La percepción del docente acerca de sí mismo en la práctica de la educación especial

Lucía Cabrera-Mora,[1] Ana María Méndez-Puga,[2]
Judith López-Peñaloza,[3] Dolores Valadez-Sierra[4]

Resumen

El trabajo del docente tiene múltiples aristas; algunos autores se han interesado en conocer sus implicaciones sociales, mientras otros han indagado sobre los efectos en la salud al considerar que se viven sujetos a demandas de autoridades educativas y de padres de familia que no siempre se cumplen. Esta investigación tuvo como objetivo estudiar las percepciones que el docente en educación especial tiene de sí mismo y cómo siente que es percibido socialmente a partir del trabajo que realiza con niños con discapacidad. Participaron 19 docentes que están laborando frente a grupo en un Centro de Atención Múltiple, dos ubicados en la ciudad y tres en municipios del Estado de Michoacán. Se realizaron autobiografías, grupo de discusión y entrevistas semiestructuradas, y la información recabada se trianguló. Se encontró que fueron diversas circunstancias las que los llevaron a elegir su profesión. Refieren que no fueron preparados académicamente para enfrentar el trabajo con niños de educación especial; perciben que su trabajo es socialmente poco valorado y que la gratificación que obtienen está relacionada con los pequeños logros de sus alumnos con discapacidad.

Descriptores: Discapacidad, Educación Especial, Labor docente, Fortalezas.

The Perception Teachers About Themselves and Their Practice in Special Education

Abstract

The work teachers do has many edges; some authors have been interested in knowing the social implications, others have inquired about health effects by considering they see themselves as subjects of the demands of education authorities and parents, which are not always accomplished. This research aimed to investigate the perceptions that the teacher in education has of himself, as well as the way he is socially perceived considering the work he does with disabled children. There was a participation of 19 teachers who working front of a group in Multiple Care Centers, two of them located in the city and three in municipalities in the state of Michoacan. A triangulation with the information gathered through autobiography, group discussions and semi-structured interview was conducted. It was found that diverse circumstances led them to choose their profession. They report they were not academically prepared to face the work with children in special education; they perceive that their work is socially undervalued and that the gratification obtained is related to the small achievements their students with disabilities accomplish.

Keywords: Disability, Special Education, Teaching, Fortresses (Strengths).

Recibido: 26 de noviembre de 2014
Aceptado: 7 de febrero de 2015
Declarado sin conflicto de interés

1 Doctorante del Programa Interinstitucional en Psicología, adscrita a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán. cabrera_morlu@hotmail.com.
2 Profesora-Investigadora. Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán. ampuga@umich.mx
3 Profesora-Investigadora. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán. judlope@yahoo.com.mx
4 Departamento de Psicología Aplicada y Laboratorio de Psicología en Educación Especial. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. doloresvaladez@yahoo.com.mx

Introducción

El docente como persona vive de acuerdo a su época y su contexto (Hargreaves, 2005). Esta afirmación puede parecer obvia, sin embargo, es importante reflexionar cómo y en qué medida el docente debe hoy adaptarse a los cambios continuos que estarán redefiniendo su labor y su desempeño profesionales. Esta circunstancia los ha presentado, a lo largo de las últimas décadas, como actores sociales que interpretan papeles protagónicos, debido en parte a que como colectivo son depositarios de expectativas, si no de cambio, sí de mejora de las situaciones que se viven en el ámbito educativo; no obstante, no todos logran ver la relevancia de sus acciones.

Los procesos reflexivos que esa situación genera les remiten a situaciones emergentes que rebasan su capacidad profesional y que están relacionadas con aspectos fundamentales de su práctica, como puede ser la condición de negación de los padres ante el reto de criar a un hijo con alguna discapacidad; o bien, el saberse limitados por la formación que recibieron los docentes, misma que no responde a las demandas que les plantean los niños y niñas, los colegas y los programas mismos; y de igual modo, el avance de la ciencia psicológica y la pedagogía que generan innovaciones que se van multiplicando, ante las cuales, los docentes no tienen elementos para ponerlas en práctica, ya sea por falta de financiamiento, o de experiencia con tecnologías de acceso a información que les permitan comprender la innovación, evidenciando aún más las dificultades que ellos no pueden resolver y llevándolos a ser continuamente cuestionados y criticados por los métodos y estrategias que utilizan (Narro, 2012).

De acuerdo con Esteve (en Tenti, 2010), se puede constatar cómo los cambios sociales han transformado el trabajo docente. Se les exige homogeneizar métodos y técnicas de enseñanza; muchas veces tienen que buscar otro trabajo porque el salario es insuficiente, sumando un elemento más a la crisis de identidad que los afecta, en tanto que las dificultades para ser maestro en condiciones de precariedad parecen cuestionar su ser docente.

Sobre esto mismo, Tenti (2010) comenta que los docentes sienten que su carga es cada vez más pesada; además de competencias profesionales y técnicas, se les demanda un compromiso personal y emocional cada vez mayor, al tener que cubrir funciones propias de psicopedagogos, asistentes sociales, tutores y psicólogos; desempeñarse en labores administrativas, referentes a programaciones, reportes escritos, evaluaciones, orientación a los alumnos, orientación a los padres en sus visitas, por mencionar algunas, siendo importante también el dominio de sus emociones para que sus relaciones interpersonales sean mejores (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2012).

Ahora bien, al trabajo del docente en educación especial se agregan las dificultades que enfrenta, ante las diferentes discapacidades que presentan sus alumnos y las elevadas expectativas de los padres de familia, quienes en ocasiones los hacen depositarios de las emociones generadas por la condición de discapacidad del hijo (Núñez, 2010). De acuerdo con esta autora, el docente sometido a esta dinámica se ve enfrentado a sentimientos de soledad, sensación de no ser reconocidos, aburrimiento, tedio y con pocos espacios para reflexionar entre colegas.

Otro de los estudios realizados con docentes en educación especial es el de Amezcua-Sandoval, Preciado-Serrano, Pando-Moreno y Salazar-Estrada (2011), enfocado a la presencia de síntomas depresivos. Ellos reportan en sus resultados una relación entre síntomas depresivos y factores psicosociales negativos en el trabajo encontrando además elevados niveles de exigencias laborales e insatisfacción con el sueldo recibido.

En este sentido, es importante citar a Díaz-Guerrero (2002:57), acerca de que si al trabajador mexicano no se le comprende en sus motivaciones puede experimentar sentimientos de humillación y desesperanza; y que para poder contrarrestar esta dinámica, es necesaria la satisfacción de propia estima, de seguridad en sí mismo, sentirse "necesitado en el mundo y útil a los demás". De ahí que valore el reconocimiento que pueda recibir.

Considerando lo anterior, en la presente investigación se procedió a abordar las percepciones que el docente tiene acerca del trabajo que realiza, tal cual las está viviendo y desde la perspectiva de la psicología positiva, reconocer las estrategias viables para promover el desarrollo profesional y humano; buscando con ello que el docente pueda sentirse más satisfecho con su labor y con menor riesgo de padecer depresión (Marrero y Carballeira, 2010).

Asimismo, la resiliencia aporta elementos importantes en torno a la práctica docente. Uribe (2006) insiste en que trabajar con alumnos de poblaciones vulnerables requiere que sus educadores sean resilientes, capaces de navegar con las situaciones que se les presentan y evitar afectación en su calidad de

vida. Este autor también propone el desarrollo de la empatía, el pensamiento positivo, el optimismo, así como las fortalezas y habilidades que ayuden a modificar actitudes negativas.

Jadue, Galindo y Navarro (2005), afirman que la desmotivación de los docentes limita la posibilidad que tienen de hacer cambios en sus prácticas. Por su parte, Acevedo y Restrepo (2012), proponen que para promover la resiliencia los docentes deben reconocer la importancia de enriquecer sus vínculos entre colegas; que reciban retroalimentación positiva por su labor, lo que derivará en una actitud optimista, flexible y responsable.

Sobre esto mismo, Seligman (2011) sostiene que aunque es difícil comprobar que la satisfacción laboral haga más felices a las personas, sí se puede tomar en cuenta que las personas más felices se sientan mejor con el trabajo que realizan. Este mismo autor aborda el papel tan importante que juega la vocación, aseverando que, quien la posee, asume que su labor contribuye al bien general.

Es importante considerar que, aunque la psicología positiva ha sido expuesta a diferentes críticas (Fernández-Ríos y Novo, 2012), bajo el argumento de que no tiene nada de novedoso, tiene mucho peso el que sus planteamientos estén enfocados a la promoción de la salud (Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011); además de centrar la atención sobre las competencias, fortalezas y emociones positivas (Vázquez, 2013). En tanto, el desarrollo de la resiliencia brinda la posibilidad de sobrepasar situaciones adversas, revelando los recursos que cada quien posee (García-Vega y Domínguez-de la Ossa, 2013).

Bajo el esquema de la psicología positiva, cabría añadir la importancia de que el docente esté abierto a la experiencia y se sienta en libertad para compartir vivencias con sus colegas (Palechano, González-Leandro, García y Morán, 2013). Por ello, se consideró importante retomar las premisas tanto de la psicología positiva como de la resiliencia y desde esa mirada analizar la información compartida por los docentes: Cómo fue que eligieron ser docentes, cómo se perciben a sí mismos con base en el trabajo que realizan y cómo sienten que son percibidos.

Método

Se realizó la investigación bajo un enfoque cualitativo, basados en métodos de recolección de datos no estandarizados, implicando el uso de una variedad de materiales empíricos (Denzin y Lincon, 2011). Se utilizó la entrevista, así como la autobiografía, cuyo narrador es el protagonista del relato (Bruner, 2009) y el grupo de discusión, con la finalidad de que los integrantes interactuaran en torno a una conversación que evidenciara la percepción que tienen acerca de su labor (Fabra y Doménech, 2001). Una vez capturada la información de la autobiografía, grupo de discusión y entrevista semiestructurada, se realizó una triangulación en la que están implicados los pasos siguientes para el estudio de un problema: a) recabar diferentes tipos de datos sobre la misma pregunta sobre perspectivas de diferentes sujetos; b) utilizar diferentes trabajadores de campo o entrevistadores, para evitar los sesgos de una persona que trabaja sola; c) aplicar diferentes formas de estudiar el mismo problema; y, c) emplear diferentes teorías o perspectivas para interpretar un conjunto de datos (González-Rey, 2012:171).

Participaron 19 docentes que están laborando frente a grupo de cinco Centros de Atención Múltiple (CAM); cuyas edades van de los 26 hasta los 55 años de edad; una antigüedad en la docencia entre 3 y 32 años. La formación profesional que tienen es de licenciatura en temas de educación, en las áreas de: Deficiencia Mental, Educación Preescolar, Psicología Educativa, Educación Especial y Educación Física. Dos de los CAM están ubicados en la Ciudad de Morelia, Michoacán y los otros tres en diferentes municipios del estado.

El proceso se inició desde la Subdirección de Educación Especial, en la Secretaría de Educación en el Estado, hasta llegar a los CAM con los docentes y solicitar su participación. Como primer paso, se les solicitó la redacción de una autobiografía de su trayectoria profesional donde resaltaran cómo fue que eligieron ser docentes en educación especial. El siguiente paso fue su participación en el grupo de discusión, el cual versó en compartir lo que les genera ser observados durante su práctica. Por último, la entrevista semiestructurada tuvo como objetivo conocer cómo sienten que es percibido su trabajo (por la sociedad, autoridades educativas y padres de familia), y cómo se percibe a sí mismos.

Resultados

Cómo fue que eligieron ser docentes

Para indagar sobre las percepciones de los docentes acerca de su labor, fue importante que hicieran referencia a sus inicios en educación especial. Algunos de ellos atribuyen al destino: "El destino me fue lle-

vando por este bello camino de descubrir mi vocación (Profesora T. Grupo de Discusión); otros, que fueron las circunstancias: "En los años 70, quienes íbamos a seguir estudiando, principalmente las mujeres solo teníamos 2 opciones, ser enfermera o ser maestra; en mi familia se decidió lo segundo (Profesora R. Autobiografía). Con todo y que atribuye a su familia la elección, tiene 32 años de antigüedad y se siente agradecida por la oportunidad que la vida le brindó.

Caso diferente de la profesora Z quien señala en la entrevista: "en mis expectativas no estaba ser docente". No asume que es una profesión que eligió y a sus 3 años de antigüedad comenta que ha aprendido a valorar lo que hace; sin embargo, en su declaración de seguirse preparando profesionalmente indica su deseo de cambiar de función. Otra docente comparte que: "Por azares de la vida, aunque se escuche un poco cruel, me tocó entrar a esta carrera que es educación especial, porque la verdad lo que yo quería ser era maestra de preescolar" (Profesora. S. Autobiografía). En este caso, más que de profesión fue un cambio respecto a la población con la que le tocaría trabajar.

Otro docente menciona que desde la adolescencia tenía clara su vocación: iba a estudiar en la normal pero su padre consideró que esa era una labor para mujeres; entró a la Secretaría de Educación en el Estado ocupando un puesto administrativo; se fue acercando a lo que desde un inicio quería hacer y a sus 47 años de edad empezó a desempeñarse como docente. Actualmente se siente afortunado y lamenta no haber iniciado desde joven. Contrario a lo anterior, una de sus colegas no estaba convencida y su mamá la animaba diciéndole: "Tú tienes esa vocación de servicio" (Profesora. G. Autobiografía). Hubo algunas(os) que decidieron seguir un camino ya transitado: "La decisión que me llevó a dedicarme a la docencia fue al ver a mis padres su desempeño y vocación por su trabajo como docentes" (Profesora K. Autobiografía).

Se nota en el discurso cuando hay una identificación con su trabajo como lo manifiesta la profesora X en su autobiografía: "No me imagino qué sería yo ahorita si no fuera docente, me gusta mucho mi trabajo, me siento pavo real decir que soy maestra de educación especial". Es la única que menciona haber visitado una escuela de educación especial antes de iniciar su carrera. Describe lo afortunada que se sintió en el momento en que aprobó el examen para la obtención de su plaza.

A diferencia del profesor J que en su autobiografía comenta: "Después de cinco años de llevar solicitudes de empleo tanto a le SEE como en el SNTE, nunca pensé en ser maestro de educación especial, a mí sólo me interesaba trabajar para la SEE porque consideraba que tener un trabajo estable podía representar una estabilidad económica para mi familia". Es uno de los docentes que se percibe con pocas herramientas para trabajar con estos niños. Puede ser que se encuentre desmotivado, como lo menciona Jadue, Galindo y Navarro (2005).

Algunos docentes hablan de los retos personales que les ha tocado vencer, como si esa parte de su vida se identificara con la población que atienden. La difícil situación económica de una de ellas, mermaba las opciones para estudiar una carrera; esto la lleva a elegir una licenciatura (una especie de adaptación) que se oferta los fines de semana que le permite trabajar y costear los gastos. Después de siete años de antigüedad, percibe que no pudo haber elegido mejor.

Otros dos docentes hacen un convenio con la Secretaría de Educación en el Estado: estudian la licenciatura los fines de semana para así poder prestar sus servicios en comunidades rurales y al término de la misma verse beneficiados con una plaza. En un inicio, ella quería estudiar odontología, ahora se percibe como una profesionista afortunada. Él en realidad deseaba ser ingeniero en sistemas computacionales y aunque tiene gratificaciones por lo que hace, dice no sentirse del todo complacido.

Cómo se perciben a sí mismos con base en el trabajo que realizan

Coinciden en que la formación no los preparó para la práctica y que sufrieron una especie de choque al enfrentarse al trabajo con niños con discapacidad: "Mi primer año me sentí como fracasada ya que me enfrenté a una realidad muy diferente a la que me imaginaba" (Profesora. N. Entrevista).

Refieren que se despertaron en ellos sentimientos de contrariedad al ver que lo revisado en las clases no respondía a las demandas que encontraron dentro del aula con diversas discapacidades: "La realidad de trabajar frente a un grupo me di cuenta que no es fácil, no sabía cómo comportarme y tratarlos, si me entenderían; no tenía la menor idea de cómo trabajar con ellos" (Profesora P. Grupo de discusión). Situación parecida la que vivió la profesora A, quien comenta en la entrevista, "Les tenía miedo, les tenía asco, les tenía esa resistencia, ese rechazo que ahora digo es normal porque no estaba acostumbrado a ellos". Pareciera que el encuentro con esa realidad les brindó la posibilidad de reconocer recursos de los

que no se sentían poseedoras (García-Vega y Domínguez-de la Ossa, 2013).

Superado este primer encuentro, vuelven a coincidir en que es un trabajo muy cansado tanto física como emocionalmente: "Es algo que se disfruta y se sufre" (Profesora P. Grupo de discusión). Asimismo, la profesora L en el grupo de discusión dijo: "Me gusta mucho mi trabajo no me equivoqué de carrera sufro con el que sufre y disfruto con el que goza".

De acuerdo con lo anterior, es común que el sufrimiento lo vinculen con el involucramiento que tienen con los padres de familia y los niños en situación de discapacidad; la gratificación, está relacionada con los pequeños logros que tienen sus alumnos y las muestras de afecto que reciben de ellos.

Entre los temores mencionados figuran el tener que trabajar con los casos de autismo severo, niños con multidiscapacidad y que puedan lastimar a alguno en un intento de ayudarlo. En cuanto a lo que pueden aprender de los niños con discapacidad mencionan que son los que menos egoísmo tienen, son transparentes, genuinos, afectuosos, con ganas de vivir. De ser como ellos: "Dejaríamos las envidias, el egocentrismo y las ideas políticas" (Profesor J. Grupo de discusión).

Parece que una de las ganancias secundarias que les deja su labor, es seguir el ejemplo de lucha que estos niños y sus familias emprenden día con día como lo expresa la profesora K en el grupo de discusión: "La vida la veo diferente al convivir con niños especiales, ganas de luchar, no derrumbarse por cosas que no valen la pena, sobre todo valorar, apreciar lo que tengo y logros que obtengo en vida personal y laboral".

Le encuentran significado a su labor cuando reconocen el papel que juegan en estas familias: "Son mamás que han estado tocando puertas, viendo malas caras; que no aceptan a su hijo, cansadas, desgastadas y preocupadas y ya que llegues tú como maestro, que das lo mejor de ti, los atiendas, de que te involucres, que encuentren un interés de tu parte por ayudar. Eso es gratificante, ver que las mamás se sientan escuchadas, que las estás respaldando; siento como que es una parte muy importante, ellas sienten que se liberan de un peso, al tener a alguien con quien estar compartiendo" (Profesor B. Entrevista).

Para los profesores y profesoras el hecho de asumir positivamente el trabajo que realizan se reflejan más a un nivel personal, es decir, están dispuestos a vencer las adversidades; la dificultad radica en que como colectivo ven disminuido el impacto de los resultados, quedando de lado lo que en su investigación encontraron Acevedo y Restrepo (2013).

Cómo sienten que son percibidos

Los docentes aceptan que al principio de su práctica, sí les imponía ser observados; ahora dicen haberse acostumbrado. Lo que les sigue generando conflicto es que cuando van a supervisarlos la directora, asesores técnicos o la supervisora, se limitan a hacer anotaciones sin dar retroalimentación, dejándolos con una sensación de no saber si están lo están haciendo bien o mal; otros se quejan de recibir únicamente críticas destructivas, careciendo de ese reconocimiento tan necesario del que habla Díaz-Guerrero (2002).

Comentan que no les interesa lo que piensen las autoridades educativas cuando no cumplen la exigencia de seguir planes y programas educativos; dentro de los objetivos que persiguen con su trabajo, la mayoría menciona que lo esencial es cubrir las necesidades de los niños y niñas, es decir, enseñarles lo que les va a ser útil en el contexto en donde se desarrollen, logrando así que dentro de sus posibilidades el contenido que se aborda tenga sentido, y eso sería lo realmente importante para sus alumnos(as).

Varios de ellos, consideran que su labor es importante tanto para los niños como para los padres y que no es común ser reconocidos ni entre colegas, ni por autoridades educativas: "No lo reconocen tan fácilmente, casi nunca nos lo reconocemos. A veces en lo emocional te falta escuchar" (Profesora A. Entrevista). En cuanto a la sociedad, el profesor B comenta en la entrevista que: "Nos ven como los maestros que trabajamos con los niños enfermos. Que los entretenemos solamente, que esto es como una guardería donde llevan a los niños, los "entretienen"; que es una enfermedad que se va a curar y como no ven que se cure, es cuando dicen que no se está haciendo nada".

Consideraciones finales

De acuerdo con el análisis realizado, algunos docentes eligieron su carrera porque sentían que era su vocación. Otros aceptan que fue para no quedarse sin estudiar, con la visión de tener un trabajo y sueldo seguro.

En cuanto a la percepción de sí mismos, hablan claramente de las características que el docente en educación especial debe poseer (vocación, liderazgo, disposición para ayudar, enseñar, cuidar y estar preparándose continuamente); sin embargo, pareciera que tienen dificultad para reconocerlas en ellos. Dicen sentirse frustrados, poco reconocidos; algunos se encuentran resignados, en espera de una oportuni-

dad que les permita explorar otros horizontes, al margen de una población con la que pueden tener logros limitados por su condición de discapacidad, de pobreza y marginación.

La frustración la vinculan a que su trabajo es poco trascendente. Lejos de recibir apoyo por parte de los padres de familia, tienen que escucharlos y convencerlos para que se involucren en el trabajo que se realiza con su hijo(a). En cuanto a las respuestas de las autoridades educativas, siente que les exigen resultados en un sentido pedagógico, sin voltear a ver las limitaciones de los niños, vinculadas a la discapacidad y al contexto. Y creen que la sociedad los ve, por un lado, como personas con características particulares realizando una labor importante; y por otro, como aquellos docentes que más que enseñar a los niños, los cuidan y "entretienen".

Se ven envueltos en una dinámica que les dificulta reconocerse a sí mismos, limitados para crear las condiciones que generen un ambiente de diálogo y reflexión en los centros de trabajo con sus colegas. Es aquí donde las propuestas de la psicología positiva y la resiliencia pudieran enfocarse a recatar las emociones positivas y las fortalezas de los docentes en educación especial, procurándoles una mejor calidad de vida.

Referencias

ACEVEDO, V., y RESTREPO, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 10(1), pp. 301-319. Recuperado de: http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html

AMEZCUA-SANDOVAL, M., PRECIADO-SERRANO, L., PANDO-MORENO, M., y SALAZAR-ESTRADA, J. (2011). Factores sociales y sintomatología depresiva en profesionales docentes que trabajan con alumnos especiales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 19, pp.67-72. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edudesarrollo/anteriores/19/019_Amezcua.pdf

BRUNER, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

DENZIN, K., y LINCOL, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DÍAZ, A., y MITJÁNS, A. (2013). Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar. En: *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 427-434. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/679/67932397014.pdf

DÍAZ-GUERRERO, R. (2002). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.

FABRA, M., y DOMÉNECH, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*. Madrid: Paidós.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L., y NOVO, M. (2012). Positive Psychology: Zeigeist (or Spirit of the Times) or Ignorance (or Disinformation) of History?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12,(2), pp. 333-344. Asociación Española de Psicología Conductual. Granada, España. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/337/33723643010.pdf

GARCÍA-VEGA, M., y DOMÍNGUEZ-DE LA OSSA, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 11(1), pp.63-77. Recuperado de: http://revistalatinoamericanaumanizales-.cinde.org.co

GONZÁLEZ, L. (2012). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En: MEJÍA, R., y SANDOVAL (Coords-.).Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica. Guadalajara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, AC. (ITESO).

HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

JADUE, G., GALINDO, A., y NAVARRO, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrado en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 43-55. Recuperado el 25 /11/14, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052005000200003&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052005000200003

MARRERO, R., y CARBALLEIRA, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33(1), 39-46. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58215621005

MARIÑELARENA-DONDENA, L., y GANCEDO, M. (2011). La Psicología Positiva: su primera década de desarrollo. *Revista científica de psicología, ciencias sociales, humanidades y ciencias de la salud*, 2(1), pp. 67-77. Recuperado de http://www.dialogos.unsl.edu.ar/Ultimo%20Numero/files/la_psicologia-_positiva__su_primera_decada_de_desar.pdf

NARRO, J. (2012). Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional. UNAM: Recuperado de http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads-/2013/01/Narro-Robles-Hacia-una-reforma-del-Sistema-Educativo-Nacional.pdf.

NÚÑEZ, B. (2010). *El niño con discapacidad, la familia y su docente*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., y PERRENOUD, P. (2012). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

PELECHANO, V., GONZÁLEZ-LEANDRO, P., GARCÍA, L., y MORÁN, C. (2013). "Is it Possible to be Too Happy? Happiness, Personality and Psychopathology". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13,18-24. Asociación Española de Psicología de la Conducta. Granada, España. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33725623003

SELIGMAN, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: ZETA.

TENTI, E. (2010). (Compilador). *El oficio de docente. Vocación trabajo y profesión en el siglo* XXI. México: Siglo XXI Editores.

URIARTE, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1),7-23. Recuperado de: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/50/50514_art.4.pdf

VÁZQUEZ, V. (2013). La Psicología Positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), pp. 91-115. Recuperado de http://www.papelesdelpsicologo.es