: https://srrsite.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers_-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf Disponible en: 09 abr. 2022.

PERRENOUD, P. **Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants**: pratique réflexive et implication critique. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. 1999.

PROCOPIO, M. V. R. **Altas habilidades/superdotação**: necessidades formativas dos professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, BR, 2010.

PROCOPIO, M. V. R.; FERNANDES PROCOPIO, L. V. C. Habitus” las tensiones y las relaciones culturales de las cuales puede surgir el fracaso universitario. **Rev. Int. de Form. de Profesores (RIFP)**, Itapetininga, v. 6, p. 1-29, 2021. Disponible en: <https://portalcientifico.uam.es/en/ipublic/item/8888709>. Acceso en: 10 enero 2022.

RIVAS, J. I.; LEITE, A. E. Aprender la profesión desde el pupitre. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 436, p. 34-37, 2013. Acceso en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/333665> Disponible en: 18 abr. 2021.

SALINAS, P. **Defensa del estudiante y de la universidad**. Sevilla: Renacimiento, 2011.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño a la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

SHARPE, R.; GREEN, A.; LEWIS, J. **Educational and social control**. A study in progressive primary Education. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. ISBN: 071008160x 0710081618.

STENHOUSE, L. Artistry and Teaching. The teacher as focus of research and development. **Journal and Curriculum of supervision**, v. 4, n. 1, p. 43-51, 2017. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Artistry-and-Teaching%3A-The-Teacher-as-Focus-of-and-Stenhouse/c0ed11de93aa8d5c4f66e8e82f3ef07a20b0fadb>. Acceso en: 21 enero de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Coel et al. Tradução José Cipolla Neto,

Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto editora LDA, 1994.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 220, p. 44-49, 1993. Acceso en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18007>. Disponible en: 22 fev. 2021.

ZEICHNER, K. M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange** v. 12, n. 4, 1981. Acceso en: file:///C:/Users/Marcos.Rabelo/Downloads/Reflective_Teaching_and_Field_Based_Expe.pdf. Disponible en: 01 jun. 2020.

AUTORIA:

* Doctorado en Educación por la Universidad de Aveiro/ Portugal. Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid. Contacto: leandra.procopio@uam.es

** Doctorado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Goiás/ Brasil. Profesor en la Universidad Castilla-La Mancha. Contacto: marcos.rabelo@uclm.es

*** Doctorado en Ciencias por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora en la Universidad Castilla-La Mancha. Contacto: raquel.fcezar@uclm.es

COMO CITAR ABNT:

FERNANDES PROCÓPIO, L.; RABELO PROCÓPIO, M. V.; FERNÁNDEZ-CÉZAR, R. De aluno a professor: considerações para a construção da identidade docente desde a formação inicial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-18, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8674451. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674451>. Acesso em: 31 dez. 2023.

Notas

¹ Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.