
La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos

The Influence of the Passionate Teacher on Students' Academic Improvement and Personal Development

JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA

jajordansierra@gmail.com
Universidad Autónoma de Barcelona
<https://orcid.org/0000-0001-5948-1767>

ASTRID CODANA ALCÁNTARA

astrid.codana@gmail.com
Universidad Autónoma de Barcelona
<https://orcid.org/0000-0002-9666-0390>

Resumen: Este artículo aborda una temática escasamente explorada en nuestro contexto: la influencia del profesor realmente apasionado en sus alumnos. En primer lugar, destacamos teóricamente la figura del profesor apasionado y su repercusión en los niños-jóvenes a quienes enseña-educa. A continuación, mostramos una investigación nuestra sobre esta temática, cuyo objetivo es doble: constatar las características más propias de un profesor apasionado y sondear-ejemplificar su influencia en la mejora académica y en el desarrollo personal de sus alumnos. Para ello, aplicamos entrevistas a una seleccionada muestra intencional de 30 estudiantes de Magisterio, tras asegurar que habían tenido algún profesor muy apasionado previamente a su entrada en la universidad. Los resultados de este estudio confirman los

supuestos iniciales: gracias a tener un profesor así, los participantes confirman, efectivamente, haber tenido aprendizajes mayores y más motivadores, así como un desarrollo óptimo en dimensiones centrales de su personalidad. Analizados los datos, presentamos unas conclusiones correlacionadas con el objetivo del artículo. Finalmente, lanzamos una invitación al alumnado y al profesorado en formación a acoger la apremiante llamada presente en este artículo: aspirar a ser profesores apasionados para dejar una huella indeleble en tantos alumnos que los esperan.

Palabras clave: Profesor apasionado, Influencia del profesor, Aprendizaje motivador, Desarrollo personal, Profesores en formación.

Abstract: This article presents a subject, still scarcely investigated in our context: the influence of truly passionate teacher on his students. In the first part, we highlight the figure of the passionate teacher and its effect on children-youngsters whom he teaches-educates. Second, we show a research carried out on this topic, whose objective is twofold: to ratify the characteristics of every passionate teacher and to explore-illustrate their influence on the academic improvement and the personal development of these students. To do this, we applied interviews to a selected purposive sample of 30 Student teachers, after ensuring that they had had one very passionate teacher before their university admittance. The results of such study con-

firm the initial assumptions: thanks to having had a passionate teacher, every participant showed, effectively, a greater and more motivating learning, as well as a more optimal development in central dimensions of their personality. After analysing the data, we present nuanced conclusions correlated with the objective of this article. Finally, we suggest an invitation to students and teachers in training to welcome the urgent call present in this article: to aspire to be passionate teachers to leave an indelible mark on so many students who are waiting for them.

Keywords: Passionate teacher, Teacher's influence, Motivating learning, Personal growth, Student teacher.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Sucintamente, deseamos iniciar este artículo subrayando que, si bien el número de referencias bibliográficas sobre la temática de la “pasión” en el ámbito de la enseñanza ha ido creciendo visiblemente en los últimos años, la cuestión de fondo no ha tendido a agotarse, sino a suscitar nuevos interrogantes que invitan a una mayor revisión y/o profundización. Desde este amplio horizonte, el estudio que sigue a continuación desea fijarse, más específicamente, en la “*influencia*” de los profesores apasionados en los alumnos que tienen a su cargo. En este sentido, no hace mucho, uno de los grandes especialistas en este filón temático, Christopher Day (2011), ya apuntaba al respecto lo siguiente:

Los profesores exitosos tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su *persona* y su forma de enseñar tienen el poder de *influir* positivamente en las vidas de sus alumnos, tanto en el momento docente mismo como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde. (...) [Además], para estos profesores que así se preocupan, el alumno como *persona* es tan importante como el alumno como *aprendiz* (Day, 2011, p. 28).

Desde esa tesis y sus presupuestos pedagógicos, el presente artículo resulta comprensible. Es decir, todo el conjunto de consideraciones teóricas y de aportaciones prácticas que en adelante presentamos resultan solo inteligibles desde ese propósito de partida, desde esa óptica y objetivo.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE FONDO

Existe una fuerte tendencia en la mentalidad educativa actual a concebir la educación bajo una perspectiva *científico-técnica* de la *pedagogía*, dejando un tanto de lado aspectos tan relevantes como el *compromiso* y el *amor* por enseñar y educar. Afortunadamente, no todos comulgan con esas posiciones. Así lo expresa una voz autorizada en este campo temático:

[Aunque] el espacio que quedaba antes para la espontaneidad, la creatividad y el esmero para atender las múltiples necesidades del aprendizaje de los niños-jóvenes, se ha contraído a medida que los profesores tratan de alcanzar los objetivos de rendimiento señalados por los gobiernos y las exigencias burocráticas, los mejores profesores exhiben todavía, a través de *quiénes son* y de *cómo actúan*, un compromiso *apasionado* con su trabajo. De lo que se concluye que la buena enseñanza no puede reducirse nunca a una cuestión de pura técnica pedagógica o de simple competencia científica (Day, 2014, p. 31).

Para algunos, tal escenario invita a plantearse la dualidad “eficacia-pasión”. Nuestro estudio deja patente que la educación debe proponerse desde una perspectiva global, por lo que no es posible entenderla como una dualidad entre *técnica* y *amor* apasionado por enseñar-educar. Por su parte, Fried (2001, pp. 52-53) se enfrenta a dicho conflicto de este modo:

En esa tesitura se apunta una aparente tensión. Por un lado, he escrito mucho con el fin de que los profesores sean abiertamente apasionados y claramente comprometidos con su docencia y sus alumnos, para que así sirvan de referentes para sus discípulos y les importe mucho el cultivo de sus personas. Por otro lado, me he dado cuenta de que, en lugar de centrarse en los alumnos, las energías se destinan, sobre todo, a realzar los contenidos. [...] ¿No será que el segundo enfoque acaba asociándose superficialmente con enseñar, en realidad, con una aspiración menos profunda?

Como Fried, no pocos estudiosos de primer orden desean contemplar la educación con una mirada centrada en la humanidad más rica de esa tarea, inclinándose así a revivir la dimensión propia de la *pasión* como un componente esencial del quehacer de enseñar; porque, según tales autores, aunque la dimensión técnica sea un elemento importante en un profesorado preparado, la *pasión* inscrita en el centro de su “*ser*” profesor sigue siendo el ingrediente clave que permite llenar realmente la vida

de sus alumnos a través del bien generado por los docentes-educadores ricos en compromiso, ilusión y amor en el contacto mantenido con ellos. Acertadamente, Day apunta algunas de las implicaciones de tener esa pasión docente:

[Esa pasión les prepara para] escuchar lo que dicen los alumnos, estar cerca de ellos, tener buen sentido del humor, animar a los alumnos a que aprendan de diversas maneras, relacionar el aprendizaje con la experiencia, animar a los estudiantes a que se responsabilicen de su propio aprendizaje, conocer bien su materia, crear ambientes que atraigan a los estudiantes y estimulen en ellos el entusiasmo de aprender (Day, 2006, p. 28). Y continúa poco después así: La entrega de un profesor apasionado con la enseñanza de cada día, cada semana y cada curso escolar es una perspectiva sobrecogedora. [...] Lo que actúa positivamente en la vivencia de aprendizaje de los alumnos es la traducción de la pasión a la acción, hecho que incluye e integra lo personal y lo profesional, lo mental y lo emocional (Day, 2006, p. 30).

El mismo Day (2017) discrepa de toda concepción que ponga el acento en una visión del profesor como “*técnico*” encargado de conseguir resultados exitosos según Informes prestigiosos (PISA, PIRLS... y otros), proponiendo para los docentes excelentes nociones alternativas a las implícitas en las típicas “*competencias*”, como es, más bien, la de “*capacidades*” (que incluyen cualidades como pasión, cuidado y compromiso personales).

Esta concepción más humanista de la educación puede sugerir en no pocos la conveniencia de preparar mejor al profesorado en una cierta educación emocional-ética-pedagógica, con el fin de ser así más sensibles a actuar también de un manera más acorde con lo mencionado más arriba. También en línea con este horizonte, lo que importa es ubicar oportunamente el “*quid* central” de lo que parece más plausible en un verdadero profesor-educador. O, planteado esto en forma de cuestión de fondo: ¿Quién está real y profundamente *apasionado*? Y, por consiguiente, ¿cómo educar en algo así sin apuntar especialmente al núcleo del “*ser*”, si la preparación se centra tan solo en estrategias acerca del “*cómo hacer*”, aunque se pueda incluir cierta dimensión emocional? Porque, como afirma contundentemente el clásico francés:

Se educa por lo que se “*es*”, más que por lo que se *dice*. *Se enseña* también lo que se “*es*” más que lo que se *sabe*. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia silenciosa y total –que los alumnos discernen más fácilmente de lo que se cree– del *hombre* que hay detrás del

profesor, y del *amigo* que hay detrás del hombre. Y esa influencia –quizás no abiertamente pretendida, pero efectivamente real– es también una forma excelente de comunicación educativa (Rassam, 1979, p. 64).

La persona del docente y la influencia en sus alumnos

La personalidad del educador debe ser objeto de detenida reflexión en el quehacer del profesor, porque el vínculo que este crea con sus alumnos permite que sus propias actitudes, acciones y razones influyan en ellos. Esta tarea es más que urgente, porque es del todo cierto que –según lo confirmado por destacados pedagogos (Jackson, Boostrom y Hansen, 1998; Day, 2014; Jordán, 2003; Nieto, 2007; Palmer, 2010; van Manen, 1998)– la “persona” del profesor ejerce en sus alumnos una impronta formativa incisiva y profunda que va calando en ellos hasta los estratos más profundos de su ser.

En esta línea, los saberes pedagógicos científicos-técnicos –del todo necesarios, sin duda alguna– resultan siempre insuficientes para llevar a buen término todo lo que se le pide al auténtico profesor en su tarea propiamente “*educadora*”. Y esto porque la pedagogía, sin abdicar de la dimensión técnica, ha de integrar especial e imperantemente un planteamiento central imprescindible: aquél que sitúa lo mejor de la educación en la misma “*relación interpersonal*” entre profesor y alumno, al perseguir –no en menor medida– metas que afectan a los planos más profundamente formativos: en especial, el psicológico, actitudinal y ético. Este planteamiento, en buen grado alternativo, de *la pedagogía* es, por ejemplo, el propuesto por Max van Manen, al considerarla, también y plenamente convencido, como una “*ciencia humana*”. O, dicho esto con sus propias palabras:

El progreso de las ciencias pedagógicas no implica necesariamente reducir la educación, como tal, a la tarea de *gestionar* con *estrategias* de todo tipo las conductas de los alumnos con el fin de lograr resultados cada vez más efectivos en esos últimos. [...] La *pedagogía* ha de consistir, también –y prioritariamente–, en la tarea de *humanizar* lo más plenamente posible la vida de los niños y jóvenes, así como la vida en las aulas y escuelas (van Manen, 2003, p. 39).

De apostar por esta línea, el ser humano se entiende como una totalidad configurada por un haz de dimensiones intelectuales, emocionales, morales y existenciales (Frankl, 2013), porque si el objetivo de la educación es *humanizar y formar* a los menores en desarrollo, en el caso de limitarse –de forma reductiva– en la práctica al cultivo de tan solo algunas de esas dimensiones, la educación ya no podría cumplir

con su propósito prioritario, al no dar respuesta al conjunto de necesidades vitales y capitales de la persona global; es decir, al no influir en la totalidad del ser humano en formación. Con acierto, Palmer insiste en esa dirección a cada momento. Véase, por ejemplo, esta cita suya:

Para trazar dicho paisaje en su totalidad, deben considerarse tres caminos importantes: *intelectual*, *emocional* y *moral-existencial*, de forma que ninguno de éstos sea ignorado. Si se la limita al intelecto, la educación se convierte en una fría y abstracta instrucción. Si se la restringe a las emociones, se convierte en narcisismo. Y si se la reduce a lo moral-existencial, pierde su ancla para la totalidad. En definitiva, todas deben estar entrelazadas en el ser humano mismo y en la mejor educación (Palmer, 2010, p. 4).

Si entendemos la educación bajo la perspectiva que subraya este autor –como una empresa preponderantemente *humana*– el profesor debe asegurar una formación holística de su propia persona. Esto supone que debe haber algo muy valioso en el núcleo interior de la *persona* del docente; algo que, sin desestimar sus habilidades didáctico-pedagógicas, logre conectar y repercutir hondamente *con* y *en* sus alumnos. Palmer llama a este *algo* el “*corazón*”. Ese núcleo interior es, para él, lo más valioso de su persona; interioridad personal que –¡algo sumamente importante!– sus alumnos *captan* y procesan con más sutileza y riqueza de detalles de lo que podamos llegar a imaginar, por lo que es posible considerar –sin miedo a equivocarnos– que dicha *riqueza personal* es lo principal que el profesor proyecta y transmite a los menores a quienes educa. De ahí que comente nuevamente este autor:

La enseñanza, como una actividad verdaderamente humana, emerge de *dentro* de cada uno, para bien o para mal. [Por lo que], a medida que enseño, proyecto la condición de *mi interioridad* en cada uno de mis alumnos (Palmer, 2010, p. 2).

El impacto del profesor en sus alumnos es la forma que tiene este para poder acceder a sus vidas. Con todo, el calado de esa ascendencia depende, en última instancia, de la *riqueza humana* que anide en el centro mismo del educador, puesto que puede fascinarles con la materia enseñada y transformarles en lo más nítidamente personal o, por el contrario, marcar negativamente sus vidas a través de la dejadez o la humillación. Ginott, en un magnífico fragmento, refleja a conciencia la magnitud de la ascendencia de la *persona* del profesor sobre sus alumnos:

He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento *decisivo* en el aula. Mi *ser*, mi *persona*, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor, poseo el *poder tremendo* de hacer que la vida de un niño sea miserable o afortunada. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración. Puedo humillar a un alumno o hacerlo sonreír; lastimarlo... o fortalecerlo y elevarlo (Ginott, 1993, p. 28).

Sí; un solo profesor puede dejar una huella extremadamente significativa en la valía de sus alumnos, teniendo así –como consecuencia– efectos devastadores o enormemente positivos en ellos, al producir un cambio en la imagen de sí mismos sobre lo que son capaces de hacer y de llegar a ser. Un claro ejemplo puede verse en la biografía de Daniel Pennac, reconocido literato francés, narrada en su libro *Mal de escuela*. Hasta la etapa Secundaria se veía una “nulidad escolar”, al ser etiquetado por la mayoría de profesores como un caso perdido. Fue entre los 14 y los 18 años cuando se encontró con tres profesores que dejaron en su vida una impronta radicalmente positiva. Así lo expresa él mismo:

Basta un solo profesor –¡tan solo uno!– para salvarnos de nosotros mismos. Este es el recuerdo que guardo del Sr. Bal, nuestro profesor de matemáticas en Bachillerato: Nos esperaba al entrar en el aula, nos saludaba afablemente y, después, nos adentraba en el mundo de las propias Matemáticas, materia que enseñaba y que parecía habitarle, arrojando su espíritu. Sí; el señor Bal estaba *amasado* con *su materia* y, también, con nosotros, *sus alumnos*. [...] [Algo similar me ocurría con mi profesora de Historia y con el de Filosofía]. Los tres poseídos por la pasión comunicativa de su materia y –armados con esa *pasión*– vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y no me soltaron hasta situarme en la antesala de mi vida (2008, pp. 219-220).

La pasión en la educación

Algunos autores –entre ellos, Boler (1999), Vallerand (2008) y Day (2014)– han centrado sus estudios en las implicaciones de la pasión en la enseñanza, considerándola como elemento clave de una profunda motivación docente y de una decisiva impronta sobre los alumnos mismos. Por su parte, Carbonneau, Vallerand, Fernet y Guay definen “la pasión docente como una fuerte inclinación o deseo hacia su propio trabajo, gustándole sumamente, hasta amarlo, y considerándolo muy valioso: ¡tanto como para invertir una gran parte de su tiempo y energías!” (2008, p. 978).

Para poder motivar a los alumnos y fomentar así su aprendizaje, el papel del profesor resulta vital en ese cometido. Los abundantes estudios de Day atestiguan la importancia del profesor apasionado, así como el impacto que éste puede ejercer en sus alumnos. Así nos lo recuerda él:

A los profesores que sienten pasión por la enseñanza les impulsa la *esperanza*, en vez del mero optimismo. Son personas trabajadoras, prácticas, que conocen su oficio y les gustan sus alumnos. Les sostiene como aprendices activos su propio sentido de los fines morales para hacer su trabajo lo mejor posible en todas las circunstancias. [...] Su compromiso es con sus alumnos y con las materias y temáticas que enseñan. [...] No son héroes, pero son heroicos (Day, 2014, p. 192).

No obstante, aunque la pasión es una disposición que parecen poseer los más destacados docentes, es algo que también se debe cuidar y cultivar dado que no es algo con lo que se nazca: puede decrecer e incluso extinguirse a causa de la rutina, del estrés o de otros factores personales o estructurales a los que se enfrentan en su profesión:

La pasión por la enseñanza, el compromiso para educar a cada alumno es necesario si los profesores quieren hacer lo mejor posible su tarea, pero puede crecer o morir en función de los cambios personales o circunstanciales. [...] [Es por ello que] la pasión no debería ser considerada simplemente como una disposición más, pues las personas no nacen ni mueren, necesariamente, apasionadas (Day y Gu, 2010, p. 17).

En numerosas ocasiones los teóricos de esta temática apuntan que, quizás, el enemigo número uno de la lozanía de la pasión educadora es la *rutina*. Esta es la que hace que los docentes pierdan motivación de fondo por la enseñanza, se sientan mal consigo mismos y tiendan a culpar a los factores externos –siempre existentes– de su falta de motivación. Bullough y Baughman apuntan el comentario de un profesor de esta tipología:

Me di cuenta de que mi capacidad para afrontar los problemas cotidianos con buen talante estaba disminuyendo rápidamente. No sólo estaba perdiendo mi compostura, sino también mi paz interior. Sin compromiso y sin pasión, la enseñanza se me hacía tremendamente monótona (1997, p. 177).

Como hemos visto, la pasión es un elemento clave para la motivación docente, a la vez que es potencialmente capaz de repercutir poderosamente en los alumnos como aprendices; pero Fried va mucho más allá: el profesor apasionado no solo influye en el progreso académico de sus alumnos, sino que también impacta en la vida más plena de sus alumnos. Así lo expresa el autor:

El valor más fantástico de lo que nuestra pasión concierne es que los docentes invitan a los estudiantes a sentirse emocionalmente vivos en su presencia (Fried, 2001, p. 27).

El profesor apasionado

La pasión es una disposición que los docentes que aspiran a lo mejor deberían tener, pues es la principal fuerza motivadora; por lo que un profesor –con intención de *promover, ilusionar y apasionar* también a sus alumnos– sólo podrá lograrlo en virtud de la pasión que cultive su manera de *ser, hacer y dirigirse con su trato* a los menores que tiene a su cargo. Todo ello implica un gran deseo de sacar la mejor versión de sus alumnos, académica y vitalmente. Algo que evidencia Day en la siguiente cita:

En una investigación sobre este tema, un educador con experiencia manifestaba: “Pongo todo mi corazón en mi trabajo como profesor: me encanta ese continuo desafío y me siento satisfecho de ello. Llevo en la enseñanza veintisiete años y, hasta ahora, nunca he pensado en una profesión distinta, porque estoy apasionado con mi compromiso de ayudar a cada uno de mis alumnos a desarrollar todo su potencial. [...] En fin, no creo en la enseñanza en la que solo seas un técnico” (Day, 2006, p. 79).

Tras lo apuntado hasta aquí, la pregunta podría ser la siguiente: ¿cómo reconocer a un profesor apasionado? La respuesta a esta cuestión la podemos encontrar, al menos en parte, en una de las aproximaciones a ella:

En la gama de profesores, existen algunos que gozan de una especial consideración por parte de la comunidad educativa, especialmente de los alumnos. A estos los hemos denominado “docentes volcados”. El profesor altamente implicado-apasionado es aquél que llega a *marcar* de manera significativa la *vida personal y académica* de sus alumnos (Caballero, 2014, p. 3).

Los alumnos, efectivamente, perciben la presencia de un profesor apasionado por sus muchas cualidades. Entre otras, estos son los que dejan una viva “huella” en sus vidas, al transmitirles confianza, al conectar con ellos, al hacerles vibrar con su materia y, sobre todo, al preocuparse solícitamente por cada uno de ellos. Son esos los rasgos que marcan la diferencia.

Los buenos profesores son universalmente identificados por sus discípulos. Son los que se cuidan de sus alumnos como parte del ejercicio de su profesión, los que muestran una conectividad afectiva con ellos, día tras día, en sus interacciones en clase, y los que manifiestan una notable preocupación por su bienestar general y su éxito en los aprendizajes (Day, 2009, p. 5).

Robert Fried (2001) cita dos indicadores claros del profesor apasionado. El primero es que *comparte la materia* con sus alumnos, con viveza y ascendencia. Esto es, ofrece un compromiso penetrante por la materia, algo que a sus discípulos les sirve de base para sentir interés por los saberes y las disciplinas. El segundo indicador es que les *contagia su pasión* a los alumnos actuando más como *partner* en su aprendizaje que como experto en la materia. Es decir, este tipo de profesores invitan con persuasión también a los alumnos menos habituados a tener experiencias significativas y gratificantes. O, tal como lo expresa el citado autor con acierto:

Con seguridad, seríamos docentes incompletos si solo estuviéramos comprometidos con lo que enseñamos, pero apenas con nuestros alumnos; o al revés, solo con nuestros alumnos y no con lo que enseñamos; o únicamente destináramos la mitad del corazón a ambas cosas (Fried, 2001, p. 51).

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

El estudio que nos ocupa se ha centrado en responder básicamente a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué *características* tiene el docente apasionado desde el punto de vista de sus alumnos?; 2) ¿De qué modo el profesor apasionado influye en la *mejora académica* y en el *desarrollo personal* de sus alumnos? En coherencia con dichas preguntas, los tres objetivos que hemos planteado en este estudio son estos:

- Constatar *cualidades* bien notorias del profesor apasionado según la visión de sus alumnos.
- Destacar *influencias* del profesor apasionado sobre los alumnos en su *mejora académica*, a partir de sus propias experiencias vividas.

- Desvelar *influencias* evidentes del profesor apasionado sobre sus alumnos en su *desarrollo personal*, según sus vivencias expresadas.

Consideraciones metodológicas

Para nuestra investigación, hemos seleccionado una muestra “no probabilística”. El tipo de muestreo ha sido, pues, “intencional”. De este modo, se ha buscado el acceso a sujetos con unas características determinadas: los participantes han sido estudiantes de Magisterio que habían tenido algún/a profesor/a apasionado/a a lo largo de su vida académica previa.

En concreto, los participantes fueron estudiantes de Magisterio de 2º curso universitario. Nos detuvimos al encontrar 30 *especialmente significativos*. Su edad estaba comprendida entre 19 y 26 años, siendo la media de edad 23.7 años ($SD = 2.79$).

La muestra fue seleccionada atendiendo a los siguientes criterios:

- Personas entre 19 y 26 años. Así, evitamos posibles sesgos en caso de adaptar algunas entrevistas, gracias a la similitud de edad de los participantes.
- Estudiantes de Magisterio de 2º curso universitario. Esta elección daba pie a una visión amplia y madura –por parte de los/as participantes– sobre la influencia de algún/a profesor/a que habían tenido, como se les indicó, desde finales de Primaria hasta su entrada en la universidad, en diferentes ámbitos de su vida, considerando dicho influjo tanto en el plano *académico* como en el *personal*.
- Para hacer la selección definitiva, más centrada en criterios de *calidad* que de cantidad, se pidió a todos/as los/as participantes posibles que elaborasen dos *relatos previos* a la entrevista con el fin de valorar, como investigadores, si la influencia recibida por parte de su profesor/a descrito/a había sido claramente relevante. Esta forma de proceder pretendió ser una *garantía* inicial de que las entrevistas se hicieran a participantes con experiencias vividas manifiestamente ricas sobre el asunto de interés de la investigación, en lugar de ser azarosas o propias de quienes narraban influencias de sus profesores solamente puntuales o de escasa riqueza. Así, tras rastrear los/as 160 *potenciales* estudiantes de Magisterio influenciados por sus profesores, nos quedamos únicamente con 30 *sujetos* visiblemente relevantes, con el fin de obtener una muestra realmente significativa.

Los indicadores usados para seleccionar los relatos fueron, concretamente, cuatro:

1) El profesor aludido era una persona *comprometida* con su trabajo, gozosa con lo que *enseñaba*, y notoriamente *dedicada* a sus alumnos. 2) El profesor transmitía a sus adolescentes-jóvenes *gozo por su profesión* como docente-educador. 3) Los/as participantes, autores/as de los relatos, especificaban con ejemplos vividos que *habían aprendido* mucho gracias a su profesor/a o, a menudo, que este/a había influido claramente en el *cambio* de algún aspecto importante de *su personalidad*: autoconcepto, autoestima, identidad personal, habilidades sociales... y madurez personal.

Dentro de la metodología cualitativa, el instrumento de recogida de datos que se propuso fue la *entrevista semiestructurada*, permitiéndonos así solicitar información a un interlocutor sobre un determinado “fenómeno social-educativo” (Riba, 2014, p. 6). Este instrumento encajaba bien con nuestra investigación porque esas entrevistas permitían recoger información pertinente para el objeto de estudio: el profesor apasionado y *su influencia* académica y personal. Para terminar de acotar el instrumento, precisamos que las preguntas fuesen preferentemente abiertas y, por ello, de respuestas poco directivas. El proceso de la elaboración de las entrevistas fue valorado por cinco jueces expertos. Los resultados fueron positivos en grado de concordancia superior al 0.70 en todas las preguntas. El grado de concordancia se ha calculado a partir del coeficiente Kappa de Fleiss con el programa R.

ANÁLISIS DE ALGUNOS DATOS MÁS RELEVANTES

Según los autores referenciados en la primera parte del presente artículo, la *persona* del profesor *apasionado* provoca un *impacto* notorio en sus alumnos, dejando en ellos no pocas huellas claramente significativas que persisten durante años. En la medida de lo posible –por la extensión limitada del artículo– el fin de esta investigación, propia de la segunda parte de nuestro estudio, ha sido comprobar si nuestra discreta –pero rigurosa– investigación ha llegado a confirmar básicamente los objetivos previstos en nuestro estudio. En relación a lo anterior, es posible afirmar honestamente que los datos aportados por las entrevistas realizadas ciertamente han constatado las premisas previas. Esto es, destacaban y desvelaban hallazgos coherentes con los que *los teóricos* habían apuntado de una forma *más genérica*, y centrada –de manera predominante– en relación al “*influjo*” en el plano de los *aprendizajes*, por un lado, y también, por otra parte, en lo que se refiere a la impronta en *dimensiones* inherentes a una *personalidad madura* en los alumnos afectados. También es oportuno constatar que las *cualidades* de los profesores apasionados que contestaron los/as participantes concordaban, en sus rasgos más esenciales, con aquellos estudios teóricos más reconocidos: especialmente con los realizados por Day (2006, 2009, 2014). Pero en el presente estudio se ha podido ir aún algo más allá.

Concretamente, algunas de las *cualidades-disposiciones* más sobresalientes de los docentes apasionados según los entrevistados fueron, entre otras, las siguientes: su *disponibilidad plena* en todo momento, dentro y fuera del horario lectivo, dedicando muchas energías y tiempo a ayudarles en asuntos académicos y –algo menos, aunque también– en aquellos más personales. Quienes participaron hicieron, además, hincapié en la *cercanía* y en el cordial *afecto* que les transmitían. A grandes rasgos, conceptualizaron al profesor volcado como una persona *coherente y respetuosa*, así como un gran transmisor de *tranquilidad*, incluso en momentos de gran tensión. Destacaron, también y especialmente, su clara actitud positiva a la hora de *creer* en sus alumnos, confiando mucho en ellos. Como señal de lo dicho, mostramos aquí tan solo dos ejemplos entresacados de fragmentos de los entrevistados:

Sofía era una profesora *volcada* en su profesión. [...] Una muestra es que no terminaba de trabajar a la hora en la que teóricamente finalizaba su jornada. Pero ella estaba también volcada en sus alumnos. Por eso, captaba las señales de cada alumno, y a partir de ellas intentaba *ayudarnos* por todos los medios imaginables. (E2).

Pedro tenía muchas de las cualidades de un profesor modélico. Era *apasionado*, responsable, empático, generoso, comprometido, innovador y paciente. [...] [Además], transmitía a cada alumno mucho *amor* cargado de *respeto*. [...] ¡Y es que siempre estaba pensando en nosotros! (E15).

Ya en esas primeras citas, se puede apreciar la preocupación de tales profesores por *conocer* a fondo a sus alumnos. Quizás fuera esto, en parte al menos, lo que les permitía llegar a un *trato* más *personal* con ellos, algo altamente valorado por los alumnos; de manera que era ese conocimiento más particular el que abonaba el terreno para poder establecer una *conectividad afectiva* con cada uno más concretamente. Esa conexión profesor-alumno –y viceversa– era interpretada por los estudiantes entrevistados casi como la propia de un *amigo mayor*, que tenía como intención constante ayudarles y apoyarles. Disposición que se ve reflejada en citas como estas:

Era como una *amiga mayor* que venía siempre en plan de ayuda. [...] A mí, como a muchos, me transmitía una atracción asombrosa por las Matemáticas, sin necesidad de obligarme a hacerlas, y eso me hacía sentirme muy cómoda. [...] Era *cercana*; te tocaba en el hombro para calmarte, o se sentaba a tu lado hasta que entendieras, y con gusto, algún problema un poco difícil. (E21).

Me sentía realmente *valorada*, igual que los demás compañeros. [...] Esta profesora lograba establecer vínculos afectivos conmigo, y diría que con todos. [...] No se limitaba a ser solo una enseñante de lengua, sino que actuaba como una *tutora amiga* de todos. (E28).

Por otro lado, en relación a la influencia del profesor apasionado sobre los alumnos en su mejora académica, entre otros *influjos*, cabe subrayar el que tenían los profesores más volcados sobre los estudiantes participantes al *contagiarles su pasión* por los contenidos de sus materias respectivas. Veamos, de momento, un claro ejemplo ilustrativo:

En la asignatura de Ciencias que tuve con él gocé mucho con los contenidos que impartía. [...] Estoy segura de que ese placer por aprender se debía a que *me transmitió gusto* por esos temas que él *desbordaba*, pues nos impulsaba a meternos de lleno en una especie de misterios que descubríamos casi como exploradores en esas ciencias. (E17).

Además –como los *teóricos* en este campo habían remarcado– esta tipología de profesores favorecía que sus estudiantes fueran más devoradores de conocimientos, así como pensadores autónomos e imaginativos. Ahora bien, para lograr esa meta tan plausible, un factor decisivo en tales profesores era poseer y poner muy en activo su *creatividad* pedagógica. En este sentido, como ya comentaba Hargreaves, los más emocionados con su enseñanza eran *multiestrategas*. Así lo resumía este autor: “Utilizaban grandes repertorios diversos de estrategias, tanto clásicas como enormemente novedosas, según cada uno y sus particularidades; lo que les permitía ayudar a cada alumno a estar siempre *motivado*” (1999, pp. 285-286).

Esta noción de profesor *multiestratega* –por sus deseos de llegar a cada alumno a toda costa– es justamente una de la más referenciadas por los entrevistados cuando recuerdan al profesor que más influyó en su mejora académica. En esa línea, una de las cualidades docentes más señaladas por los participantes fue la *cantidad de ejemplos* que tales profesores proponían para que todos lograran comprender lo que quería explicarles; y otra de ellas era la importancia que daban al *aprendizaje vivencial*: eran muy creativos para buscar abundantes recursos que conectaran los aprendizajes con el mundo de su vida cotidiana, y buscaban así que las enseñanzas les fueran *útiles* a sus alumnos *para la vida* y de manera significativa para ellos. Algo de todo esto es posible verlo ya en estos breves extractos:

Sus clases eran diferentes a las de los demás. Siempre nos sorprendía con aprendizajes más prácticos, vinculados a *nuestros intereses*. El libro lo usábamos solo para ejercicios en casa o a última hora. (E9).

En sus clases ella manejaba situaciones y ejemplos de *la vida cotidiana* para que nuestros aprendizajes fueran más significativos. Luego, nos dejaba tiempo para hacer *ejercicios activos*; y se acercaba a cada uno, para ayudarnos charlando un poco con nosotros. (E28).

En tercer lugar, en relación con la influencia de este tipo de profesorado apasionado sobre el plano *más personal* de los alumnos a su cargo, cabe subrayar, de entre una variada gama de evidencias, las relacionadas con la mejora de su autoconcepto-autoestima, la mayor madurez para gestionar sus emociones y sus relaciones sociales y –algo de esperar!– el logro de una mayor satisfacción a nivel de realización vital. Apuntamos, a continuación, algunas citas que avalan ciertos hallazgos de gran interés.

Ella me enseñó a *amar* lo que hacía, a *creer* en mí misma, aunque siempre había sido realmente tímida y con muy baja autoestima. [...] Me ayudó también mucho a *relacionarme* de forma normalizada con los demás, y también a desarrollar un sano compañerismo. [...] Julia fue un verdadero regalo para mi vida personal. (E10).

Por su *cercanía*, pude hablar muchos ratos con ese profesor... Sin darse cuenta quizá, hizo que yo cambiara mucho *mi personalidad*. No solo mejoré para bien mis relaciones sociales, sino que me volví *más maduro*, y también *más fuerte interiormente*. [...] Me di cuenta de lo que era realmente importante para mi vida, y de lo que era superfluo. [...]. [Además], aprendí a no dejarme llevar por la mayoría, sino a luchar por *lo que creía que valía de verdad la pena*, en mi vida... y hasta en mis estudios. [...] ¡Gracias, Ramón! (E5)

CONCLUSIONES

Al comienzo de esta investigación-práctica nos planteábamos tres objetivos-preguntas que han ido marcando el desarrollo del estudio: 1) Identificar *cualidades* notorias del profesor apasionado desde el punto de vista de sus alumnos. 2) Destacar *influencias* patentes del profesor apasionado sobre los alumnos en su *mejora académica* a partir de sus experiencias vividas. 3) Desvelar *influencias* evidentes del

docente apasionado sobre sus alumnos en su *desarrollo personal* según sus vivencias expresadas.

Para obtener las respuestas a estos objetivos y preguntas precisamos de los comentarios de los protagonistas –los 30 entrevistados– que nos brindaron una masa de valiosos aportes sobre esas tres metas centrales de nuestra discreta investigación. Con una mirada retrospectiva sobre todo lo recogido, señalamos aquí una serie de contribuciones de claro interés para estas conclusiones.

1. *Constatar “cualidades notorias” del profesor apasionado desde el punto de vista de sus alumnos*

El profesor apasionado, por quien preguntamos a los participantes, fue inmediatamente diferenciado de cualquier otro “del montón” (según su propia expresión). Desde un primer momento, los entrevistados apreciaron que el profesor *volcado-apasionado* tenía unas cualidades que le distinguían notablemente de muchos otros que habían tenido en su escolaridad, y que habían pasado por sus vidas sin dejar ningún rastro.

Concretando ciertas contribuciones sobresalientes en este estudio, apuntamos aquí algunas más significativas. Tras preguntar a los/as participantes que “identificaran cualidades valiosas” del profesor/a que les había hecho tanto bien, señalaron unánimemente –entre otras– las siguientes: en primer lugar, su entera *disponibilidad* para acudir en su ayuda siempre y con sumo gusto ante cualquier necesidad suya. Igualmente, manifestaron que su profesor/a era una persona muy *accesible, coherente y respetuosa*, que les transmitía gran tranquilidad y *confianza*. En esa línea, se mostraron especialmente agradecidos por el *afecto* con que habían sido tratados/as, de forma que no pocos de ellos/as todavía *mantenían contacto* con dichos profesores hoy en día. Asimismo, destacaron que esos docentes les infundían de múltiples formas deseos de *conexión personal* por su exquisita forma de *tratarles o hablarles*.

Por esas y otras disposiciones de notorio calado, este trabajo muestra de forma clarividente que el profesor apasionado es alguien muy recordado, marcadamente distinto al resto, y que deja una *huella profunda* en las vidas de sus alumnos; convirtiéndose realmente en un claro *referente* para ellos por lo que “*es*”, por lo que transmite *en y a través* de su propia *persona*, mucho más que por lo que “*hace*”. Algo subrayado ya por van Manen al aclarar la distinción entre los “profesores de verdad” y los “profesores de nombre”. Leamos una clara cita suya:

Ciertos profesores crean una distancia entre ellos y los menores; su forma de hablar parece reflejar una actitud hacia la clase, tal como: “¡haced esto, haced aquello!”. Por el contrario, hay otros que establecen otro tipo-calidad de *re-*

lación con los alumnos. Su forma de hablarles refleja implicación, conexión. [...] Esto depende, por ejemplo, de la forma que un profesor emplea al hablar a un alumno, hacerle sugerencias, ofrecerle explicaciones... Todos notamos la diferencia entre el *clima* que crea un profesor que se dirige a cada alumno por su *nombre* y el que crea otro rutinario al dirigirse fríamente a ellos por los apellidos; entre un profesor que tras la intervención de un alumno le ordena: “¡Vale, puedes sentarte!”, y la de otro que le dice: “¡Gracias por tu aportación!”. Para bien o para mal, la globalidad del tiempo escolar se llena con la *voz* y la *presencia* del profesor (van Manen, 1998, pp. 181-183).

2. *Desvelar influencias evidentes del profesor apasionado sobre los alumnos en su “desarrollo personal”, desde su experiencia vital*

Un segundo haz de conclusiones relevantes que cabe destacar en esta investigación tiene que ver con la influencia sutil e ininterrumpida que ejercen los profesores realmente apasionados en las dimensiones propias del *desarrollo personal* de sus alumnos.

Según las respuestas más agudas proporcionadas por los entrevistados, destacan ciertas influencias de sus apasionados profesores, como las siguientes: muchos de ellos dieron especial importancia al hecho de que quienes tenían ese talante favorecían en gran medida la *gestión de sus emociones*; por ejemplo, ofreciéndoles gratos espacios y tiempos para que ellos/as pudieran aflorar, comentar y regular sus estados anímicos, sintiéndose así mejor y más dueños de sí mismos/as a nivel emocional.

Además, en la medida que les ofrecían espacios-tiempos preciosos a sus alumnos/as, los entrevistados destacaban que tales conversaciones, en esos climas tan “naturales y abiertos”, contribuían también a dejar en ellos/as una fuerte impronta en relación a la formación de su *identidad personal* contribuyendo así, también, a mejorar su propio proceso de *maduración personal*. Esos deseables cambios aparecen en los comentarios de los participantes claramente vinculados a la fuerte *conexión afectiva* que mantenían sus volcados profesores con ellos/as, de manera que todo ello contribuía a que tales educadores llegaran a ser auténticos *referentes* y *guías-orientadores* suyos. A modo de breve ejemplo, una entrevistada comentaba lo siguiente:

Creo que Núria sí que nos ayudó mucho a *conocernos mejor* a nosotras mismas, al darnos, por ejemplo, la idea de escribir un diario donde anotábamos todo lo que queríamos. [...] Además, en los *espacios de reflexión* de los viernes también teníamos la oportunidad de hablar sobre temas que nos preocupaban. Por ello, ciertamente, sí que me influyó muchísimo. (E24).

Paralelamente, los profesores de ese tipo, según la visión de los/as participantes, ejercían un papel crucial en su desarrollo de *habilidades sociales* al fomentar climas muy naturales en el seno de la clase, gracias a los cuales se sentían invitados/as a aprender los unos de los otros en un ambiente de respeto y confianza mutua.

Con todo, parece especialmente destacable la influencia de tales profesores en la mejora del *autoconcepto* y de la *autoestima* de sus alumnos/as. En estos puntos de la *mejora personal* existía, según los/as participantes, un común denominador en tales profesores destacados: la convencida *esperanza* de que todos sus alumnos eran inherentemente *más capaces* de lo que los demás docentes habían imaginado e, incluso, de lo que los propios alumnos pensaban de sí mismos. De ahí las expresiones propias de esos alumnos, llenas del gozo, al llegar a sentir algo así como: “*yo valgo, luego yo puedo*”. Apuntamos una de ellas, solo a modo de ejemplo:

Con sus continuas muestras de confianza hacia mí, hizo que yo *confiara en mí misma* y, concretamente, en la gran cantidad de *capacidades* que tenía dentro, sin yo haberme dado ni cuenta anteriormente. (E19).

Una vez más, *la persona* que anidaba en esos docentes, al emitir miles de mensajes, tácitos especialmente, era la que –en el fondo– les inoculaba su *propia valía personal*. Algo que casa perfectamente con lo afirmado por van Manen al respecto: “Es esa confianza incondicional en ellos la que les hace capaces” (1998, p. 81).

3. Destacar influencias patentes del profesor apasionado sobre los alumnos en su “mejora académica” a partir de sus experiencias vividas

Finalmente, también creemos que se ha confirmado en buen grado el tercer supuesto planteado, acerca de la influencia de estos profesores en sus alumnos en el plano de la *dimensión académica*.

Los entrevistados explicaban la necesidad que tenían de que sus profesores *conectaran con sus intereses personales*, tanto a nivel de contenidos como de estrategias alternativas. Esos profesores, tan valorados por sus alumnos, ensayaban una gran variedad de iniciativas docentes con el fin de cautivar a sus alumnos con *motivaciones múltiples* para suscitar en ellos los mejores aprendizajes posibles. Según los entrevistados, estos profesores *ponían en activo* todos sus saberes organizativo–didácticos (técnicos e improvisados) con tal de llegar a todos sus alumnos *al precio que fuera*, porque querían que cada uno aprendiera al máximo para colmar sus mentes y vidas. De este modo se comprende que no se conformaran –¡en absoluto!– con conseguir de ellos aprendizajes meramente memorísticos, sino que aspiraban a que *sus aprendizajes* fueran realmente *significativos*. Leamos un ejemplo:

En sus clases intentaba utilizar ejemplos muy visibles y que estuvieran *relacionados con la vida diaria* para introducirnos de una manera muy significativa en la materia. [...]. [Además], utilizaba de mil formas las “pizarras digitales” para que nosotros trabajáramos a fondo y con alegría. [...] [Por ello], a pesar de tener 17 años, *nos emocionábamos* y nos ofrecíamos a salir a la pizarra con mucha naturalidad. (E23).

Por otro lado, los entrevistados coincidían con otros supuestos de este estudio. Por ejemplo, que el profesor volcado fuera capaz de transmitir su pasión. El *contagio de la pasión* del profesor a sus alumnos corrobora la función de ésta como fuerte *fuerza motivacional*, que los entrevistados solían describir como *placer por aprender*; esto es, una implicación intensa en sus aprendizajes. A su vez, muchos de ellos explicaban sus experiencias académicas como vivencias muy gratificantes porque el profesor les hacía *vibrar* con la *materia*, despertándoles el *gusto por aprender*, por llegar a *encarnar* el propio profesor *lo que enseñaba*. Esto es, al disfrutar este vivamente con su saber, transmitía una similar y aguda motivación-ilusión intrínseca a sus alumnos sin proponérselo.

La pasión con la que estos profesores comunicaban los contenidos dinamizaba sus clases y estimulaba altamente a sus alumnos, promoviendo en ellos la sensación de sentirse bien, disfrutar aprendiendo e, incluso, *cambiar su visión* sobre una materia concreta, pasando de no gustarles nada, costarles mucho y no aprobar, a convertirse –gracias a su profesor/a– en una *asignatura muy motivadora*, y a sacar altas notas en ella. Así lo narra una participante:

Ella consiguió que me interesara por la Economía, asignatura que escogí forzosamente porque se anuló la que más me interesaba. [...] Siempre se me habían dado muy mal los números y así me ocurrió con las Matemáticas en el bachillerato; sin embargo, la Economía impartida por este profesor parecía *un mundo totalmente diferente*. [...] Y es que él *las vivía*, y nos transmitía su emoción por los temas. Incluso consiguió que lo entendiera todo de forma amena. (E18).

UNA REFLEXIÓN FINAL

A modo de consideraciones finales, el presente estudio ha pretendido, como objetivo global, *mostrar y constatar* –más que *demostrar* en un sentido casi-empírico– la importancia de renovar la mirada sobre la misión e influencia de los profesores que, apasionados por su tarea docente-educadora, contribuyen tenazmente al fomento

de aprendizajes académicos vivamente significativos, así como a optimizar las mejores fibras personales de sus alumnos.

En coherencia con todo lo dicho, podemos cerrar el presente artículo propo- niéndolo, en el fondo, como una aportación esencial para un campo tan sustancial y decisivo como es la formación del profesorado. Sin haberlo apuntado de una forma explícita, todo lo reflexionado y constatado en este trabajo encierra en sí una considerable potencialidad formativa latente: aquella capaz de *despertar* y *sensibili- zar* –especialmente, a quienes cursan Magisterio (algo extensible al resto de profes- ores en formación: los de Secundaria, por ejemplo)– en su *misión* y *tarea* docente y educadora. O dicho de otro modo: estamos seguros de que este estudio es capaz de despertar con fuerza en un lector bien dispuesto la *conciencia* de que solo así es posible llegar a ser un excelente profesor, tan realizado interiormente como gozoso por su sueño realista de *marcar* incisivamente a quienes tiene a su cargo enseñar- educar. Pensamos que, únicamente desde un horizonte como el avistado, es posible cambiar la realidad fatídica de que tan solo una minoría de menores tenga –como suele ser tan frecuente– el privilegio de encontrarse en su escolaridad con profes- ores muy apasionados, en lugar de no gozar de esa oportunidad casi nunca o por puro azar.

Fecha de recepción del original: 20 de diciembre 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 30 de enero 2018

REFERENCIAS

- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Bullough, R.V. y Baughman, K. (1997). *'First year teacher' Eight years Later: An in-quiry into Teacher Development*. New York: Teacher College Press.
- Caballero, R. (2014). *El 'buen docente': estudio cualitativo desde las percepciones de egre- sados de educación secundaria*. Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Perú. Extraído el 18 de noviembre 2018 de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5701>
- Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C. y Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educatio- nal Psychology*, 100(4), 977-987.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 4-13.

- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2017). *Teacher's Worlds and Word*. London: Routledge.
- Frankl, V. (2013). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona: Herder.
- Fried, R. L. (2001). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon.
- Ginott, H. G. (1993). *Teachers and Child*. New York: Collier Books.
- Hargreaves, A. (1999). Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu. *Temps d'Educació*, 22(2), 271-292.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E. y Hansen, D. T. (1998). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jordán, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, LXI(224), 153-172.
- Nieto, S. (2007). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Palmer, P. J. (2010). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves. *Revue Thomiste*, 76(1), 59-76.
- Riba, C. (2014). *Métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: FUOC.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes life most worth living. *Canadian Psychology*, 49(1), 1-13.
- van Manen, M. (1998). *El tacto en la Enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.

