



La “SEÑO” que
no se olvida

LA “SEÑO” QUE NO SE OLVIDA

THE UNFORGETTABLE TEACHER

RESUMEN

Este artículo analiza la influencia que los docentes generan en los niños durante sus primeros años de estudio, y cómo a través de la transmisión de conocimiento, pueden inculcar valores capaces de trascender hasta la vida adulta de sus educandos. Además, se resalta que la calidad de educación en conjunto con el trato y la conducta que el maestro imparte a sus alumnos, será crucial para su positivo desarrollo y aprendizaje. Para comprobar este hecho, se utilizó la entrevista como elemento investigativo, enmarcada en la metodología de historia de vida.

PALABRAS CLAVE: Educación; historia de vida; maestros; niños; valores

Copyright © Revista San Gregorio 2019. ISSN 1390-7247; eISSN: 2528-7907 ©

ABSTRACT

This articles analyses the influence that teachers have on children during their first years of study, and how through the transmission of knowledge, they can instill values that transcend the adult life of their students. It is also highlighted that quality of education in conjunction with treatment and behavior that teachers imparts to students, will be crucial for their positive development and learning process. To verify the influence of teachers oh their students, the interview was used as an investigation element, framed in life history methodology.

KEY WORDS: Children; education; life history; teachers; values.

Copyright © Revista San Gregorio 2019. ISSN 1390-7247; eISSN: 2528-7907 ©

  	<p>PAULINA MOLINA VILLACÍS</p> <p>Universidad San Gregorio de Portoviejo, Manabí, Ecuador</p> <p><i>pmmolinav@gmail.com</i></p>	  	<p>RAFAEL CARTAY ANGULO</p> <p>Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador</p> <p><i>rafaelcartay@hotmail.com</i></p>
  	<p>GABRIEL TOMALÁ VELÁSQUEZ</p> <p>Estudiante de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Manabí, Ecuador</p> <p><i>gabrieltomalavelasquez1993@gmail.com</i></p>	  	<p>ZULLY TOMALÁ VELÁSQUEZ</p> <p>Estudiante de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Manabí, Ecuador</p> <p><i>zully9296@gmail.com</i></p>

ARTÍCULO RECIBIDO: 4 DE JUNIO DE 2018

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 18 DE MARZO DE 2019

ARTÍCULO PUBLICADO: 31 DE MARZO DE 2019

INTRODUCCIÓN

Hay al menos tres afirmaciones emitidas desde la perspectiva de la neurociencia aplicadas a la psicopedagogía que los especialistas admiten sin grandes discusiones. La primera es que una gran parte del comportamiento del adulto se gesta durante los primeros años de su vida. La segunda es que el rol mediador jugado por el maestro de primaria es fundamental durante el período de transición, en el que el niño sale del entorno familiar para ingresar a la educación formal y a la vida pública, por la vía de la escuela. La tercera es que, en muchos casos, parte de ese relacionamiento alumno-maestro que ocurre durante ese período, considerado un importante acontecimiento, permanece registrado con gran nitidez en la memoria de largo plazo de la persona adolescente, e incluso adulta. Esos recuerdos, asociados a valores que actúan como un corpus de datos memorables, tienen gran valor para guiar su comportamiento futuro. En ese sentido, un buen maestro es crucial durante la primera etapa del aprendizaje del niño en la escuela, e incluso a lo largo de toda su vida.

Los especialistas concuerdan en que, si bien no hay dos niños iguales, todos los niños pasan por las mismas etapas de desarrollo. Desde los cuatro años de edad, se produce un notable y acelerado desarrollo de su sistema nervioso, durante el cual el niño atraviesa por un amplio espectro de emociones. El niño se siente, en esa época, inestable, inseguro. Asiste a una mudanza de su comportamiento: el niño se encuentra incómodo consigo mismo, sin comprender la razón: ríe y llora hasta perder el control. Es caprichoso. Con frecuencia responde con un no a cualquier invitación que se le haga y asume, por lo general, una actitud desafiante.

Durante esa etapa el niño necesita, según Piaget, algunos puntos de apoyo y un marco de referencia. Para ayudarlo a enfrentar sus problemas adaptativos, se requiere de mucha

paciencia, y colmarlo de cariño, que debería recibir de padres comprensivos, que muchas veces no están debidamente capacitados para ayudarlo, o carecen de tiempo para hacerlo. Es tiempo, sin embargo, de que el niño vaya a la escuela, y de pasarle el testigo en su formación, con mucho alivio para los padres, a los maestros de escuela, que no siempre pueden ayudarlo. Algunos maestros, maestras por lo general, lo logran, con grandes dosis de ternura y delicadeza. A partir de los cuatro años, y en particular desde los seis, el niño comienza a vivir experiencias nuevas, al ingresar a un jardín de infancia, y luego desde allí a una escuela. Esos cambios espaciales suponen para el niño el contacto con un nuevo mundo social, al desprenderse de un ámbito de protección, a veces excesivo, donde se complace sus caprichos. Se sale de un mundo, que algunos especialistas llaman “de fantasía”, para incursionar en el mundo de la cruda “realidad”, casi sin transición, desprovisto de una visión global para entender la realidad, y comportarse en ella, relacionando las partes con el todo, mientras, al mismo tiempo, se inicia en las primeras construcciones de un pensamiento abstracto.

Es una edad difícil, en la que el niño comienza la verdadera adaptación a un entorno mayor, fuera del ámbito hogareño. Descubre la intimidad y sus pertenencias personales, y se aferra a ellas. En ese proceso de búsqueda personal y de gran vulnerabilidad de sus sentimientos, le da gran importancia a quienes le manifiestan cariño o se interesan por lo que le sucede, e intentan compartir sus actividades y ayudarlo en sus trances de gran inseguridad. Es tiempo en que imita muchos comportamientos, en especial de aquellos que le muestran afecto, y juega a cumplir los roles de los que admira.

En algunos países de América Latina, como en Colombia y Ecuador, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha impulsado, con la colaboración de los gobiernos de esos países (en el caso del Ecuador, es el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social), convenios de cooperación técnica que se proponían medir los efectos de contar con mejores maestros para hacer más efectivo el proceso de aprendizaje de los niños durante los primeros años en la escuela primaria. Se trató del programa “Cerrando brechas” (Fortalecimiento de las Capacidades del Gobierno Ecuatoriano para el Diseño y Ejecución de

Programas y Políticas Sociales, 2009). Era una apuesta compleja, porque resultaba muy difícil identificar la manera y la intensidad en que los maestros influyen en el aprendizaje de los niños. La razón de esa dificultad deriva principalmente de dos hechos. El primero es que no todos los niños que integran un aula de clase son iguales y presentan comportamientos homogéneos. El otro es que resulta difícil medir la eficacia de un maestro para distinguirlo como un buen educador. En realidad, el investigador se enfrenta a una pregunta que puede tener varias respuestas, tal como "qué significa educar".

El programa mencionado tenía como objetivo reducir las brechas existentes en la calidad de los aprendizajes de los niños en escuelas públicas, en especial cuando los niños provenían de hogares con bajos recursos económicos y con madres con bajo nivel de instrucción. Esos niños fueron clasificados en la categoría del grupo A. Los niños del grupo A se comparaban con los rendimientos presentados con niños que venían, por lo general, de hogares de estratos socioeconómicos superiores y con madres que tienen un nivel de instrucción más elevado, algunas veces graduadas universitarias. Eran los niños clasificados como pertenecientes al grupo B. De esa manera, se comparó el desempeño de niños de los dos grupos para evaluar el resultado de las pruebas practicadas a un total de 15.753 niños. Eran pruebas que medían la habilidad de los niños para ejercer el autocontrol, prestar atención en clase y pasar sin dificultades de una tarea a la otra. Esas habilidades son útiles, según el estudio, para predecir la capacidad del niño para aprender en la escuela y tener éxito en la vida. Al aplicar las pruebas a los dos grupos de niños que estaban a cargo de maestros en promedios similares, se encontró que los niños del grupo B presentaban un mayor nivel de educación que los niños del grupo A. Entonces se dedujo que las diferencias entre los dos grupos podían ser imputadas a la pertenencia de los niños a un cierto grupo socioeconómico o a las enseñanzas del maestro. Al producir cambios, como el del maestro, para asignarles a los dos grupos maestros similares, pero sobresalientes, se encontró que los niños no presentaban esta vez diferencias muy significativas entre sí, deduciéndose que el elemento responsable era la calidad del docente. El estudio señalaba que el comportamiento del maestro, en particular el de aquel maestro que aporta apoyo didáctico

y emocional a sus alumnos, es determinante en el progreso del niño en la escuela. Es decir, que el maestro es el insumo más importante para el aprendizaje en la escuela. De tal manera que el programa de "Cerrando brechas" se propuso cuantificar la medida en que un "buen maestro" tiene el potencial de remediar las deficiencias resultantes de un ambiente pobre en el hogar o de reforzar los beneficios cuando prevalecen ciertas condiciones educativas no satisfactorias.

La escuela moderna se propone permitir que el niño amplíe sus conocimientos, abra sus posibilidades, estimule su imaginación y su creatividad, desarrolle sus habilidades y competencias, contribuyendo a estructurar su personalidad y su autonomía, para introducirle en el reino de los deberes y derechos, proporcionándole los recursos afectivos y éticos necesarios para llevar a cabo una buena vida (Mora 2014; Robinson 2009). Dentro de esa concepción, los maestros son "las joyas de la corona de un país". El buen maestro transmite al niño, con su presencia y su trato apropiado. La educación es el resultado de la educación formada por la instrucción más la formación del carácter del alumno (Marina 2014: 162-163). A lo que se suma, aparte de los padres, el principio de autoridad del maestro, es decir, la persona distinta de los padres que se ocupa de mantener el orden, el liderazgo y la disciplina en el aula de clase, lo que constituye una condición imprescindible para el aprendizaje (Mañú 1998: 102; Perrenoud 2004; Nassif 1984: 205; Robinson, 2009).

La Junta de Andalucía, en Málaga, España, publicó en 2012 el libro titulado "Docentes que dejan huella" en el que recogieron los testimonios de destacadas personalidades regionales sobre sus primeros maestros y lo que significaron estos maestros en su vida. En aquel libro algunos dijeron, con distintas palabras, casi lo mismo: que esos maestros dejaron en ellos huellas imborrables, porque les enseñaron a leer y a escribir y a sacar lo mejor de ellos, tratándoles con respeto mientras se hacían respetar, consolándolos y valorando sus esfuerzos.

El desarrollo de esta investigación pretende identificar los aspectos positivos impartidos por los maestros, y de cómo estos perduran en la vida de los estudiantes. Por esta razón, los objetivos planteados son:

- 1) Determinar la influencia de los maestros en la primera etapa estudiantil de los estudiantes.
- 2) Reconocer el vínculo maestro – alumno a través de los valores.
- 3) Identificar los elementos que marcan el recuerdo de los maestros en los estudiantes.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de nuestra investigación, en la que se propuso estudiar la huella que deja el maestro en sus alumnos, hemos escogido una metodología que nos permitiera obtener información, comparar y analizar los resultados de los testimonios compartidos por un grupo de estudiantes en relación con la influencia recibida de sus maestros cuando cursaban estudios de primaria. Con tal fin, utilizamos el método de la historia de vida, una técnica de investigación cualitativa que se ubica en el marco de la indagación biográfica. Este trabajo, basado en historias de vida de varios estudiantes que cursan carreras universitarias al nivel del séptimo u octavo semestre en la Universidad San Gregorio de Portoviejo, busca recuperar el pasado, no con un propósito romántico, sino de emplear la memoria, destacando lo que es digno de ser memorable para darle sentido y contribuir a construir una mejor visión de la educación del mañana, rindiendo un merecido tributo a quienes nos ayudaron, en la escuela, a enfrentar las dificultades de la vida (Aceves Lozano 1990; Aceves Lozano 1998). La memoria se convierte así en un elemento esencial de la identidad individual o colectiva (Le Goff, 1988, p.174). Ésta recoge y sedimenta lo que le ha parecido lo más relevante, y lo que vale la pena salvar. La memoria es uno de los medios de que disponemos para conservar la cultura y transmitirla, pues selecciona, escoge, discrimina y transmite lo que le interesa que circule entre propios y extraños, para reproducir valores y sistemas de pensamientos que competen al individuo y al colectivo (Aceves Lozano 1998, p. 210). Rehabilitar esa memoria de una persona probablemente desaparecida equivale a rehabilitar su identidad, pues sin recuerdos, el sujeto desaparece, convertido en un sujeto aniquilado (Candau 2008, p. 14; Gili, 2010). Empleando este procedimiento se propone la recopilación de información, análisis y transcripción de los testimonios de una persona sobre su vida o de algunos momentos de su vida en torno a algunos aspectos que pueden

considerarse de gran importancia en el proceso formativo de su personalidad (Vera, 2010; Cortés 2011; Leite-Méndez, 2011).

También, se escogió la entrevista como un instrumento de trabajo etnográfico, privilegiando la vía testimonial para dejar constancia de la sobrevivencia y las transformaciones de nuestra vida cultural (Díaz Rojo 1986; Galindo 1987, Galindo 1993). Este propósito se logra a través de la vivencia, la evocación, la memoria, la narración oral.

Nuestro papel en la entrevista y en los grupos de trabajo se limitó a plantear una pregunta. Estimular la discusión de grupo en torno a esa pregunta (Lederman, 1990) y catalizar la producción del discurso, deshaciendo los bloques cuando se producían y controlando su desarrollo para que se mantuviera dentro del mismo tema de discusión: los recuerdos infantiles de los maestros que dejaron una profunda huella en nuestros comportamientos, procurando identificar, en cada caso, las cualidades del maestro que más los impresionaron. En las conversaciones se usó siempre una grabadora, evitando las inhibiciones producidas por el uso de este instrumento, que resultó muy útil para registrar las convenciones prosódicas, es decir, las variaciones de tono e intensidad de la voz y los silencios (Folch Lyon & Trost, 1981, p. 448).

Los estudiantes entrevistados estaban en el rango de edad comprendido entre 20 y 26 años, procedían de distintos cantones de la provincia ecuatoriana de Manabí y cursaban estudios en los semestres de octavo a noveno en varias carreras de la Universidad San Gregorio de Portoviejo. Establecidas de acuerdo con ellos las fechas de la cita, fueron entrevistados por los cuatro investigadores del proyecto, empezando inicialmente de manera individual, y luego en grupos, durante varios días, de los meses de junio y julio de 2016.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La neurociencia moderna (Farré, Gómez & Salvador Carulla 2015, p. 109) define a la memoria como la habilidad del ser humano, y de otros animales, para retener las experiencias pasadas y de evocarlas en el presente para convertirlas en aprendizaje, cambiando nuestra conducta para adaptarnos mejor al entorno.

Estos autores distinguen entre aprendizaje y cambios de conducta. Para ellos, no todos los aprendizajes se traducen en conductas, o al menos no todos los aprendizajes son fáciles de observar a nivel conductual. De allí que esos recuerdos de las huellas memorables que nos dejaron nuestros primeros maestros más queridos, no siempre se convirtieron en aprendizajes de buenas conductas en sus alumnos.

En su desarrollo (físico, intelectual, afectivo y social) la escuela se convierte en el ámbito privilegiado de lo social. Allí se generan otros vínculos, distintos los de la familia, y se adentra en otros mundos de "autoridad": la institución con sus normas, el maestro que impone comportamientos y deberes, los amigos que crean vínculos de solidaridad regidos por códigos distintos a los que existen con los hermanos, que, además, están mediados por los padres. En esos nuevos escenarios sociales, el maestro ocupa una posición importante. Es una etapa en la que las personas más importantes para el niño son los padres, los maestros y los compañeros de aula en la escuela. Jean Piaget (1971) señala que en esa etapa, que él llama "tercera etapa", que transcurre desde los siete a los doce años, el desarrollo mental del niño se encuentra marcado por la presencia de la escuela y del maestro, por la aparición de nuevas formas de organización, por el establecimiento de nuevas relaciones sociales y de actividades individuales.

En esa etapa, según Piaget (1971), el pensamiento del niño es operacional, concreto, y sus procesos mentales se vuelven más estables e integrados. Ha avanzado en su pensamiento lógico, la escuela le ayuda para conseguirlo, y llega "a un momento de reflexión": el niño piensa antes de actuar, y deja de confundir la realidad con la ficción. Es el momento en que el niño comienza a superar su excesivo egocentrismo y se da cuenta de que el mundo existe independientemente de él.

Los niños reaccionan de una manera más lógica en esta etapa de desarrollo. Su atención es más selectiva y su memoria es estratégica. Es decir, utiliza estrategias de almacenamiento para retener nuevas informaciones. Agrupa el material por categorías y relaciona elementos que parecen independientes. Piaget (1971) señala que el niño desarrolla la capacidad de metacognición, o sea, la capacidad para re-

flexionar y tomar conciencia de sus propias acciones cognitivas.

Buena parte de esos cambios ocurren en la escuela con la intervención del maestro. Korthagen (2010) realizó una singular experiencia con los asistentes a un congreso donde él daba una conferencia. Le pidió que pensaran durante un minuto sobre un maestro o maestra que hubiera influenciado en sus vidas, solicitándoles que indicaran algún aspecto de esa persona que más les hubiera impresionado. Los asistentes dieron muchas respuestas que se repetían, girando en torno a varios atributos: que sabía escucharlos, que era compasivo, que les tenía paciencia, que era flexible y los comprendía. Korthagen llamó "cualidades esenciales" a esos comportamientos del maestro, señalando la estrecha conexión de esas cualidades con los sentimientos del niño en la relación docente/ discípulo, o docente/ discente como él las llamó. Esas cualidades esenciales son las que encontramos presentes en cada uno de los relatos de las entrevistas realizadas a los seis jóvenes universitarios, evidenciándose que los maestros determinan e influyen en las vidas de sus estudiantes. Los entrevistados manifestaron que el trato cariñoso que recibieron de sus maestros les permitió, en muchos casos, vencer la timidez, volviéndolos seres con personalidad, seguros de sí mismo con valores morales. La mayoría de los jóvenes recordó a los maestros que dictaron su clase en los primeros niveles de su formación en donde cada maestro con su correcto accionar se volvió un referente a imitar, dejando huellas significativas en la formación integral de sus estudiantes, quienes aún mantienen contacto con esos maestros. (ver tabla anexa con resultados).

Cualidades que, según Toro (2005), están presentes de manera "natural" en muchos maestros, pero que cada vez son menos tenidas en cuenta, enfatizando en que "El docente no debe sólo saber hacer, sino también ser".

Muchos piensan, como lo hace Ruiz Vale (2011), que la escuela moderna se ha venido deshumanizando, y que hay que retomar algunos de los principios éticos que orientaban la acción de algunos maestros, especialmente de algunas maestras que las personas, ya grandes, recuerdan con mucho afecto (Hamre & Pianta 2001; Howes, Phillipsen & Peisner-Feinburg 2000; Maldonado-Carreño & Carrillo-Ávila 2006). Es necesario, dicen,

continuar instruyendo al maestro en las técnicas formales y en las disciplinas propias de su capacitación docente, sin dejar de lado algunos aspectos humanos en su formación.

Decimos de manera “natural”, porque esas cualidades conforman los elementos vocacionales que llevan a una persona a querer ser “maestro”, informados por un sentimiento de solidaridad, que se adhiere a la causa de otros y busca ayudarlos a su formación en aulas.

La responsabilidad del maestro en la educación de los ciudadanos es muy grande y comprometida, en especial cuando los discípulos son niños y están en la etapa de desarrollar su personalidad, individual y social. En suma, que la educación de un niño no solo comprende aspectos puramente cognitivos, sino también hábitos sanos, buenas maneras, afecto, comprensión, valores y sentimientos elevados. Para los educadores, el desarrollo del potencial intelectual de un niño debería ir de la mano con su inteligencia emocional. El novelista y dramaturgo Albert Camus (1913-1957), tras ganar el premio Nobel de Literatura, en 1957, escribió el 19 de noviembre de 1957 una memorable carta de agradecimiento a su maestro de primaria Louis Germain. En esa carta, escrita meses antes de su trágica muerte en un accidente automovilístico, Camus le dijo a su maestro: “cuando supe la noticia (del premio Nobel), pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza no hubiese sucedido nada de esto. (...) sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido”.

CONCLUSIONES

La influencia de los maestros en la primera etapa de aprendizaje de todo ser humano es determinante.

El estudio realizado con los estudiantes demostró cómo los maestros que han sido recordados fueron individuos claves en el proceso de superación y desarrollo de los problemas que experimentaron los entrevistados en una etapa inicial de sus vidas. De esta manera se generaron vínculos afectivos con los que se fortaleció la relación maestra-alumno. Que

la enseñanza efectiva pero también afectiva propicia ambientes óptimos para el aprendizaje en los niños/as

Dentro de los resultados de las entrevistas, éstas mostraron características significativas que, en su conjunto, forman una representación o arquetipo que sirve como patrón o pauta que ayuda a delinear los atributos de la maestra o maestro “ideal”, o al menos del que deja huella en sus alumnos. En este estudio se apreció que el ser un maestro amoroso, cariñoso, paciente, estricto y dar consejos son elementos que acercaron a los entrevistados a sus profesores y les permitió recordarlos a lo largo del tiempo. Además, se evidenció que la puntualidad, el respeto y la solidaridad fueron los valores sobresalientes que mantuvieron viva en la memoria de los estudiantes el recuerdo de sus docentes.

En síntesis, los resultados obtenidos en la investigación reafirman la idea de que un buen maestro no sólo es el que transmite conocimientos e imparte una buena cátedra, sino también quien muestra hacia sus alumnos empatía y es capaz de generar en ellos un sentimiento de cercanía y un ambiente de confianza, donde los principios y valores son recibidos de la manera más provechosa para orientar la personalidad en ciernes del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves Lozano, J.E. 1998. La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación, 207-252. Galindo Cáceres, J. (Ed.). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Adison Wesley Longman.
- Aceves Lozano, J.E. 1990. Bibliografía comentada sobre historia oral e historia de vida. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Vol. III (9), 235-254.
- Candau, J. 2008. Memoria e identidad. Buenos Aires: Ediciones del Sol. Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto. ESBRINA-RECERCA. Universidad de Barcelona, 68-74.
- Cortés, P. 2011. El sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. En: Hernández, Sánchez y Rivas (Coords.).
- Díaz Rojo, A.T. 1986. La historia oral en Puerto Rico: Reflexiones metodológicas. Secuencias. Revista Americana de Ciencias Sociales. México, Vol. 4.
- Farré, J.; Gómez, R. & Salvador Carulla, L. 2015. La Aventura del Cerebro. Viajando por la mente. Barcelona: Siglantana.
- Folch Lyon, E. & Trost, J.F. 1981. Conduction focus group sessions. Studies in Family Planning. 12 (12), 443-449.
- Fortalecimiento de las Capacidades del Gobierno Ecuatoriano para el Diseño y Ejecución de Programas y Políticas Sociales. 2009. Quito: BID/MCDS
- Galindo, J. 1993. Historia de vida. Guía Técnica y reflexiva. México.
- Galindo, J. 1987. Encuentro de subjetividades. Objetividad descubierta. La entrevista No. 3.
- Gili, María Laura. 2010. La historia social y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. Revista Tefros, Vol. 8.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's schools outcomes thorough eight grade. Child Development. 72, 625-638.
- Howes, C.; Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. 2000. The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. Journal of School Psychology, 38, 113-132.
- Junta de Andalucía. 2012. Docentes que dejan huella. Málaga: Junta de Andalucía.
- Korthagen, F.A.J. 2010. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 46, 86-89.
- Lederman, L.C. 1990. Assesing Educational Effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection. Communication Education. 38, 117-127.
- Le Goff, Jacques. 1988. Histoire et memoire. Paris: Gallimard.
- Leite-Méndez, A.E. 2011. Historias de vida de maestros y maestras. La iinterminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, España.
- Maldonado-Carreño, C. & Carrillo-Avila S. 2006. Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. Revista Infancia, Adolescencia y Familia, Vol. 1 (1), Bogotá, 39-60.
- Marina, José Antonio. 2014. La recuperación de la autoridad. Barcelona: Debolsillo.
- Mañú, J.M. 1998. Ser profesor hoy. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Mora, Francisco. 2014. Neuroeducación. Madrid: Alianza Editorial.
- Nassif, R. 1984. Teoría de la Educación. Barcelona: Kapelusz.
- Perrenoud, P. 2004. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Piaget, Jean. 1971. El criterio moral en el niño. Madrid: Fontanella.
- Robinson, Ken. 2009. El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. México: Editorial Grijalbo.
- Ruiz Vale, Marcos. 2011. Un perfil docente para la humanización de la escuela. Revista Clave 21. Reflexiones y Experiencias en Educación. No. 6.
- Toro, J.M. 2005. Educar con co-razón. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO. 1999. Cuidado y desarrollo de la primera infancia. UNESCO: Sector de la Educación. unesdoc. Unesco.org/images/0011/001163/11635050.pdf.
- Veras, Eliana. 2010. Historia de vida: ¿Un método para las ciencias sociales? Cinta Moebio, 39, 142-152.

