



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

ISSN: 2178-5201

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

Blanchard, Mercedes; Procópio, Leandra Fernandes
Claves y proceso para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial
Acta Scientiarum. Education, vol. 43, e56997, 2021
Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303368056020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

EDUEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Claves y proceso para configurar la identidad del ‘docente educador’ desde la formación inicial

Mercedes Blanchard^{1*} y Leandra Fernandes Procópio^{1,2}

¹Departamento de Pedagogía, Facultad de Formación de Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid, Calle Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049, Madrid, España. ²Departamento de Investigación y Psicología en Educación, Universidad Complutense de Madrid, Calle Rector Royo Villanova, 1, 28040 Madrid, España. *Autor correspondiente. E-mail: mercedes.blanchard@uam.es

RESUMEN. El presente y el futuro de la educación están pendientes de un cambio urgente. Quienes prioritariamente hacen posible ese cambio son los profesores, su modo de entenderse a sí mismos, dependiendo del desarrollo de su propia identidad educadora. El presente artículo tiene como finalidad presentar claves y procesos que posibiliten desarrollar la identidad docente desde la formación inicial, favoreciendo también que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia educativa previa. Dicha identidad se desarrollará, a lo largo del proceso formativo y se profundizará durante su trayectoria profesional, mediante la reflexión teoría-práctica. Presentamos características de identidad de un profesor-educador, experto en humanidad, capaz de crecer él mismo y a la vez que acompaña a otros para que desplieguen todas sus posibilidades y aprendan a mirarse a sí mismos y a la realidad, para incidir y transformar. Creemos urgente priorizar un currículo que ponga en diálogo las teorías educativas con la propia vida.

Palabras-clave: formación inicial; identidad educadora; profesor-educador; práctica reflexiva.

Keys and process to configure the identity of the ‘educator teacher’ in the initial training

ABSTRACT. The present and the future of education are awaiting urgent change. Those who can make this change possible are the teachers themselves, their way of understanding themselves, affecting their own educational identity. The purpose of this essay is to approach the development of their own identity, which must be present from the beginning of the training of future professionals, encouraging students to reflect on their own previous educational experience. This identity will be developed, in their formative process and will be deepened during their professional trajectory, through the theory-practice reflection. We present a model of teacher-educator, expert in humanity, capable of growing himself and accompanying others to display all their possibilities and they learn to look at themselves and at reality, to influence and transform. It is necessary to prioritize a curriculum that puts educational theories with own life.

Keywords: initial training; educating identity; teacher-educator; reflective practice.

Chaves e processo para configurar a identidade do ‘docente educador’ desde a formação inicial

RESUMO. O presente e o futuro da educação dependem de mudanças urgentes. Quem prioritariamente fará possível este cambio são os próprios professores, sua forma de se compreenderem, dependendo do desenvolvimento de sua própria identidade de educador. O presente artigo tem como finalidade apresentar pontos chaves e processos que possibilitam o desenvolvimento da identidade docente desde a formação inicial, incentivando também os estudantes a refletirem sobre sua experiência educativa anterior. Essa identidade será desenvolvida ao longo do processo formativo e será aprofundada ao longo da carreira profissional, por meio da reflexão teoria-prática. Apresentamos as características da identidade de um professor-educador, especialista em humanidade, capaz de se desenvolver e ao mesmo tempo acompanhar os outros a desdobrar todas as suas possibilidades e aprender a olhar para si e para a realidade, para influenciar e transformar. Acreditamos ser urgente priorizar um currículo que coloque as teorias da educação em diálogo com a própria vida.

Palavras-chave: formação inicial; identidade educadora; professor-educador; prática reflexiva.

Received on December 8, 2020.
Accepted on January 26, 2021.

Introducción

Urge más que nunca el cambio. Nuestros niños no son la continuidad de la infancia del pasado, nuestro mundo está en riesgo y necesita que quienes lo habitan aporten en la dirección de su transformación en un mundo más humano, que piensen en cómo hacerlo más habitable para todos. Por tanto, nuestra educación necesita mostrar los tesoros más auténticos que encierra para que la persona aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a vivir con los demás, aprenda a ser (Delors, 1996).

Este ensayo es producto de las trayectorias personales de las autoras como docentes en Formación inicial, que durante décadas han impulsado la reflexión teoría-práctica, y la investigación con docentes en procesos de Investigación-Acción Blanchard y Muzás (2018; 2020).

En él se pretende reflexionar sobre el docente como educador, y sobre el camino que deberá recorrer la persona desde que formula el ‘quiero ser profesor’ o ‘quiero dedicarme a la educación’, antes de comenzar su formación inicial, hasta que llega a sentirse identificado con esa profesión y puede decir ‘me siento educador’.

Y para que el futuro profesor-educador pueda llegar a desarrollar las competencias necesarias y llegue a identificarse con todo lo que ello significa, es verdaderamente importante, crucial, la fase de la formación inicial, ya que es el proceso donde va a ir dando sus primeros pasos y comenzando a ir tomando conciencia e intuyendo lo que significa ser maestro (Nóvoa & Popkewitz, 1992).

Tratamos aquí, por tanto, de un objetivo fundamental de la persona que comienza el Grado de Formación de Profesorado de Educación Infantil y Primaria y que tiene en su horizonte dedicar una gran parte de su vida profesional a ser profesor-educador de personas. Esta tarea empieza por descubrir en sí mismo su vocación como educador, y continuar desarrollando esa intuición primera que le hizo pensar que quería dedicarse a trabajar con niños y jóvenes. Y no sólo para aquellos que descubrieron tempranamente su ‘vocación’ en este campo, sino también para que puedan tomar una decisión en este sentido aquellos a los que la vida, la situación familiar o causas diversas, les puso en este camino, sin una vocación clara, sabiendo que – como dicen Santos y Ribeiro (2014, p. 89) “[...] partimos do presuposto de que a identidade profissional nao é fixa, linear, nem imutável, ao contrario, desenvolve-se permanentemente nas inter-relações estabelecidas entre os sujeitos em suas experiências históricas e culturais”.

Decimos 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, unas veces más positiva y otras menos, que será preciso identificar y analizar para continuar construyendo, en diálogo con ella, el futuro profesional (González, Méndez, & Flores, 2014). Y en este proceso es bien importante con qué figura de maestro va a identificarse el estudiante que ha optado por estos Grados: ¿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?

En esta dirección de búsqueda de la figura del maestro-educador, Bolonia (1999) trajo varios cambios, que pueden ayudar a avanzar en esa dirección, según Torres (2010):

- La equiparación del nivel de los títulos de maestro con el resto de las titulaciones.
- La reducción del mapa de titulaciones.
- La redefinición del perfil formativo y los planes de estudio de los maestros.
- El aumento y la mejora de la formación inicial de los profesores de Secundaria y Bachillerato con la implantación del máster universitario de formación del profesorado de un año de duración.

Esta reivindicación de un perfil formativo del maestro, como tutor cercano al niño, largamente buscada, hizo pasar de la especialización a la figura del maestro generalista, que atiende a la persona de forma integral, durante la mayor parte del tiempo. Y llevó a la reducción de las 7 diplomaturas ‘especializadas’, que existían anteriormente, a sólo dos: Grados de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria con una motivación: reforzar la función del maestro como tutor y mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares básicas, es decir, ampliar su formación como maestro generalista con una clara especificación del diferente perfil del maestro en las dos etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria (Tavería, 2006). Un modelo que se configura teniendo en cuenta un total de 240 créditos distribuidos entre la formación básica con 100 créditos, la formación didáctica y disciplinar con 60 créditos, así como 50 créditos para las prácticas y el Trabajo Fin de Grado y 30 créditos de libre configuración por parte de la Universidad.

En la regulación de Bolonia se plantea “[...] otra de las mejoras [...] reside en la importancia concedida al Prácticum dentro de la formación del maestro. La normativa exige que 50 de los 240 créditos ECTS sean destinados a la realización de prácticas profesionales tuteladas” (Torres, 2010, p. 18).

Esta regulación aparece, por tanto, para profundizar en los Grados de Infantil y Primaria el rol fundamental del maestro, desde los nuevos planteamientos educativos y para ampliar los espacios de prácticas, donde se vive la profesión de forma contextualizada, lo que sin duda puede beneficiar al estudiante en la búsqueda de su propia identidad como maestro.

Pero ¿cómo hacer este proceso para que demos claves, habilidades y destrezas al futuro maestro de forma que le ayuden a dejar las seguridades de lo que en su día aprendió y que a él le sirvió, y le haga mirar al futuro que es donde van a vivir sus alumnos? ¿Cómo pasar definitivamente de ser transmisores de contenidos, muchas veces ‘caducos’, a ser mediadores y acompañantes en el proceso personal de maduración y de aprendizaje?, es decir ¿cómo pasar de la ‘enseñanza’ al ‘aprendizaje’, de ser un maestro con un modelo en donde, a la fuerza, deberán encajar sus alumnos, a ser un maestro-educador que ayuda a cada uno a desarrollar lo mejor de sí mismo, a enseñar a pensar, a ser autónomo y responsable, a que sea el propio alumno el que vaya tomando decisiones relacionados con los aprendizajes de la vida?

Erickson (1998) dice que, en el proceso de construcción de la persona a lo largo de la vida hay dos aspectos, que son ejes fundamentales, que nos acompañan y que vamos a tener que desarrollar en el proceso de crecimiento:

- La identidad personal: ¿Quién soy yo? Es una de las preguntas a las que la persona debe dar respuesta en cada momento de su vida y en cada contexto, pues de la respuesta que le demos depende nuestro equilibrio emocional. Quién soy yo como persona, si me identifico con mi identidad dentro de la familia, en el grupo social, en mi profesión, tendremos que irnos identificando con nosotros mismos en los cambiantes contextos en los que nos encontremos.

- Las relaciones y la gran experiencia que es el encuentro con el otro y la vivencia de la intimidad y la solidaridad con otros, etc. son tareas para toda la vida. En las relaciones aprendo, me permiten ser, encuentro el reconocimiento, me devuelven la imagen que proyecto.

Ambos aspectos, en interacción, van a construir la persona, positiva o negativamente, dependiendo de las distintas experiencias que se hayan vivido anteriormente y a lo largo del proceso de crecimiento, de la conciencia que se tenga de las mismas y de lo que conscientemente se haya contribuido a construir ambos ejes. En este proceso de construcción, el tutor que acompaña al futuro profesor en su formación es fundamental.

El futuro profesor comienza a construir su propia imagen como educador en este momento de la formación inicial, desde la autorreflexión y desde la imagen que le devuelven los demás, analizando su modo de pensar, sentir, hacer. Dice Mead (1973) que, en su proceso de crecimiento, la persona comienza un diálogo consigo mismo desde el que evalúa y contempla la respuesta más adecuada y toma decisiones considerando lo que observa en su contexto y actuando en él a partir de lo que delibera. Para hacer este camino se necesita enseñar a los estudiantes a entrar dentro de sí mismos y realizar procesos de autoconocimiento y de autorreflexión personal, además del diálogo y contraste con los demás.

A este proceso hasta convertirse e identificarse con su rol de maestro-educador, dice Marcelo (2009, p. 2), y, mencionando también a Lortie (1975) y Pajares (1992), no se llega como ‘vasos vacíos’

Las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas.

Por eso, a la formación inicial y primeros contactos con su desarrollo profesional, que identifica la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2005), Marcelo añade una etapa previa que debe ser atendida en la formación inicial para que, por un lado, los estudiantes aprendan a hacer dialogar la nueva teoría con la práctica ya vivida y, por otro lado, es necesario que puedan contar con la práctica ejemplarizante de sus formadores que trabajarán de forma coherente con los nuevos paradigmas que deben aprender sus estudiantes. Sería también importante que etapas profesionales iniciales estuvieran pensadas para que no se diera el ‘aterrija como puedes’, sino que estuvieran acompañadas por otros profesionales que compartieran su conocimiento y experiencia (Marcelo, 2009).

El proceso para llegar a ser maestro-educador

Llegar a ser maestro-educador es entrar conscientemente a formar parte de la aventura de ayudar profesionalmente a otros a prepararse para un futuro que es todavía incierto, para el que no van a servir ni las finalidades, ni los caminos, ni las estrategias que tuvieron con nosotros, como profesores de formación inicial, ni las que previamente han tenido con ellos (nuestros estudiantes) que van a ser agentes formadores de generaciones posteriores. ¿Cómo ayudar a los estudiantes a ser maestros capaces de responder a las nuevas situaciones que están por aparecer? (Marcelo, 2009).

Como dicen Sancho y Millán (1995) quienes están comenzando su vida profesional, lo lógico es que si siguen trabajando como profesores estarán en esta profesión durante los próximos treinta o cuarenta años con personas que vivirán parte de su vida en el siglo XXI. Este hecho constituye un punto de reflexión para los educadores que recibimos nuestra formación básica en el siglo XX, estamos desarrollando nuestro trabajo en el XXI, y tenemos la responsabilidad de preparar a individuos para que puedan construir un mañana que no deja de ser un enigma. Y más cuando a nosotros mismos nos están sorprendiendo acontecimientos con los que nadie contaba ¿qué será entonces preparar a nuestros alumnos para un futuro que ni podemos sospechar?

Tenemos que asumir de entrada que no tenemos respuestas, que podemos tener intuiciones, y que lo que es urgente es aprender a flexibilizar nuestra cabeza hasta límites insospechados para que, con la experiencia reflexionada y contrastada y la mirada puesta en la realidad, podamos ayudar a otros no con certezas, sino con interrogantes que abran nuevos caminos. Pocas veces hablamos del proceso para llegar a ser profesor-educador. De lo que más se habla es de qué caminos tiene que hacer una persona para llegar a tener una titulación como profesor. Pero, no se llega a ser profesor-educador almacenando conocimientos y aprendizajes que esperan ser trasvasados, ni recorriendo un camino donde haciendo determinadas tareas aprendidas por la experiencia de años de docencia, se pueda llegar sin más a ser un educador, experto en humanidad (Lázaro, 2007). Pues en eso consiste ser educador, en desarrollar lo más humano de cada persona: su capacidad para ser, pensar, para ser con otros, para desarrollar sus valores y aportar lo mejor de sí mismo a la sociedad (Vargas, 2015).

El desarrollo humano y profesional es un proceso complejo, dinámico y multifacético que se manifiesta a lo largo de la vida pasando por fases (Fernandes et al., 2012) y debe analizarse desde una 'perspectiva de vida útil' donde la propia persona sea la que reflexiona sobre su trayectoria.

Para ser educador se necesita la participación voluntaria de la persona para ir realizando internamente un proceso de reflexión y diálogo personal consigo mismo y con la tarea que realiza. Ese proceso de reflexión-acción-reflexión que Freire (2010) no dejó de impulsar, va a conformar un pensamiento crítico que va a poner al docente en camino de una mejora constante. Además de esto, es importante un diálogo con otros (autores, docentes innovadores, compañeros) que le ayuden a observar y contrastar con detenimiento cada una de las cosas que suceden, e identifique nuevos aprendizajes que realiza en lo que sus alumnos le van enseñando y en los nuevos planteamientos educativos que van apareciendo: identificándose con lo que es un profesor en devenir y con la figura de un educador en constante búsqueda (Gil & Morales, 2018).

Ese proceso para llegar a encontrar su propia identidad como educador, que va a durar toda la vida, se desarrolla en las distintas etapas de la persona: la etapa previa, cuando todavía es estudiante, la de formación inicial para convertirse en profesor, la etapa de inserción en la vida profesional y por último la de formación continuada (Cavalcanti & Blanchard, 2014).

1) Etapa previa:

Llamamos etapa previa a la trayectoria que la persona realiza como estudiante, dentro del Sistema Educativo y que le influye en las experiencias educativas que vive. En esta etapa tiene mucho peso la experiencia vivida por el/la estudiante, puesto que los nuevos aprendizajes que va a realizar en la Universidad los va a poner, sin duda, en diálogo con su experiencia previa lo que le va a permitir avanzar en continuidad, o va a entrar en conflicto con lo vivido anteriormente.

Esta experiencia previa está formada por mucho tiempo de observación y de vivencias incorporadas como bagaje, como estudiante y que configuran un sistema de creencias de lo que tiene y debe ser la enseñanza (Lortie, 1975).

Es el momento de búsqueda de respuestas a las múltiples respuestas que cada uno se formula ante la necesidad de dibujar su camino de futuro.

2) Etapa de Formación inicial:

Manso, Matarranz, y Valle (2019) definen la formación inicial como el primer periodo durante el que, quienes hayan elegido este camino, se preparan conscientemente para ejercer como docentes. En este

momento esa formación se imparte en la Universidad o en las Escuelas Superiores de Formación vinculadas a ella; cuenta con una duración desde la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los grados son de 240 ECTS y el máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria exige otros 60 ECTS (créditos) más, lo que supone un total de 300 ECTS; nivel de certificación para ser docente. El modelo general de formación para Infantil y Primaria es concurrente, y en los Conocimientos teórico-prácticos en la formación inicial, podemos distinguir 3 ámbitos: Conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos.

Es muy importante que, a esto, la persona que quiere ser profesor-educador, ayudado por sus profesores, añada una reflexión que ponga a dialogar las experiencias que ha tenido en la etapa previa, con los nuevos planteamientos educativos que se hacen. Se corre el riesgo de que, como dicen Flores y Méndez (2013), quienes se están formando como profesores-educadores echen mano de las prácticas pedagógicas que han ido interiorizando a lo largo de su experiencia como estudiantes, y definan de forma errónea lo vivido poniendo las nuevas etiquetas a esa experiencia sin comprender la diferencia. Sin embargo, estas prácticas interiorizadas servirán para descubrir nuevos planteamientos, nuevos modos de afrontar la educación mirando al futuro, siempre que estén reflexionadas, contrastadas con nuevas teorías con mediadores que ayuden a comprender los cambios que se han dado.

Jové (2014) recoge que Sharpe y Green en 1975 ya afirmaban que los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos durante toda nuestra escolarización que por lo que podemos aprender durante la formación tanto inicial como continua, a no ser que en ella se expliciten, se deconstruyan, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a pensar y concretar formas distintas. Y Jové (2014, p. 113) se pregunta

¿Por qué en educación están tan arraigados algunos modelos docentes? ¿Por qué cuesta tanto modificarlos? ¿Por qué se habla tanto de la necesidad del cambio y cuesta tanto su implementación y sobre todo su continuidad? ¿De qué manera podemos articular los espacios formativos para reconstruir estos modelos que llevamos tan entroncados? ¿De qué manera podemos provocar el deseo de mejora y cambio en nosotros y en nuestros estudiantes, en nuestro caso futuros maestros?

La primera necesidad, por tanto, en la formación inicial, teniendo en cuenta su reciente pasado, es poner a los estudiantes en un camino de identificar qué han vivido como alumnos y alumnas, con actividades que traigan al presente las experiencias positivas y negativas y las razones, en relación con los aprendizajes que realizan y en relación con las relaciones establecidas, y haciendo metacognición de dicha experiencia, reconociendo el contexto en el que se vivió. Y, a continuación, exponerles a una lectura teórico-práctica que identifique los nuevos escenarios, las nuevas teorías y los cambios que estos significan.

Si no se trabaja la experiencia previa con este análisis es posible que la formación inicial pase por ellos sin afectarles sustancialmente, pues tenderán a volver a lo que vivieron y tienen interiorizado (Sacristán, 1993).

Es importante que este proceso reflexivo se convierta en un hábito, ya desde los primeros momentos para que entre a dialogar la experiencia vivida con los nuevos contenidos, y se aprenda a diferenciar teórica y prácticamente la experiencia interiorizada con lo que se plantea en los nuevos estudios, de manera que no se llegue a identificar y a catalogar el nuevo planteamiento con la práctica de la que se viene, y poder reconocer, si es que existen, las diferencias importantes. Muchos estudiantes identifican sus experiencias previas con planteamientos teóricos que se hacen en el trabajo académico, aunque en realidad no tengan nada que ver entre sí, porque no se acaba de captar el nuevo planteamiento.

Una práctica que aporta novedad a los estudiantes es precisamente ésta de pedirles que identifiquen y reflexionen sobre los nuevos aprendizajes que han realizado. Esta tarea trata de superar el aprendizaje memorístico y les introduce en la capacidad de desentrañar aquello que han aprendido y que comienza a formar parte de sus estructuras, porque ha sido novedoso, interesante o les ha permitido una nueva lectura de algo que ya sabían. Es un entrenamiento para que pongan en relación lo que ya sabían con una nueva perspectiva y les hagan más conscientes de lo que van construyendo internamente.

Junto a esto, es necesario que el profesorado de la Formación Inicial parta de la experiencia que traen sus estudiantes y ofrezca claves educativas que les ayuden a distinguir sus experiencias de los nuevos planteamientos que se les ofrecen, ayudándoles a establecer comparaciones desde la práctica y desde ahí puedan llegar a deducir nuevos conceptos, nuevas teorías, es decir, es importante que se utilice una metodología inductiva que ayude a construir el diálogo teoría-práctica.

Es muy ilustrativo de esta situación el hecho de que, cuando los estudiantes de Primer Curso de Grado, por ejemplo, ante experiencias educativas innovadoras que el profesor les ofrece para su análisis, algunos de ellos

exclaman: Pero, profesora: ¿eso existe? ¿dónde?, haciéndonos caer en la cuenta de la distancia entre la experiencia previa que ellos traen y lo que se pretende dar a conocer, así como de la necesidad de construir peldaños intermedios y escenarios contextualizados para que se identifiquen las diferencias, se comparen las características de los nuevos aprendizajes con lo vivido, se planteen los avances que se hacen mirando al futuro, y el aprendizaje se realice de forma significativa. Cuando los estudiantes dudan de la existencia de algo porque no han tenido esa experiencia ni han oído hablar de ello, estamos en el mejor camino, pues al menos el 'efecto sorpresa', les hace percibir lo distinto, preguntarse, debatir, discutir e investigar.

El profesor de la formación inicial necesita hacerles vivir experiencias distintas con metodologías innovadoras, siempre reflexionadas, debatidas, compartidas para que tomen conciencia de los nuevos de aprender que están experimentando.

Esta metodología que incorpora nuevos conocimientos a partir de la reflexión sobre una práctica innovadora les ayuda a diferenciar lo que antes pensaban con lo que ahora piensan, lo que garantiza la metacognición y la transferencia de ese aprendizaje. Esto es fundamental como base para el aprendizaje de nuevos conceptos, de nuevas teorías y consecuentemente de una nueva práctica que va a empezar a desarrollar en su etapa de estudiante en prácticas, y que interiorizará a lo largo de su vida profesional.

De acuerdo con Fernandes (2011) la educación universitaria está llena de vicisitudes y el prácticum se revela como uno de los momentos más importantes y complejos de la formación docente, ya que es el momento de convergencia y confrontación entre la formación teórica y la realidad del mundo docente y por esto es posible un significativo aumento del estrés entre los estudiantes. Así que sugiere que en esta etapa el futuro docente debe recibir una formación de la universidad que le ayude a manejar situaciones de estrés y ansiedades derivadas de la realidad docente. Todo esto le preparará para una vida profesional con mayor calidad y longevidad.

Una asignatura fundamental para el aprendizaje y concreción de las primeras experiencias pre-profesionales, es el Prácticum, donde los tutores, tanto de la universidad (tutor académico) como el de la escuela (tutor profesional), deben estar preparados para ayudar al futuro maestro a ser un educador con capacidad para manejar situaciones cada vez más complejas y llenas de incertidumbre (Procópio, Pereira, y Procópio, 2016).

3) Etapa de inserción en la vida profesional:

Es la que se realiza después de haber cursado el Grado, una vez que se accede al puesto de trabajo. Marcelo (2009, p. 5), la define como

[...] el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes [...] periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

El encuentro con la realidad profesional es un momento bien importante, donde la persona necesita estar cargada de vocación e ilusión para afrontar las tareas propias del docente: diseñar el currículo y realizar programaciones, gestionar el aula, establecer relaciones de trabajo con los compañeros, intentar encontrar el lugar para resolver dudas, contrastar con otros.

No podemos olvidar que, si la distancia entre lo que se ha vivido como estudiante y aquello a lo que uno se enfrenta como profesor, es muy grande, el nuevo profesor deberá arriesgarse a vivir algo distinto a lo que vivió como estudiante. Por eso, siempre será positivo que eche mano de aquello que haya debatido, analizado y contrastado teóricamente, durante 4 años en la Formación inicial. No cabe duda de que la reflexión ~~sobre la~~ teoría-práctica es el elemento esencial en la Formación inicial para que no se detenga ya este modo de proceder en su trayectoria profesional.

Es ahora el momento para que los nuevos conocimientos aprendidos, en la fase de formación inicial, pasen la prueba de verdad de su consolidación, de su generalización y de hasta qué punto están asumidos por el profesor, siendo capaz de arriesgar y experimentar los aprendizajes con sus alumnos. O puede ser el momento en que, una vez 'aprobados' los aprendizajes, el nuevo docente eche mano de su anterior experiencia como estudiante, y regrese a lo vivido y experimentado durante años y años.

Y no son los aprendizajes 'científicos' los más difíciles, sino aquellos que tienen que ver con la relación con los alumnos y con sus familias, con la manera de conducir el grupo, con su modo de sentirse bien y disfrutando con lo que hace, con su manera de controlar la disciplina del aula, con saber tener unas relaciones cercanas y de cordialidad con sus alumnos.

Para que el nuevo docente pueda vivir los conflictos como oportunidades para aprender más profundamente lo que sabía y los riesgos, como un modo de identificar elementos prácticos, que no se aprenden hasta 'estar en situación', tienen que estar pensados algunos apoyos para que el nuevo profesor tenga la seguridad y confianza que necesita para seguir avanzando, así como la prudencia de quien es consciente de que lo más importante no es tanto lo que ya sabe y va a enseñar, sino su capacidad para crear un escenario que suscite en sus alumnos relaciones, emociones y sentimientos que hagan apetecible e interesante aprender porque lo que allí se aprende tiene relación con sus vidas, con el entorno, con los otros, con el mundo. Y esto supone, en primer lugar, conocer mejor a sus alumnos y sus familias y manejar bien las relaciones.

Estos apoyos de los que hablamos no son otros que los que proporcionan, de modo intencional y consciente, profesionales más experimentados que están en los centros educativos.

La consolidación del modo de pensar y trabajar del nuevo docente, por tanto, en estos primeros momentos de su hacer profesional, va a depender:

- Por un lado, de su actitud y convicción en relación con los aprendizajes adquiridos: de cómo han sido estructurados cognitivamente y de cómo han sido aprendidos procedimentalmente, de la capacidad del nuevo profesional para acoger nuevos retos y de las experiencias que vaya teniendo en sus primeros años.

- Y por otro, de la acogida personal que tenga, por parte de otros profesionales, y de la existencia o no de una red de apoyo a los nuevos profesores. En muchos Centros se materializa con una tutorización y seguimiento por parte de profesores expertos y donde el nuevo profesional siente la energía, el apoyo y el impulso de quienes llevan tiempo en la profesión. Siempre que dicha tutorización cuente con las capacidades de los profesores que comienzan y tengan en cuenta sus aportaciones y sus inquietudes (Sancho, Correa, Gràcia, y Fraga, 2014).

Sancho, Giambelluca, y Ibáñez (2011, p. 183), dicen que:

Yo siempre pienso eso, si yo hubiera llegado allí y me hubiera encontrado con, no voy a decir un 'ambiente hostil', pero sí un poco de frialdad, apatía, dejadez... pues me hubiera contagiado de eso, y hubiera pensado: 'Ah, es que esto es así'.

Los primeros años son cruciales para tomar impulso y llegar a ser "[...] un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión [...]" (Marcelo, 2009, p. 6), que le ayuden a ir entrando progresivamente en la labor docente donde pueda ir forjando su identidad como educador (Fernandes, 2011).

4) Etapa de formación continua o permanente:

Es la más extensa, pues abarca hasta el final de esta tarea como profesional y debe ser uno de los "[...] aspectos más importantes de las políticas educativas de un país tanto a nivel ideológico como logístico, ya que la necesidad de actualizar al profesorado constituye un elemento decisivo para la modernización de la totalidad del sistema educativo" (Imbernon, 1989, p. 493). A lo largo de ella, el docente tiene el deber de seguir poniéndose al día, de seguir desarrollando sus competencias educadoras, tiene que estar atento a cualquier innovación para comprender los cambios que se van dando en su mundo y que afectarán a sus alumnos/as.

El docente, que está en esta etapa, debe hacerse cargo de la formación de nuevos docentes, ayudándoles a comprender aspectos que solamente, en el día a día de la docencia, se pueden ver y entender. Y aspectos de la teoría que no se pueden comprender solamente desde la universidad y que necesitan de este maestro más preparado y experimentado, siempre que su práctica haya pasado por el estudio y la reflexión con otros; este tutor que oriente hacia una práctica más humanizadora y eficiente.

La formación continua o permanente permite a los docentes mejorar su atención a los diferentes tipos de alumnado, pues ya ha aprendido que las recetas no sirven, que cada estudiante es un mundo, que lo importante es estar cerca, acompañar. Y se ha preguntado en muchas ocasiones ¿qué es esto de ser profesor-educador?

Características o claves del profesor-educador

Una distinción importante: quien enseña pone a la ciencia por delante. Quien educa, mira al interior de la persona para identificar qué se ha construido, con qué habilidades cuenta la persona y qué necesita para desarrollarse. Se sitúa al lado del estudiante para acompañar, guiar y favorecer el despliegue de todas las dimensiones de la persona.

Y enseña a que los estudiantes aprendan primero a mirarse a sí mismos y a los otros, identificando la importancia de las relaciones y les ofrece claves para que repose su mirada sobre la realidad, la identifique y se deje invadir por su verdad, su bondad y su belleza (Lázaro, 2007).

Porque a lo que ayuda el educador, el maestro que tiene en cuenta a toda la persona, es a hacer que la persona crezca, siendo cada vez más persona, más humano, más comprensivo de sí mismo y de los demás.

Dicen Esteban, Bernal, Gil, y Prieto (2016, p. 171).

Y no es casualidad que en un número significativo de las biografías y autobiografías de grandes personajes aparezca la figura de un maestro que marcó sus vidas por aquel gesto oportuno, aquellas palabras certeras, aquel silencio ensordecedor o aquella mirada afectuosa en ese momento preciso, sí, por su carácter.

Dicen estos autores que el carácter es algo educable y que es un concepto ‘paragüas’ que cobija a todo lo que habla del desarrollo positivo de una persona capaz de buscar alguna concepción de verdad y de vivir la vida que vale la pena ser vivida, practicar la autocomprensión y buscar la autenticidad en la interlocución. En definitiva, siguen diciendo estos autores que

[...] formar el carácter tiene que ver con educar en hacer lo correcto, del modo correcto y por razones correctas. Por supuesto, y por lo menos en el mundo de la educación, lo correcto no es algo identificado, fijo e indiscutible, sino el propio ejercicio de su búsqueda, el apasionante y dramático esfuerzo que se deposita en localizarlo, o como decía Goethe, aquello ‘que se desenvuelve viviendo’ (Esteban et al., 2016, p. 172).

Y en este sentido, ese maestro-educador es imprescindible que, como dice Imbernon (2017) tome conciencia de la importancia de la identidad, del orgullo de ser maestro o maestra y de la necesidad de ejercer su cometido con la máxima profesionalidad. Pero ¿en qué punto (momento, aspectos) del currículo tanto de la formación de los profesores como de la formación básica se aprende a enseñar esta humanidad?

El proceso hasta alcanzar la propia identidad como educador

Podemos decir que todos los elementos curriculares pueden ayudar a que el futuro docente pueda aprender humanidad y la propia identidad como profesor. Pero esto sería una forma fácil de terminar con el tema y de dejar las cosas como están.

Hay otra manera de trabajar la identidad como profesor, menos fácil, pero que ofrece un camino, a través de algunos aprendizajes que podríamos ofrecer en el currículo de la Formación Inicial.

En todo caso, para que se dé un cambio significativo en el perfil de los estudiantes y en el modo de entenderse a sí mismos como educadores, es necesario contar con un equipo de docentes universitarios, empeñados en enseñar humanidad intencionalmente y de modo transversal a lo largo de la Formación Inicial.

[...] que crean en las posibilidades de la educación para provocar cambios y transformar la realidad social, que investigue a partir de su propia práctica e impulse el cambio, que provoque procesos de análisis-formación-innovación-mejora, y comparta su experiencia educativa, desde planteamientos de investigación-acción (Blanchard y Muzás, 2018, p. 76).

Estos aprendizajes deben estar en el horizonte de los formadores de educadores y del propio educador, para que éste tenga claro que educar es estar poniendo constantemente en relación lo que se aprende con la vida y para que ellos mismos, puedan ir construyendo su presente y su futuro de forma intencional. Es necesario enseñar a los niños y jóvenes a ‘andar por la vida’, con el equipaje necesario para poder afrontar las situaciones con las que con toda seguridad se va a encontrar: Su propia forma de ser y comportarse, las relaciones con los demás y el conflicto como una consecuencia normal, sus responsabilidades como ciudadanos y cómo aportar responsablemente a la construcción de su propia sociedad, etc.

En realidad, necesitamos diseñar un currículo que prepare a los futuros profesores en el desarrollo de personas en todas sus dimensiones: social, física, psicológica, emocional, espiritual, etc., de manera que provoque reflexión y diálogo con la propia realidad del estudiante:

¿Cómo ayudar a nuestros alumnos a conocerse a sí mismos, desde dentro de sí, como principal fuente de riqueza para que puedan desarrollar lo mejor que cada uno tiene?

¿Cómo ayudar a establecer buenas relaciones con los otros, con los que va a tener que pensar, caminar y construir un mundo más habitable? ¿Cómo afrontar los conflictos?

¿Cómo influir sobre las propias conductas, percepciones y pensamientos para poderlas mejorar?

¿Qué es un buen ciudadano y qué es necesario aprender para llegar a serlo?

¿Cómo aprender a conocer y controlar el propio pensamiento y su proceso?

¿Cómo aprender a mirar a la realidad para identificar las necesidades, los problemas y cómo darles respuesta?

Un currículo para enseñar y aprender humanidad

Con Santos y Ribeiro (2014, p. 104) afirmamos que

[...] entendemos ser necessário estudar a temática dos saberes, pois uma profissão se define também (e sobretudo) pelos saberes específicos necessários ao campo de formação e atuação profissional, o que inclui conhecimentos técnico-científicos, pedagógicos, entre outros. Não existe profissão sem saberes.

Nos preguntamos, ¿cuál es ese otro currículo que puede ofrecerse a quien quiere educar? ¿Estamos seguros de que lo que trabajamos los profesores con los futuros educadores es lo que nuestros niños, adolescente, jóvenes necesitan de cara al futuro? Seguramente podemos decir que tan claro no está, pues no sabemos lo que deparará el futuro a los niños y adolescentes, pero también vamos teniendo claridades (y también algunas certezas), pues hemos ido viendo que hay conocimientos que tienen fecha de caducidad y otros aprendizajes que preparan el terreno para adquirir en cada momento lo que necesiten, y para desarrollar la iniciativa y la capacidad creadora. En este sentido planteamos los siguientes 7 elementos que, desde nuestro punto de vista, fortalecen a la persona y les ayuda a crecer con una autoestima positiva:

1) Conocerse a sí mismo:

Es fundamental que la persona se conozca en su funcionamiento, se autocontrole, tenga un concepto ajustado de sí y pueda tomar decisiones justificadamente.

Una de las teorías del desarrollo psicosocial más aceptadas entre los educadores es la de Erikson, que plantea fases sucesivas en la vida de la persona, en unos determinados contextos. En cada una de esas fases se adquieren competencias de crecimiento, a través de la intervención y la acogida de figuras mediadoras relevantes para el niño, el adolescente, el joven y el adulto en determinados contextos. A través de estos elementos se pueden identificar su pertenencia a las comunidades de referencia, cuáles son las habilidades o destrezas que están desarrolladas, y cuáles no y, por tanto, el desarrollo humano que ha alcanzado.

Según Cortina (1995, p. 8), “El proyecto personal de autoposesión exige [...] la autoestima del sujeto, la conciencia de que puede tener distintos proyectos capaces de ilusionar y de que cuenta con capacidades para llevarlos a cabo [...]”. Las aportaciones de la psicología, del comportamiento humano, de las inteligencias múltiples, entre ellas la inteligencia interpersonal, la inteligencia espiritual, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia emocional, y el resto de las inteligencias, ayudan a mirar a los niños, adolescentes y jóvenes, más que desde lo que les falta, desde sus capacidades y posibilidades para ayudarles a crecer.

Y como plantea Draper (2010) en su obra *Inteligencia Espiritual*, es necesario conocerse y entrar dentro de uno mismo y ‘despertar’, identificar sus posibilidades propias, ver de manera distinta, vivir un cambio personal y transmitirlo, en un auténtico viaje de descubrimiento. Una formación así merece la pena.

2) Conocer y dialogar con el otro:

Somos seres sociales y necesitamos empatía, necesitamos desarrollar capacidades para mirar a los otros y utilizar el diálogo como la principal estrategia para afrontar los conflictos de forma positiva para sí y para los otros. Las relaciones nos construyen. La relación con los distintos, con los ‘otros’ que nos encontramos en el camino nos ayudan a crecer. Con ellos aprendemos y ellos son mediadores, que nos encontramos en distintos contextos, para aprender a ser personas (Bruner, 1978; Feuerstein, 1986; Vigostky, 1989; Procopio, Procopio, & Freitas, 2020; Yaegashi, Shigunov Neto, Ruiz, & Gasparin, 2020).

Para captar las realidades ajenas no es suficiente con estar dotado de unas buenas cualidades y habilidades perceptivas, sino que antes es preciso ‘estar sintonizado’ para percibir determinados estímulos y facilitar el reconocimiento de los mismos. Necesitamos educar la mirada y aprender ‘sintonía’ para dar un paso en el camino de la solidaridad, en nuestra forma de mirar al otro, cualquiera que este sea.

Y que en las relaciones hay un ingrediente normalizado que forma parte de ellas: el conflicto. Aprender que el conflicto es una oportunidad para aprender a resolver problemas de forma positiva, con estrategias adecuadas, de manera que ayuden al crecimiento personal.

3) Desarrollar un sentido moral:

Dice Cortina (1995) que la expresión ‘moral’ significa, en primer lugar, capacidad para enfrentar la vida, frente a ‘desmoralización’.

Tomando las ideas de Kohlberg (1992) sobre la construcción del razonamiento moral, podríamos sostener que el punto máximo de la construcción del sentido se da cuando el sujeto es capaz de actuar -junto a otros, teniendo en cuenta el punto de vista de éstos y procurando el bienestar para él y los demás- más allá de los sentidos objetivamente contruidos, es decir, socialmente establecidos (Monarca, 2009).

4) Construirse como ciudadano:

Podría pensarse que la primera tarea de la educación consiste en formar a los niños como hombres e interesarles más tarde en los valores de la ciudadanía (Cortina, 1995). Sin embargo, ambas cosas no pueden hacerse por separado. Somos potencialmente humanos, pero la realidad humana nos la dan los otros, nos hacemos humanos unos a otros (Savater, 2001), educando desde bien pequeños en el conocimiento de las necesidades del contexto cercano y de la toma de decisiones de forma democrática y del compromiso con la realidad social en la que estamos insertos.

5) Conocer y controlar el desarrollo de su pensamiento:

Es imprescindible para el perfecto desarrollo del ser humano, conocer el funcionamiento del propio pensamiento y cuáles son sus funciones cognitivas más desarrolladas (Feuerstein, 1986), trabajar el razonamiento lógico, realizar análisis crítico como un elemento transversal para aplicarse al conocimiento de sí, de los otros y de la realidad. Reconocer la propia forma de pensar, qué tipo de pensamiento se tiene (analítico, creativo, inductivo, deductivo, convergente), cómo se aprende y cómo mostrar a los otros los propios conocimientos es algo crucial para cualquier persona.

6) Aprender a responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI:

Entendida como la capacidad de autorregular el propio aprendizaje gracias a la mediación de otros. Para ello hay que comenzar por comprender cuáles son las metas del propio estudiante, sus propios intereses y motivaciones, de manera que creemos un 'entorno poderoso de aprendizaje' tratando de conectar las demandas y tareas escolares con las metas y proyectos personales o con sus intereses (Monereo, 2007).

7) Identificar la realidad en la que vive, los contextos en los que se mueve y ayude a su transformación:

Si en nuestro mundo es ya imprescindible que la educación impulse el crecimiento de personas conscientes de lo que viven, creativas, autónomas y ciudadanos responsables, necesitamos favorecer la investigación como un procedimiento ordinario en el modo de aprender. Y para que el propio estudiante se vea involucrado en el cambio, al descubrir las necesidades a las que debe responder de forma innovadora.

Esto requiere, primero, situarnos en paradigmas educativos que propicien el protagonismo de los estudiantes. Y, segundo, adoptar metodologías de trabajo innovadoras que rompan con la inercia de la transmisión del profesor y que favorezcan en los estudiantes, la reflexión sobre la práctica, la mirada a la realidad, desde la complejidad, con enfoques comunitarios y sistémicos, con planteamientos interdisciplinarios y colaborativos, de manera que se descubran las necesidades de los contextos y que, como consecuencia, la acción educativa sea una respuesta de cambio y transformadora. Tareas tales como la reflexión sobre la práctica, la metacognición, la autoevaluación, la planificación del propio trabajo... son necesarias para situar al estudiante en un camino de mejora continua.

La mirada transformadora y de cambio entendemos que sería el modo ordinario de abordar las problemáticas que se trabajan con los estudiantes, si queremos que ellos tomen el protagonismo y el liderazgo de su mundo.

Dice Draper (2010, p. 161) que

Aun cuando hayamos vislumbrado una gran verdad y hayamos empezado a ver las cosas bajo una luz distinta, podemos olvidar muy rápidamente y retroceder a nuestra configuración por defecto (un modo de ver el mundo que se nos ha inducido a pensar que es normal), en especial cuando estamos bajo presión. Una de nuestras grandes tareas en la vida es decidir ver las cosas de manera distinta: día a día, hora a hora, estar despiertos a la realidad del mundo que nos rodea.

Este modo de entender la educación requiere la presencia de unos profesionales que, además de una buena preparación científica, estén convencidos de su papel de educadores que, como pygmaliones (García-Pérez & Mendía, 2015), están enseñando humanidad, valores, formas de ser y comportarse ante los otros y ante el mundo. Y que esa es su mayor responsabilidad. Unos educadores capaces de comprender y acompañar cualquier situación humana, que miran a la persona con compasión, que saben pensar y reflexionar sobre ellos mismos. Educadores que sepan trabajar con otros, pues educar es un tema de equipo.

¿Dirigir o acompañar? De dicha cuestión se derivan dos modelos que difieren en las relaciones educativas que conllevan, en los estilos de liderazgo, en la concepción participativa, en el clima de trabajo (García-Pérez & Mendía, 2015).

Esto requiere una figura de maestro-educador. No todo vale. Esta es la tarea ardua pero posible del docente del siglo XXI. Esta es la tarea de todo docente a nivel universitario: enseñar el camino para que el estudiante alcance su propia identidad como educador.

Consideraciones finales

Al final de la reflexión y argumentación realizada en el presente ensayo, creemos que queda claro que la reflexión sobre la práctica, tanto personal como del aprendizaje, mientras se es estudiante, y de la práctica docente, cuando el profesor o profesora comienza su trayectoria profesional, son las claves para la formación del docente o maestro educador y para que estos lleguen a consolidar su identidad como educadores.

Consideramos la formación inicial del docente como el momento donde esta reflexión debe empezar. Y es a través de todo el currículo como el estudiante necesita aprender una forma de conectar la reflexión sobre lo nuevo que va aprendiendo, en relación con su experiencia anterior como estudiante, siendo el prácticum un momento especialmente significativo para que el futuro docente aprenda a reflexionar sobre su propia práctica.

Podemos establecer un primer triángulo reflexivo que le va a ayudar a profundizar aún más al futuro profesor: La propia experiencia vivida como estudiante (aprendizajes pasados)- lo que va aprendiendo (aprendizajes actuales) y el prácticum (la teoría puesta en la práctica).

Primero, en su formación inicial, su propia experiencia entra también a formar parte de la necesaria reflexión, porque de hecho sobre ello se ha construido su vocación como docente. En ese proceso ha catalogado como bueno y positivo (o como negativo), cosas que necesita contrastar teóricamente, para quedarse con lo que realmente le puede ayudar para sus alumnos, que son el futuro, y desechar conscientemente lo que ya no sirve, no procede o sirvió en otro momento. De lo contrario, en su práctica docente surgirán modos o estrategias que pueden no ser las más adecuadas y a las que se engancha, porque le dan seguridad.

Por fin, en su experiencia como profesor- y a lo largo de su experiencia –profesional, necesita tener una mirada reflexiva a su práctica, buscando que esa mirada, por lo compleja y transcendental que es para los estudiantes, sea llevada a cabo con otros profesionales, incluso utilizando un procedimiento que le sitúe en una mejora continua, como es el de la Investigación-Acción. El docente tiene que reflexionar en qué medida su práctica docente-mirando a los estudiantes- funciona de verdad, cuestionar saberes existentes y capacitarse cada vez más para los cambios que vivimos en la sociedad. Además, necesita repensar e implementar nuevos modos de que sus estudiantes realicen aprendizajes adaptados a la realidad de su entorno escolar y de sus trayectorias vitales.

Se hace cada vez más urgente el reto de pensar un currículo más vital, adaptado a los cambios vertiginosos de la sociedad, que ayude al estudiante a reflexionar sobre sí mismo y su crecimiento como persona, sobre sus propios valores, así como sobre las cuestiones y problemáticas del contexto local y mundial para que pueda aportar positivamente y en la dirección de lograr una vida más digna y humana para los más vulnerables, en primer lugar y para todos, sin excepción. Y es cada vez más urgente, cuando leemos a otro autor- pedagogo del siglo XX- que abordó una educación integral de la persona. En el primer tercio del siglo XX, Poveda (1965, p. 214) decía lo siguiente en favor de una acción más coordinada y comprometida del profesorado: “Es el momento oportuno, es la época crítica, la ocasión precisa. ¿Mañana? No sé si dejándolo para mañana llegaríais a tiempo. Hoy es el día; después ¿quien lo sabe!”.

Referencias

- Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2018). *Equipos docentes innovadores: formar y formarse colaborativamente*. Madrid, ES: Narcea.
- Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2020). *Como trabajar con proyectos de aprendizaje en Educación Infantil*. Madrid, ES: Narcea.
- Bolonia. (1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia, IT: *Diário Oficial*.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & Levelt, W. J. M. (Eds.), *The child's conception of language* (p. 241-256). New York, NY: Springer-Verlag.
- Cavalcanti, J., & Blanchard, M. (2014). *Histórias no feminino: A influência das narrativas na construção identitária de mulheres educadoras*. Belo Horizonte, MG: Miguilim.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63. doi: 10.35362/rie701199

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, ES: Santillana.
- Draper, B. (2010). *La inteligencia espiritual: un nuevo modo de ser*. Santander, ES: Sal Terrae.
- Erickson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Esteban, F., Bernal, A., Gil, F., & Prieto, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. In I. C. Flores (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (p.169-193). Catalunya, ES: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Fernandes, L. V., Pereira, A., Francisco, C. M., Tiballi, E., Procópio, M. V. R., & Oliveira, I. (2012). O Stress no estágio da prática pedagógica: contributos do supervisor de Portugal e do Brasil. *Revista de Educação*, 14(2), 323-337. doi: 10.18224/educ.v15i2.2527
- Fernandes, L. V. C. (2011). *Stress no estágio pedagógico: estudo comparativo entre Portugal e Brasil* (Dissertação de Doutorado). Aveiro, PT: Universidade de Aveiro.
- Feuerstein, R. (1986). Experiencia de aprendizaje mediado: base teórica para la modificabilidad cognitiva durante la adolescencia. *Siglo Cero*, 106, 28-32.
- Flores, J. I. R., & Méndez, A. E. L. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 1-3.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Cidade do México, MX: Siglo XXI.
- García-Pérez, A., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 42-58.
- Gil, R. L., & Morales, A. C. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. In R. M. P. Martínez, G. M. R. Herrera, & J. H. T. Catalán (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (p. 24-53). Buenos Aires, AR: Clacso.
- González, P. C., Méndez, A. E. L., & Flores, J. I. R. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24(2014), 199-214.
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitária de Formação del Profesorado*, 6, 487-499.
- Imbernon, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona, ES: Graó.
- Jové, G. (2014). "Artistry" en formación de maestros y la docencia como arte. In J. M. Sancho, J. M. Correa, X. G. Gràcia, & L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (p. 113-119). Barcelona, ES: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, ES: Desclée de Brouwer.
- Lázaro, R. (2007). Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador. *Estudios sobre Educación*, 13(2007), 133-153. doi: 10.15581/004.13.%25p
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33. doi: 10.30827/profesorado.v23i3.9697
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, ES: Paidós Ibérica.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Madrid, ES: Narcea.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el yo, y las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 497-534. doi: 10.25115/ejrep.v5i13.1250
- Nóvoa, A., & Popkewitz, T. S. (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa, PT: Educa-Professores.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *A strategy for enlargement and outreach*. París, FR: OECD.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Poveda, P. (1965). *Itinerário pedagógico* (2 ed.). Madrid, ES: CSIC.
- Procópio, L. F., Pereira, A., & Procópio, M. (2016). Fontes de stress em docentes: estudo psicométrico sobre stress no estágio pedagógico. *Revista EDaPECI*, 16(3), 455-468.

- Procopio, M. V. R., Procopio, L. V. F. C., & Freitas, R. A. M. M. (2020). Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como fonte de análise para um problema de aprendizagem em ciências. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 1(2020), 1-22.
- Sacristán, J. G. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In F. Imbernon (Ed.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (p. 53-92). Barcelona, ES: ICE/Horsori.
- Sancho, J. M., & Millán, L. M. (1995). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Morón, AR: Cooperación-Educativa.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Gràcia, X. G., & Fraga, L. (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona, ES: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Sancho, J. M., Giambelluca, V., & Ibáñez, P. (2011). Mirando atrás para seguir adelante. In J. M. Sancho (Coord.), *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes* (p. 156-171). Barcelona, ES: Octaedro.
- Santos, J. J. R., & Ribeiro, M. M. G. (2014). Diálogos com educadores(as) de pessoas jovens e de adultas sobre suas experiências e saberes profissionais docentes. *Revista Teias*, 15(35), 88-107. doi: 10.12957/teias
- Savater, F. (2001). El valor de educar. *Educere*, 5(13), 93-102.
- Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (334), 15-18.
- Traveria, G. T. (2006). Os títulos de educación e a súa adaptación á construción do espazo Europeo de Educación Superior. In X. M. C. Fernández (Coord.), *Repensar a educación e a sociedade: realidades e desafíos* (p. 195-208). Vigo, ES: Universidade de Vigo.
- Vargas, J. G. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas Docentes*, 57, 40-43.
- Vygotsky, L. (1989). *Fundamentos de defectología*. Ciudad de la Habana, CU: Pueblo y Educación.
- Yaegashi, S. F. R., Shigunov Neto, A., Ruiz, N. F., & Gasparin, J. L. (2020). Leontiev's theory of activity and Donald Schön's reflective professor: reflections on teacher education. *Acta Scientiarum. Education*, 43(1), e48355. doi: 10.4025/actascieduc.v43i1.48355

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Mercedes Blanchard Giménez: Profesora Titular de la Facultad de Formación de Profesorado, en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Pedagogía. Máster en Tecnologías aplicadas a la Educación. Trainers en Instrumental Enrichment Research Institute-Hadassah-Wizo-Canada. Ha asesorado a profesorado en distintas Comunidades Autónomas de España y en Portugal, Italia, Alemania, República Dominicana, El Salvador, Cuba, Guinea Ecuatorial. Ha asesorado al Ministerio de Educación de República Dominicana y de El Salvador y en la Universidad de El Salvador (UES), en la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador) y en otras Universidades como profesora Erasmus y profesora visitante. Es miembro del Emipe (Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa) de la UAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-1950>
Email: mercedes.blanchard@uam.es

Leandra Vaz Fernandes Catalino Procópio: Posdoctorado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (2019), Doctora en Educación por la Universidad de Aveiro (Portugal), Máster en Psicología de la Educación por la Universidade de Coimbra (2003) y Pedagoga por la PUC/GO (1997). Actúa como Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid en el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Mesob) y el grado de Educación Primaria, así como Profesora Asociada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en el Master en Psicopedagogía, Educación Especial y en los Grados de Educación Social, Pedagogía y Educación Primaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9163-7266>
Email: leandra.procoppio@uam.es

NOTA:

A autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.