

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# INTERVENCIÓN HUMANISTA EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDAD DOCENTE HUMANIST INTERVENTION IN THE FORMATION OF TEACHING IDENTITY

Nora Verónica Druet-Domínguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Yucatán, México (ddoming@correo.uady.mx)

Publicado el 24 de marzo de 2014

*Cómo citar:* Druet-Domínguez, N. V. (2014). Intervención humanista en la formación de identidad docente. *Educación y Ciencia*, 3(41), 12-19.

### Resumen

La investigación se propuso diseñar una propuesta de intervención grupal para los alumnos de una normal para favorecer su crecimiento y toma de conciencia de su identidad y misión docente. Se utilizó el Personal Orientation Inventory (POI) como herramienta para medir las áreas de autorrealización de la persona. El título del taller fue "Al encuentro del docente que quiero llegar a ser". Participaron 21 estudiantes de segundo y tercer año. La experiencia grupal duró cinco sesiones, realizándose en un horario de 9 a 13 horas. La actividad se realizó en las instalaciones de la escuela normal. Este taller tuvo como propósito que los estudiantes en formación se den cuenta de la manera en que se obstaculizan a sí mismos para desarrollar su potencial completo como maestros. El trabajo se llevó a cabo siguiendo los principios de la psicología humanista, que enfatiza la importancia de los rasgos positivos de los individuos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Se utilizó un diseño pre autoexperimental pretest postest sin grupo de control. Los resultados indicaron que al comparar el pre-test y el post-test, se encontraron diferencias significativas para una de las escalas y para tres sub-escalas del Inventario de Orientación Personal (POI). Las escalas de autoapoyo, sub-escala Existencial, Auto-aceptación y sub-escala Sinergia. Esta intervención contribuyó a desarrollar el potencial humano de los estudiantes para enfrentar los desafíos inherentes a la enseñanza.

**Palabras clave:** identidad profesional docente; desarrollo del potencial humano; educación normalista

### Abstract

The study aimed to design a proposal of group intervention for students of a Normal School to favor their growth and awareness of their teacher identity and mission. The Personal Orientation Inventory (POI) was used as a tool to measure person's areas of self-realization. Twenty-one students from second and third years participated in the study. The name of the workshop was "To the encounter of the teacher that I want to become". The group experience was five hours five sessions from nine to thirteen hours. The activity took place in the Normal School facilities. The workshop had the purpose to raise awareness in the students on how they prevent themselves to develop their whole potential as teachers. Principles of the Humanistic Psychology were followed, making emphasis on positive features of the individuals (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). A preexperimental, pretest-posttest, without group control was used. The intervention contributed to develop student's human potential to face challenges inherent in teaching. Results indicated that, when comparing the pre-test with the post-test, significant differences were found for one of the scales and three of the sub-scales of the POI; the Self-support scale, Existential, Self-acceptance, and Synergy sub-scales. During the workshop the processes of change were observed in the participants, increasing awareness of their self, which facilitated their freedom to start and continue their teaching activities where responsibilities and value discovering are central to their teaching jobs.

**Keywords:** professional teaching identity; development of human potential; normal education

## INTRODUCCIÓN

En el discurso moderno se ha representado a la educación como la solución por excelencia de todos o casi todos los problemas de la sociedad. La retórica que avala esta situación considera a la educación

como la clave del éxito, y considera que la educación construye un país. Asimismo, se escuchan discursos acerca de profesores tales como que “construyen a las nuevas generaciones”, o que “los maestros son forjadores de generaciones”. Sin embargo, estos discursos sostienen una visión imposible de alcanzar (Savín Castro, 2003).

Cuando el futuro docente trata de llevar a la práctica, todas estas demandas, se enfrenta con una realidad que está muy alejada de cumplir con sus ideales, ocasionándole diferentes reacciones tales como: a) fluctuaciones en su práctica docente y en su valoración personal; b) negación de la realidad por su incapacidad de tolerar la ansiedad, c) autodesprecio que lo lleva a culparse por su incapacidad de cumplir con sus ideales y por último y d) la aceptación del conflicto como una realidad objetiva (Abraham, 1975 citado por Esteve, 1994).

Aunado a esto, hace falta que la educación propicie una verdadera formación humana; en la que los alumnos tengan la oportunidad de crecer como seres que se respeten a sí mismos y respeten a los demás. El respeto no es la obediencia, el respeto es la posibilidad de colaborar. Para lograr este objetivo, se requiere de docentes que se respeten a sí mismos; ya que de esta manera van a poder generar espacios en los cuales los niños podrán aprender cualquier cosa (Maturana, 1997).

Canario (1999, citado en Bolívar, Domingo, Fernández, 2001) señala que la formación de los profesores debe ser un proceso de apropiación personal y reflexivo, de integración de su experiencia de vida personal y profesional, en función de las cuales la acción educativa adquiere significado, no excluyendo el apoyo externo. Bolívar, et al. (2001) también hacen énfasis en que el desarrollo profesional va unido a un proceso de desarrollo personal, lo que hace necesario tomar en cuenta la personalidad total del maestro, cuando se implementen acciones de formación.

Muchos estudios de investigación se han centrado en las narrativas de los profesores, en las cuales el acento está puesto en conocer cómo los docentes piensan acerca de la educación. Actualmente se está prestando mayor atención en cómo ellos se definen a sí mismos; es decir cómo son y cómo desarrollan su identidad profesional (Carter, 1993).

Es así como se puede observar que la mayoría de los autores consideran que es importante tomar en cuenta a la persona del maestro, lo mismo que la reflexión sobre su práctica, pero no mencionan sobre qué aspectos específicos se tiene que trabajar y reflexionar; por lo que es necesario conocerlos, para apoyar a los maestros a convertirse en mejores docentes.

Korthagen (2004) señala que es importante que los futuros docentes reflexionen sobre su identidad profesional, ayudándolos a hacer explícitas las influencias implícitas, donde ellos tengan la oportunidad de elegir conscientemente en qué clase de maestro quieren convertirse. El mismo también indica que en el desarrollo de la identidad profesional, desempeñan un papel muy importante las necesidades, imágenes, sentimientos, valores, experiencias previas y las tendencias conductuales, las cuales dan sentido a la práctica del docente.

La Educación Humanística ofrece una alternativa a esta situación ya que se centra en la persona del educador, originada en la psicología humanística, representada Maslow y Rogers. En esta educación humanística se considera a la persona autorrealizada como un individuo autónomo, que se guía por sus propios valores y metas y no por las de la sociedad y asume la responsabilidad de su existencia (Villanueva, 1985).

Las reformas educativas se han centrado más en gestionar y disminuir la resistencia al cambio, que en reconocer el impacto que tienen las propias historias de los agentes que participan; ya que generalmente únicamente se escuchan las voces de las autoridades educativas. Esto conlleva a tomar en cuenta los conocimientos, valores, creencias, emociones, esperanzas y deseos sobre el futuro de los agentes implicados, principalmente de los docentes (Bolívar, et al., 2001).

Los profesores tienen su propia historia de vida, y las reformas escolares deben diseñar nuevos escenarios profesionales que hagan más agradable el quehacer docente. Los cambios educativos y

reformas afectan no sólo a los conocimientos y habilidades de los maestros, sino también a las relaciones que tienen con sus alumnos, siendo éstas, el núcleo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, et al., 2001).

La mayoría de los estudios sobre los maestros se han centrado en varias perspectivas. Mientras que en los años ochenta el énfasis estaba puesto en las conductas externas, en las últimas décadas, la atención ha estado dirigida a lo que pasa internamente en la persona del maestro. Algunos estudios han demostrado que las creencias de los maestros determinan sus acciones dentro del salón de clases (Pajares, 1992; Clark, 1990).

Feiman-Nemser (1983) señala que los docentes han adquirido un sistema de creencias a lo largo de su formación escolar que en ocasiones es diametralmente opuesta a las que se les presenta durante su estancia en las instituciones de formación docente y que en la mayoría de las veces son las que prevalecen en su práctica.

Korthagen y Lagerwerf (1996) indican que en la construcción de la identidad docente no solamente juegan un papel muy importante las imágenes de los maestros de la infancia, sino también los aspectos cognitivos, emocionales, volitivos y conductuales. Ellos usaron el término *Gestalts* para referirse a las experiencias tempranas, modelos, necesidades, valores, imágenes, sentimientos, rutinas; las cuales son generalmente inconscientes, siendo evocadas por situaciones concretas. Estos estudios sobre las creencias e imágenes han puesto de manifiesto la necesidad de promover la reflexión de los futuros docentes dentro de su programa de formación.

Este trabajo se centrará en los alumnos normalistas porque los estudios recientes Muñoz y Ulloa (1992, citados por Anzaldúa, 2004) y Schmelkes (1998), señalan que éstos constituyen el factor más importante para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos y la calidad de las escuelas. Aunado a esto, se considera que cualquier trabajo de investigación que aporte propuestas para mejorar la calidad de vida de los docentes, repercutirá en la enorme cantidad de alumnos que transitan por las aulas; convirtiéndose éstas en lugares que posibilitan la formación integral de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo cognitivo, afectivo y social, preparando a los alumnos para la vida y no para la escuela (Vivó, 2004, en Salama Penhos, 2004).

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) describe las competencias profesionales que definen el perfil de egreso y encuentra que se agrupan en cinco grandes campos: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética, e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Este estudio también pretende realizar una propuesta para ayudar a los futuros docentes en el desarrollo de su identidad profesional, teniendo la oportunidad de descubrir nuevas acciones más sintónicas con ellos; librándose de los roles ideales que les han sido asignados, para permitirse ser ellos mismos, asumiendo su responsabilidad y respetando a los alumnos (Salama Penhos, 2001).

La presente investigación se propone evaluar una propuesta de intervención grupal para los alumnos de una normal para favorecer su crecimiento y toma de conciencia de su identidad y misión docente. Este estudio se considera pionero en el Estado de Yucatán; el cual permitirá implementar acciones para mejorar la formación del futuro docente de educación primaria.

A este respecto, Pérez Rodríguez (2007) encontró que a partir de la evaluación que realizó CENEVAL, las escuelas normales de Yucatán ocupan el octavo lugar a nivel nacional con un desempeño promedio global de 67, y el primer lugar en la península. Al considerar el promedio global de las escuelas normales de Yucatán con el promedio global nacional, se observa que Yucatán obtuvo un nivel de competencia mayor que el nivel de competencia nacional excepto en el área de identidad profesional, aspecto teórico-práctico.

Respecto a la identidad profesional y ética, el promedio general de Yucatán (65.93%) es mayor que el nacional (60.48%) en el apartado de formación conceptual, no así en el aspecto teórico-práctico en el que la relación se invierte, Yucatán obtiene 68.17% y el promedio nacional es de 69.95%.

Este es un dato interesante ya que se considera que la conformación de una identidad normalista se elabora a partir de las conductas, comportamientos y valores manifestados en el espacio concreto. Por lo tanto, estos resultados estadísticos confirman la necesidad de implementar acciones para desarrollar una adecuada identidad profesional en los estudiantes normalistas.

## **MÉTODO**

### **Pregunta de investigación**

¿Un taller de intervención grupal humanista, ayudará a los alumnos en formación de una escuela normal de educación primaria a desarrollar una adecuada identidad profesional?

### **Objetivo**

Analizar si existen diferencias antes y después de un taller humanista en cuanto a la identidad profesional de la escuela normal de educación primaria.

### **Participantes o muestra**

Asistieron 21 participantes, 19 mujeres y dos hombres, de los cuales 12 cursaban segundo grado y 9 tercero. Estos alumnos fueron asignados por la dirección de la escuela; ya que no habían asistido con sus compañeros a un evento académico fuera del estado.

### **Instrumentos**

Para recabar la información pertinente para este estudio se empleó el *Personal Orientation Inventory* (POI), que es un inventario diseñado Shostrom (1966), citado en Castanedo y Munguía, (2000) es un instrumento psicológico, desarrollado para ofrecer una medida comprensiva de los valores, conductas y creencias autoperceptivas, consideradas importantes en el desarrollo de la autorrealización. Contiene 150 ítemes que son tomados en cuenta dos veces. Primero, en dos escalas básicas de la orientación personal- El soporte dirigido hacia sí mismo o hacia los otros (127 ítemes); y la Competencia/incompetencia, relacionada con el tiempo presente (23 ítemes). Segundo, en diez subescalas que miden elementos de autorrealización: valores de autorrealización, habilidad existencial, reactividad emocional, espontaneidad, auto-concepto, auto-aceptación, naturaleza del hombre, sinergia, aceptación de la agresión, y capacidad para contactar.

El POI como instrumento de medición fiable en la investigación, posibilita la obtención de datos cuantitativos que miden los cambios que se producen (o no) en un taller, esto posibilita la evaluación de las necesidades, actitudes, resultados, etc., tanto en el educador (facilitador) como en los participantes.

### **Diseño del estudio**

El diseño de este estudio fue cuasiexperimental pretest posttest sin grupo de control.

### **Intervención Humanista**

La intervención realizada en este estudio consistió en la aplicación de un taller denominado “Al encuentro del docente que quiero llegar a ser”. Fue diseñado a partir de un diagnóstico sobre las características de identidad profesional de los estudiantes en formación.

### **Duración**

La experiencia grupal duró cinco sesiones de cuatro horas, realizándose en un horario de 9 a 13 horas. La actividad se realizó en las instalaciones de la propia escuela normal.

### **Encuadre**

El trabajo se llevó a cabo siguiendo los principios de la psicología humanista que enfatizan la importancia de los rasgos positivos de los individuos. Seligman y Csikszentmihalyi (2000) señalan que este movimiento es una reacción a la psicología que por mucho tiempo se centró en la patología, debilidad y daño de las personas. Estos mismos autores mencionan que lo importante no es arreglar a las personas, sino nutrir lo mejor de ellas como la creatividad, coraje, amabilidad y bondad entre otros.

La experiencia grupal se centró en examinar en cada uno de los estudiantes su propia identidad profesional y las fuentes de su motivación para ejercer la docencia, logrando de esta forma un mayor autoconocimiento profesional, que serviría de base para inspirar su enseñanza.

Este taller pretendió llevar a los alumnos en formación, a darse cuenta de su potencial humano, sus fuerzas, valores y talentos, trabajando principalmente con su *self*, proporcionándoles un apoyo para enfrentar sus temores, obstáculos y alegrías inherentes a la enseñanza. Durante esta experiencia grupal se promovió en cada uno de los estudiantes la reflexión sobre su comportamiento como maestros y sus potencialidades, emergiendo estas últimas durante el transcurso del taller.

A este aspecto, Korthagen (2006) señala que es importante que los maestros se den cuenta de sus puntos fuertes, valores personales e ideales por los que ellos luchan y como les dan forma a ellos, así como cuando ellos confrontan obstáculos usando sus potencialidades. Este mismo autor menciona que es importante ayudar a los estudiantes a la actualización de sus potencialidades en términos de la conducta y que ésta tenga influencia en el medio ambiente. Considera que es necesario que los estudiantes en formación no solamente tomen conciencia a un nivel cognitivo, sino que es crucial que toquen las emociones que acompañan a esa cualidad y tomen una decisión consciente que los movilice a llevarla a cabo.

Asimismo, se pretendió brindar a los estudiantes en formación un espacio en donde ellos tuvieran la oportunidad de vivenciar en el aquí y ahora los eventos de su vida, sobre todo escolar, como ellos los experienciaron y su lugar en ellos, haciendo posible un mayor autoconocimiento que facilitara el sentido de su identidad.

A este respecto, Clandinin y Huber (2005) señalan que las preguntas esenciales que hay que trabajar con los estudiantes en formación son: ¿quién soy yo y cómo expreso quién soy yo?, ya que se entrelazan tanto lo personal como lo profesional.

El grupo favoreció el desarrollo de la identidad, ya que es precisamente en el encuentro con otros, que la persona se da cuenta de que es única. Ayudando esto a su autorrealización (Taylor, 1989).

Al mismo tiempo, según Korthagen (2004), sin un sentido del *self* no puede existir un verdadero encuentro ni una verdadera colaboración. Para descubrirte a ti mismo y tener un encuentro con los demás, tú tienes que tener un buen autoconocimiento.

### **Técnicas**

Este taller propone que los estudiantes en formación se den cuenta de la forma en que se obstaculizan a sí mismos para desarrollar su potencial completo como maestros. Las facilitadoras del grupo tienen como meta, el desarrollo de un ambiente estimulante y de apoyo, rico en posibilidades creativas y oportunidades de aprendizaje para los estudiantes en formación, trabajando principalmente el darse cuenta y la responsabilidad que son los cimientos del aprendizaje experiencial.

Durante el taller se utilizan una variedad de actividades de autoexpresión y creativas como la música, el juego, las fantasías guiadas, el arte y las representaciones. Todas estas son actividades que

enfatan la espontaneidad, es decir, ser y actuar en el aquí y ahora, herramienta fundamental para el trabajo de los docentes.

Asimismo, se utiliza el humor y el juego como herramientas para que los alumnos disfruten, ya que como señalan Philippon y Harris (2004), la risa es una forma natural de relajar la tensión y una manera de expresar la alegría de vivir.

También se utilizan ejercicios de bioenergética, que es una forma de psicoterapia que combina el trabajo del cuerpo y la mente, para ayudar a la gente a resolver sus problemas emocionales y comprender mejor su potencial para el placer y el gozo de vivir.

### **Procedimiento**

Cada una de las sesiones se grabó en videocasetes, para analizarse con detalle posteriormente. Las facilitadoras del grupo coordinaron y observaron las sesiones, llevando un registro de las respuestas emitidas por los estudiantes en cada una de las sesiones, mediante el formato de evaluación de sesión. También se utilizó el formato de evaluación final para evaluar los logros obtenidos en el taller.

## **RESULTADOS**

En cuanto los resultados cuantitativos al comparar el pre-test y el post-test, se encontraron diferencias significativas para una de las escalas y para tres sub-escalas del Inventario de Orientación Personal (POI).

Se pudo observar que, usando la prueba de Levene de diferencia de varianza, hay diferencias entre el pre y el post test para la escala de autoapoyo,  $F(37) = 4.798 < .05$ , lo que indica que la experiencia del taller brindó a los participantes, cambios positivos significativos en la escala que mide el estar orientado hacia sí mismo, que significa la sensación o actitud de libertad personal o independencia basada en la motivación interna en lugar de expectativas o influencias externas.

Como se puede ver, el autoapoyo es una de las principales características de la persona autorrealizada. Lo característico de estas personas es que se sienten libres, no necesitan justificar sus acciones cuando buscan el interés propio; no requieren vivir sujetas a las reglas y estándares de la sociedad; no necesitan razones que justifiquen sus emociones. Se sienten libres para expresar tanto afecto cálido como hostil a las personas y consideran que la gente debería expresar honestamente sus sentimientos de enojo.

Estas características mencionadas desempeñan un papel muy importante en los docentes; ya que, como señala Korthagen (2006), en el proceso de individualización, la persona desarrolla su autorrealización como individuo. Esto es lo que Erikson (1964, citado en Korthagen, 2006), llamó como sentido de la identidad. De acuerdo con Erikson, la identidad es un concepto que se refiere a la unicidad del ser humano.

Aunado a lo anterior se considera que la enseñanza debe atender las emociones de los docentes, ya que como señala Hargreaves (2005) las emociones están en el corazón de la enseñanza por lo que es necesario trabajar con las emociones de los futuros docentes para que puedan afrontar los cambios y ver las situaciones de crisis como una oportunidad de crecimiento.

Para la sub-escala Existencial, usando la prueba t de Student para muestras relacionadas?, se encontró  $t = -2.224, < .05$ , lo que señala diferencias significativas positivas en los participantes, después de la experiencia grupal. Los alumnos en formación lograron una mayor flexibilidad al aplicar los valores o principios a su propia existencia. Las personas que poseen estas características no se encuentran atadas al principio del deber. También se sienten libres para no tener que hacer lo que otros esperan que haga. No necesitan seguir las reglas de la sociedad cuando no encuentran razón en ello.

Durante el taller, al trabajar los participantes con sus creencias limitantes sobre su papel como docentes, tuvieron la oportunidad de reflexionar y elegir en qué clase de maestro quería convertirse. A este respecto, Serrat (2005) señala que un cambio en las creencias produce cambios profundos en las

personas, ya que sus capacidades, conductas y entornos sufrirán profundas conmociones. Por todo ello es necesario apoyar a los alumnos en formación, para que identifiquen y depuren sus creencias limitantes o introyectos y faciliten su crecimiento profesional.

Autoaceptación reportó una  $t = -1.896, < .05$ , observándose cambios significativos después de la intervención, lo que indica que la experiencia grupal del taller favoreció el que los participantes se aceptaran a sí mismos a pesar de sus debilidades. La persona con autoaceptación se caracteriza por no sentir la necesidad de que deba esforzarse por llegar a la perfección en todo lo que hace. No se siente culpable cuando prioriza sus necesidades. No teme cometer errores ni al fracaso. Asimismo, el ser criticado por otros no amenaza su autoestima.

Como se puede ver, los alumnos en formación lograron ser más perceptivos a las complejidades, posibilidades y sombras de su propia identidad personal y profesional. Korthagen (2006) menciona que para trabajar la identidad de los docentes es necesario ayudarlos a interpretar su conducta, analizar situaciones y adquirir el darse cuenta del proceso circular que ocurre entre ellos y sus alumnos. También señala que cuando el estudiante trabaja con su identidad profesional, aumenta su capacidad para reconocer y aceptar su propia vulnerabilidad.

Para la sub-escala Sinergia,  $t = -2.058, < .05$ , también se observaron diferencias significativas, lo que indica que los alumnos en formación lograron una mayor habilidad para percibir los opuestos de la vida como significativamente interrelacionados, sin antagonismos entre ellos.

## DISCUSIÓN

Durante la experiencia grupal, los alumnos en formación docente tuvieron la oportunidad de reintegrar sus polaridades, reconociendo el papel y la importancia que tuvieron sus maestros en su infancia, cambiando su estructura y la percepción de su ambiente y, en consecuencia, empezar a comportarse y pensar de una forma distinta porque su cuerpo se reorganizó (Salama Penhos, 2001).

Korthagen (2006) menciona que durante la práctica docente surgen figuras sobre experiencias tempranas con maestros, las cuales son evocadas inconscientemente cuando los alumnos en formación se encuentran frente a un salón de clases. A este respecto, señala que es muy importante promover la reflexión sobre las creencias e imágenes en los futuros maestros.

Los participantes lograron una mayor comprensión y entendimiento de lo que sucedió con sus maestros cuando eran niños, teniendo la oportunidad de cerrar asuntos inconclusos y mejorar su vida profesional y personal.

En la intervención humanista se encontraron diferencias significativas en la escala de autoapoyo, lo que significa que los participantes lograron una actitud de libertad personal basada en la motivación interna.

También se encontraron diferencias significativas en las sub-escalas de existencia, autoaceptación y sinergia lo que indica que los participantes lograron una mayor flexibilidad al aplicar los valores o principios a su propia existencia, lo mismo que tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre sus creencias limitantes y elegir en qué clase de maestro querían convertirse.

Durante el taller, se pudieron observar los procesos de cambio de los participantes, aumentando su darse cuenta de su *self*, lo que facilitó su libertad para emprender y continuar su quehacer docente en el cual son centrales la responsabilidad y el descubrimiento de los valores y misión docente.

## REFERENCIAS

- Anzaldúa-Arce, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La muralla.
- Carter, K. (1993). The place of store in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Castanedo C. y Munguía, G. (2000). *Antología POI*. México: Instituto Humanista de Sinaloa.
- Clandinin, D. J. y Huber, M. (2005). Shifting stories to live by: Interweaving the personal and professional in teacher's lives. En D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer y H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 43-59). Dordrecht: Springer.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. En L. Shulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata 5<sup>ta</sup> Edición.
- Korthagen, F. A. J. (2006). Do you encounter your students or yourself? *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. J. y Lagerwerf, A. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161-190.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher. Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Maturana, H. (1997). Educar para colaborar o competir. *Revista de Pedagogía*, 4, 133-146. Recuperado junio 2002, en [http://www.manh.org/educación/educadores.html#4\\_3](http://www.manh.org/educación/educadores.html#4_3)
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez Rodríguez, I. L. (2007). *La formación de licenciados en educación primaria desde una perspectiva regional. Propuesta de evaluación* (Tesis doctoral no publicada). El Colegio de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
- Philippon, P. y Harris, J. H. (2004). *Trabajo con grupos*. México: CEIG Editorial.
- Salama-Penhos, H. (2004). *Gestalt de persona a persona*. México: Alfaomega.
- Savín-Castro, M. A. (2003). Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Secretaría de Educación Pública: *Cuadernos de Discusión*.
- Schmelkes, S. (1998). *La calidad de la educación primaria*. México: FCE.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Serrat, A. (2005). PNL para docentes. Mejora tu conocimiento y tus relaciones. Barcelona: Grao.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Villanueva, M. (1985). Hacia un modelo integral de la personalidad. ¿Quién es el ser humano? México: Manual Moderno.