

**UNA REVISIÓN DE LAS CONCEPTUALIZACIONES DE
“FORMAR EDUCADORAS”
EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE MAESTRO.**

Martha Sánchez Tablas

mtra.marthas8321@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Teresa Peña Rodríguez

tpeña0407@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Resumen

La presente investigación se desarrolló en la Licenciatura de Educación Preescolar de una **Escuela Normal del Estado de Morelos, México**; responde al problema: ¿Qué tipo de proceso formativo impera en la licenciatura en estudio?, a partir de un estudio de caso, desde una metodología cualitativa, con un enfoque exploratorio descriptivo, se aplicaron entrevistas y cuestionarios a 25 docentes sobre lo que les significa **formar educadoras** a fin de establecer una relación con las prácticas educativas imperantes, se logró tipificar los procesos educativos desde la mirada de Yurén (2005) quien hace una diferencia clara y significativa, identificando dos transcurso: la autoformación y la heteroformación, al primero se define como la capacidad del sujeto para hacerse cargo con autonomía y responsabilidad de su desarrollo profesional, al segundo, contrario al primero, como un proceso donde el sujeto que aprende asume con total dependencia el acto educativo, en ese sentido se concluye que el proceso formativo que tiene lugar en mayor medida es de tipo heteroformativo y que las conceptualizaciones de los docentes normalistas impactan en los procesos educativos que tienen lugar en la Licenciatura de Educación Preescolar, así mismo, se identificaron dos tipos de docentes: el profesional intelectual y el técnico especializado.

Palabras clave: *conceptualizaciones, educación preescolar, formación docente.*

Abstract

The present investigation was developed in the Preschool education bachelor's program in the Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, of the Morelos State, Mexico; It responses to the problem: What type of formative process prevails in the major of study? Through a case study, from a qualitative methodology, with an explorative and descriptive focus, interviews and questionnaires were applied to 25 teachers about what it means to them to train preschool teacher from Yúren's (2005) point of view, who makes a significant and clear difference, identifying two learning courses: the self learning and dependent learning, the first one is defined as the subject's ability of taking charge of his professional development in an autonomous and responsible way, and the second one, as process where the learning subject assumes total dependency of the learning process in this sense, it is concluded that the training process that prevails is the dependent learning and the conceptualizations of the teachers trainers influence in the learning processes which takes place in the Preschool education bachelor's program, more over, two types of teacher trainers were identified the intellectual professional and the specialized technician.

Keys word: *conceptualizations, Preschool education bachelor's program and teacher training.*

Introducción

En la actualidad, la formación docente inicial ha sido punto central de varios discursos académicos y reformas educativas, sin embargo, resulta un tema polémico e inconcluso que pone a debate las metodologías educativas, la didáctica, las experiencias docentes, los planes y programas académicos, los conceptos, las exigencias sociales, culturales y políticas, los contenidos de aprendizaje y a la propia Escuela Normal como institución encargada de la formación de profesores; en ese sentido, se muestran algunos datos históricos que permiten construir un panorama general del contexto social, cultural y político en el que surgieron las Normales en México y el tipo de proceso formativo que prima en una Licenciatura de Educación Preescolar de una Escuela Normal del Estado de Morelos.

La investigación, que antecede a la presente ponencia, tiene lugar en la Licenciatura de Educación Preescolar de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, institución pública de nivel superior orientada a la formación de docentes de educación preescolar, primaria y especial. Geográficamente la Normal en mención, se ubica en el Municipio de Cuautla, en el oriente del Estado de Morelos, México. Los estudiantes que asisten provienen de los Municipios de: Cuautla, Ayala, Yautepec, Yecapixtla, Atlatlahucan, pocos de la Ciudad de Cuernavaca y del norte y poniente del Estado de Morelos; con base en los expedientes de psicopedagogía para el otorgamiento de becas de la Escuela Normal y los parámetros propuestos por la Asociación Mexicana de Investigación y Opinión Pública (AMAI), se identificó que los estudiantes en estudio pertenecen a las clases socioeconómicas baja, media baja y media, un factor que de algún modo ha impactado en los procesos formativos que se viven.

El interés de investigación surgió a partir de una problemática identificada en la licenciatura en estudio, donde se reconoce que los estudiantes experimentan dificultades académicas, lo que permitió generar preguntas de investigación mismas que poco a poco se formalizaron hasta configurar un estudio de corte cualitativo, con un enfoque exploratorio-descriptivo, el cual tuvo como propósitos: *reconocer lo que significa “formar educadoras” para los docentes normalistas e identificar el tipo de proceso formativo que se favorece en mayor medida en la Licenciatura de Educación Preescolar.*

Una de las razones que motivó a efectuar el trabajo indagatorio, fue el deseo de ofrecer a los docentes normalistas una mirada distinta de los procesos formativos que tienen lugar en el contexto en estudio, así mismo generar datos reutilizables para posteriores investigaciones.

Antecedentes respecto al tema a tratar

Se construye la revisión teórico-práctica sobre las distintas propuestas educativas en torno a la formación de educadoras en escuelas normales o institutos de formación docente, a fin de reconocer la manera en que las unidades de análisis de este trabajo han sido abordadas en el proyecto educativo de México.

La formación de las educadoras y de las escuelas de párvulos en México, en los años 1800, fueron atendidas por las “Amiga o miga”, quienes contaban con ciertos conocimientos y disposición para enseñar por una baja cooperación económica, instruía y cuidaba a niños y niñas de distintas edades; posteriormente la primera maestra de la escuela para niñas de 1810 les enseñaba la doctrina cristiana, a leer, escribir, hilar, tejer, coser y bordar, así como a ser dóciles y obedientes. Más tarde, con las ideas de Federico Froebel fundador de los primeros jardines de niños en 1826, recreó la metáfora del cuidado de las plantas que representan a los niños que asisten a la escuela y las profesoras se convierten en madres-jardineras, ya que señalaba: “Mientras más me dedico a la infancia, tanto más me percató de la necesidad de que sean asistidos los niños por el sentimiento femenino materno” (Cuéllar en: SEP, 2016. Pág 136).

Con base en la ideología de Federich Froebel y Henrich Peztalozzi se definió la propuesta educativa de los jardines de niños orientándolos bajo el modelo de aprendizaje de dones y la enseñanza de nociones sobre los tres reinos de la naturaleza, cálculo objetivo hasta el número diez, cultivo del lenguaje, nociones sobre historia patria, universal, cívica, canto coral, trabajos de horticultura y juegos gimnásticos.

Dada la conceptualización que la mayoría de la población tenía de las instituciones preescolares, las principales características que la sociedad atribuyó a las educadoras en esa época (1904) y que perduraron por décadas posteriores, se resumen en los siguientes adjetivos: personas cariñosas, tiernas, asistenciales y pacientes, se le precisó como “la dulce señorita”, “jovencita bonita y educada”, “juguetona, asistencial y cantarina”, “la segunda mamá”, “artesana de las flores de papel crepe y los corazones rojos de papel glacé”, “joven paciente, creativa, cariñosa y organizada”, “saludable y de vestimenta alegre” (Pulpeiro, 2001). Dichas conceptualizaciones del siglo pasado se volvieron mitos, creencias heredadas durante varias generaciones de educadoras.

No obstante, y con base en los diversos aportes pedagógicos y en el reconocimiento social que fue adquiriendo el jardín de niños como un primer nivel del sistema educativo nacional, las autoridades educativas consideraron necesario integrar a la educación preescolar docentes con ciertas habilidades y competencias, dando lugar a proyectos de formación de educadoras en el país; el primer antecedente se ubica en el año de 1908, momento en el que Bertha Von Glumer presentó un Plan de Estudios específico para la formación de profesoras de educación preescolar; en el año de 1910 se estableció en la Escuela

Normal para Profesoras de la Ciudad de México un curso con el propósito de capacitar a las señoritas para enseñar en los Jardines de Niños. La propuesta de Von Glumer (1908), fue el antecedente de la formación profesional en educación preescolar (Pfurr, 2001).

En México, la formación de educadoras ha sido un proceso que ha sufrido diversas transformaciones, las políticas educativas y las modificaciones curriculares han generado cambios sustanciales en lo que significa formar educadoras.

Perspectiva teórica

En lo que sigue se exponen las unidades teóricas que sirvieron de sustento analítico para la realización de la presente investigación; como elementos teóricos, se plantea la definición de: *procesos educativos, formación de profesores y tipos de profesores*.

Procesos educativos: heteroformativos y autoformativos

Yurén (2005) hace una diferencia clara y significativa en el proceso educativo; identifica dos transcursores distintos: la autoformación y la heteroformación, al primero lo define como “la capacidad del sujeto para hacerse cargo de su desarrollo y formación, de manera independiente al sistema escolar”, es decir en la autoformación, el individuo se conceptualiza como sujeto responsable de la construcción de sus propias estrategias de aprendizaje, a partir de mediaciones orienta con mayor autonomía su proceso formativo; según Dumazedier (cit. en Yurén, 2005), la autoformación comienza cuando los modos habituales de sentir y de pensar son puestos en duda y transformados en cuestionamiento, es decir, el aprendiz discute la cotidianidad, busca encontrar sentido a los saberes académicos vinculándolos con la vida y la realidad, reconoce sus posibilidades y toma las decisiones que orientan su proceso educativo.

Contrario a la autoformación, en la heteroformación, el sujeto se asume ajeno al proceso educativo, teme a la problematización de situaciones, a lo nuevo e incierto, prefiere la rutina, los ritos y lo cotidiano; el aprendiz asimila de forma irreflexiva los conceptos, el programa educativo, sigue prescripciones y es disciplinado como objeto, carece de creatividad, iniciativa y motivación, se caracteriza por tener un pensamiento rígido (Yurén, 2005). Hasta el momento se han reconocido los dos transcursores que adopta el proceso educativo: la heteroformación y la autoformación (Yúren, 2005), debido a las condiciones en donde se desarrolló la investigación se hace necesario identificarlos en la formación de las profesoras de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Formación de profesores.

El concepto de formación de profesores se caracteriza por ser polémico e inacabado debido a que varía de acuerdo a la época, a las necesidades educativas, a las reformas y proyectos nacionales; en la revisión teórica realizada hasta el momento, se identifica que tal concepto adquiere distintos significados y enfoques, por ejemplo Ferry (1997) nota tres acepciones distintas en torno a la formación: en la primera, reconoce que se le propone como un dispositivo o programa que encierra ciertas condiciones que dan lugar al proceso de formación, sin embargo el autor reflexiona que los dispositivos son únicamente los soportes de la formación, no el proceso formativo como tal.

En la segunda acepción, Ferry (1997) identifica que a la formación docente se le ha definido como la implementación de programas y contenidos de aprendizaje, se le ha acotado al ámbito escolarizado que “reciben” los futuros profesores en los institutos de formación docente.

Contrario a las dos acepciones identificadas que exponen a la formación docente como una actividad inmediata de adiestramiento, Ferry (1997) define a la formación docente como un proceso amplio que implica hacer descubrimientos, tener aprendizajes, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento, descubrir las propias capacidades y recursos; la define como una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo, como una transformación personal, social e histórica en la que se recrean escenarios; como un proceso en el que el ser humano se forma de manera autónoma a partir de la mediación y la reflexión suscitada bajo tres condiciones: de lugar, de tiempo y de relación con la realidad; es decir, Ferry (1997) plantea que la formación tiene lugar únicamente cuando existe el tiempo y el espacio para reflejar y comprender la realidad.

Por su parte Yurén (2005), expone a la formación de profesores como un proceso de cambios profundos en el sistema disposicional del sujeto, la autora sustenta la importancia que tiene la experiencia y la reflexión en el proceso educativo siempre y cuando (la praxis y la reflexión) logren romper con el equilibrio de lo estructurado de forma irreflexiva; esta definición se contrapone a la concepción tradicional de la formación docente planteada como un proceso acumulativo e interminable de competencias, características y rasgos; por el contrario la autora propone a la formación del profesorado como una construcción del sujeto de sí y para sí, puntualiza que la autonomía en la formación no se da en solitario, es el resultado de una mediación, socialización, esfuerzo y disciplina.

Tipos de profesores

Con fundamento en lo anterior en este trabajo investigativo se identifican dos tipos de profesores: el *docente intelectual transformador* propuesto por Giroux (2011) y el *técnico reproductor* identificado por Vásquez de

Larez & Larez Romero (2007), mismos que son descritos por Freire (1970) como el *docente crítico y el tradicional*, en lo que sigue se caracterizan ambos modelos a fin de efectuar un posterior análisis.

A partir de la revisión teórica se reconoce que Giroux (2011) plantea un rol docente como profesional intelectual, reflexivo y transformativo; asigna referidos adjetivos al educador que aplica el pensamiento, que asume el papel de sujeto y deja de ser objeto de racionalidades tecnocráticas e instrumentales que lo ubican como ejecutor equipado y lo reducen a la categoría de técnico encargado de llevar a cabo dictámenes y objetivos ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula; plantea al profesor como intelectual, reflexivo y transformador, bajo el argumento de que el docente es responsable de analizar y reformar las tradiciones y condiciones que le impiden ser sujeto activo en el proceso educativo; expresa que el educador es transformador cuando su práctica docente tiene como objetivo central la transformación social.

Por otro lado Vásquez de Larez & Larez Romero (2007), definen al docente “técnico reproductor”, como el docente que asume el papel de objeto ante las reformas educativas, es decir se reduce a la categoría de técnico superior encargado de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos a la realidad escolar; le cuesta trabajo efectuar una lectura crítica de la realidad reconociendo que el clima político e ideológico no es favorable para los profesores, este tipo de docente difícilmente participa en el diseño, en el proceso de construcción o en el examen crítico de las reformas educativas.

En lo que toca a Freire (1970), conceptualiza al docente crítico como “consciente”, refiriendo a la concientización como la clarificación constante de uno mismo y del mundo, por cuanto implica la reflexión crítica de la realidad entendida como un hecho que se está dando; ante la característica de transformador indica: “no se puede atribuir a la consciencia un papel que no tiene, el de transformar la realidad, pero tampoco podemos reducir la consciencia a un mero reflejo de la realidad”, es decir el ser consciente y el ser transformador son dos procesos aislados que se complementan para concretarse: la transformación tiene que ver con un actuar activo, derivado de la acción consciente, el docente es consciente y transformador cuando valora constantemente su actuar, al mundo, transforma consciencias y actúa como un sujeto activo (Freire,1999 y Giroux,1990). A su vez describe al docente *tradicional* como aquel educador que visualiza al estudiante como un objeto pasivo que debe ser moldeado por el educador, desde referido enfoque el docente es el centro de atención del proceso educativo, es quien decide que enseñar en función de un programa establecido y no de un reconocimiento consiente de la realidad educativa y de los sujetos.

Diseño metodológico

La presente investigación se configuró como un estudio de corte cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo; el procedimiento se construyó en tres etapas: en la primera, se realizó una indagación documental

exploratoria por medio de tres pasos, se inició con un bosquejo histórico sobre la formación del profesorado desde la época novohispana hasta la actualidad, posteriormente se realizó un estado de la cuestión a partir de la lectura analítica y sistémica, donde se citaron diversos trabajos nacionales revisados en documentos como libros, revistas indexadas y sitios web. Finalmente se entrevistaron a expertos y analizaron informes oficiales de la escuela investigada a fin de formular nuevas preguntas exploratorias (Campenhoudt & Quivy, 2006).

En la segunda etapa, se hizo una revisión de documentos institucionales y en función de ello se delimitó el problema planteado y la perspectiva teórica, se determinaron conceptos a partir del estudio de trabajos teóricos, lo que permitió construir la pregunta eje y las preguntas de investigación. En la tercera etapa, se construyó la estructura metodológica, determinando que se efectuaría bajo un enfoque cualitativo, no se manipularon variables o generaron situaciones extraordinarias, se trabajó a partir de la cotidianeidad existente sin estimular realidades (Campenhoudt & Quivy, 2006).

El diseño de la investigación fue flexible, constantemente se reestructuraron sus diversas etapas. Los instrumentos que se emplearon fueron dos cuestionarios a partir de la entrevista cuya recolección de datos se orientó hacia la interpretación centrada en el entendimiento del significado de las ideas de los docentes normalistas, no en la recolección numérica de datos medibles. La muestra, la recolección y el análisis fueron fases que se realizaron en gran medida de manera simultánea. El investigador se asumió como una persona con valores y creencias que de algún modo formaron parte del proceso de estudio (Campenhoudt & Quivy, 2006).

Resultados

Con el propósito de dar respuesta a las interrogantes de investigación: *¿Cuáles son las conceptualizaciones en torno a la formación docente de los profesores normalistas de la Licenciatura de Educación Preescolar? Y ¿Cómo influyen las conceptualizaciones de los profesores normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar en el proceso de formación docente?*, se analizaron los datos recogidos a lo largo del trabajo de campo, hallazgos que en lo que sigue se desarrollan y discuten.

La población docente a la cual se aplicaron los instrumentos diseñados se caracteriza por poseer perfiles y experiencias académicas diversas; en la Licenciatura en estudio, laboran docentes con estudios en derecho, inglés, contaduría, periodismo, comunicación humana, psicología, ciencias pedagógicas ingenieros en computación y docentes provenientes de escuelas normales con formación básica, así mismo se identificó que la brecha generacional de docentes dista desde un año hasta 45 años de servicio en el magisterio lo cual da lugar a una dinámica multidimensional compleja en la que resulta difícil encontrar coincidencias.

En el proceso, el análisis de los datos recabados a partir de la entrevista **“Concepciones en torno al proceso de formación docente inicial”** aplicada a docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, permitió el reconocimiento de sus concepciones y a su vez permitió identificar la influencia que éstas tienen en los procesos educativos de las estudiantes que atienden; se identificó que existen diversidad de conceptualizaciones en torno a la formación del profesorado, se observa que para algunos docentes formar Licenciadas en Educación Preescolar significa contribuir a la mejora de México, es decir, valoran el impacto que tiene su tarea a nivel nacional lo que se definió bajo la categoría: *visión a nivel país*; para otros representa un crecimiento profesional, lo que evidencia que su labor la han asumido como una responsabilidad que les ha implicado una preparación constante; en ese mismo análisis se reconoce la motivación personal de los formadores que refleja una fuerte carga afectiva hacia su labor, se observa que la valoran como un privilegio.

Otra de las categorías definidas a partir de las opiniones de los profesores es la *visión tradicionalista*, donde se identifica que el docente normalista asume la formación del profesorado desde los planteamientos de la escuela tradicionalista, concibe al estudiante como un objeto cuya acción se limita a recibir conceptos por parte del docente de manera irreflexiva, a obedecer incondicionalmente y a trabajar memorística y repetitivamente (Freire, 1999).

A partir del análisis de las respuestas de los veinticinco docentes normalistas, se reconoce que la forma de entender y orientar la docencia es diversa, para algunos la formación significa una responsabilidad de preparación constante, para otros representa una oportunidad de transformación social que merece ser asumida con compromiso, se nota la visión de un educador que entiende y orienta la formación docente como un mero acto de repetición y reproducción de contenidos y conceptos.

Continuando con la discusión de lo indagado, se expone lo relativo al cuestionamiento donde se les solicitó a los profesores normalistas que expusieran las características que consideran debe tener una profesora de educación preescolar, en ese contexto las opiniones fueron diversas, lo que implicó, a partir de un proceso deductivo (Campenhoudt & Quivy, 2006), reducir los datos recabados a cuatro categorías de análisis: *autoformación, heteroformación, educadora crítica - transformadora y técnica reproductora*.

Al respecto se reconoce que existe relación entre el tipo de proceso formativo que los profesores normalistas ponen en práctica y el ideal de educadora que consideran deben formar, es decir aquellos que refirieron características propias de una educadora técnica reproductora, evidenciaron a su vez elementos propios de un proceso heteroformativo y quienes señalaron aspectos de una educadora crítica y/o transformadora puntualizaron indicadores de un proceso autoformativo.

Como se puede observar en lo expuesto, las concepciones de los profesores normalistas en torno a las características que consideran debería tener una educadora se pone de manifiesto en las prácticas educativas y en las relaciones que establecen con las estudiantes, dado que para aquellos que la definen como una artesana cuya labor se centra en la elaboración de manualidades y en la diversión de niños, la formación que brindan se orienta en una perspectiva individualista donde el docente es quien propone y forma bajo sus propias concepciones tradicionalistas, bajo una visión añeja y caduca que reduce a la educadora al nivel de técnica (Vásquez & Larez, 2007), desvalorizando su función de profesional autónoma y racional.

Conclusiones

Se observó que existen conceptualizaciones que definen dos estilos de docentes que laboran en la Licenciatura de Educación Preescolar, de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla: el profesional intelectual y el técnico especializado, cada uno de ellos posee una concepción pedagógica propia que se expresa en su práctica educativa y aunque ésta no se limita exclusivamente al aula escolar, es ahí donde tiene mayor manifestación.

Por todo lo anterior, se reconoce que las conceptualizaciones de los docentes normalistas impactan en los procesos educativos que tienen lugar en la Licenciatura de Educación Preescolar, se identifica que la gran mayoría promueven prácticas donde los estudiantes asumen papeles pasivos es decir les indican que estrategias educativas implementar en lugar de promover la construcción de las mismas, dan “información” como algo que se consume, que se recibe del exterior y no como un proceso de construcción y reconstrucción. Las conceptualizaciones que tienen los profesores en torno a la formación del profesorado impacta fuertemente generando prácticas burocratizadas, ritualizadas (Mercado, 2004) que resultan difícil erradicarlas debido a que la mayoría de los sujetos se han formado dentro de dispositivos heteroformativos, no obstante se reconocen docentes normalistas que pretenden eliminar lo rutinario y actúan desde su condición de profesional intelectual, lo que se advierte como un elemento positivo y alentador en el análisis de los hallazgos, dado que el papel del profesor normalista cumple una función social relevante: forma a futuros profesores para desempeñarse en el campo de la educación.

Referencias

- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006).** *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Curiel, M. M. (1992).** *La educación Normal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferry, G. (1997).** *Pedagogía en la formación*. Buenos, Aires: Novedades educativas.
- Freire, P. (1970).** *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999).** *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Brasil: siglo XXI.
- Giroux, H. (1990).** *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2011).** *Teoría y resistencia en la educación*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Mercado, C. E. (2004).** *Ser maestro, prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza Valdés.
- Mercado, C. E. (2007).** Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 487-517.
- Navia, C. (2010).** *Autoformación y Cultura del miedo en la formación docente* (págs. 1-9). México: SUPERA.
- Pfurr, E., & Román, C. (2001).** Maestros en acción. Una construcción cotidiana del rol docente. *0 a 5 la educación en los primeros años*, 32-49.
- Pulpeiro, S. (2001).** Maestra jardinera hoy: nuevos paradigmas y realidad cotidiana. *La tarea de educar, sobre el rol, la formación y el trabajo.*, 64-81.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999).** *Metodología de la investigación cualitativa*. México, DF.: Aljibe.
- Rodríguez, L., & Ramírez, R. (1998).** *La formación Docente: Entre lo deseable y lo posible*. México.
- SEP. (1999).** *Plan de estudios 1999*. México: SEP.
- Torres, R. M. (1999).** Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Novedades Educativas*, 3-23.
- Vásquez, D., & Larez, R. (2007).** *Procesos didácticos y formación del pensamiento crítico*. Chile: Olejnik.
- Yurén, T. (2005).** Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, & C. y. Navia, *Ethos y autoformación del docente* (págs. 19-45). Barcelona: Pomares.