

INVESTIGACIONES

Historia de vida profesional en tres etapas educativas de una maestra de Educación Infantil

Professional life story in three educational stages of an Early Childhood Education teacher

María Teresa Frasés Sellés,^{*} Marcos Jesús Iglesias-Martínez^{**} e Inés Lozano-Cabezas^{***}

Recibido: 2 de diciembre de 2021 Aceptado: 5 de mayo de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Frasés, M.T., Iglesias, M.J. y Lozano, I. (2023). Historia de vida profesional en tres etapas educativas de una maestra de Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 35-52. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13915>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13915>

RESUMEN

En esta investigación se describe una historia de vida sobre una docente que desarrolla su profesión en tres etapas educativas: Educación Infantil, Formación Profesional y Universidad. El objetivo principal de este estudio es conocer y analizar el crecimiento profesional de la participante a lo largo de sus cuarenta y tres años de experiencia. Se ha empleado la entrevista en profundidad, la cual ha transcurrido en diferentes momentos para comprender el relato de vida de la docente participante. Los resultados muestran las razones por las cuales la participante decidió ser maestra, los momentos en los que decidió acceder a otros contextos educativos profesionales y las diferentes dificultades que tuvo para su logro. También se describen las intensas relaciones establecidas con cada uno de los miembros en las distintas comunidades educativas en las que desarrolló su profesión, dando especialmente importancia a la atención a la diversidad en la Educación. De este relato de vida se concluye que el contexto educativo no es estable, razón por la cual es fundamental que los docentes tengan una formación y un aprendizaje continuo y diverso que dé respuesta a los cambios que se producen en la educación. Este relato de vida evidencia los diversos factores que influyen la construcción de la identidad profesional docente.

Palabras clave: historia de vida; formación permanente; educación infantil; formación profesional; universidad

ABSTRACT

This research describes the life story of a teacher who works in three educational stages: Early Childhood Education, Vocational Training and University Education. The main objective of this study is to understand and analyse the professional growth of the participant throughout her forty-three years of experience. An in-depth interview was used, which took place at different times to understand the participant's life story. The results show the reasons why the participant decided to become a teacher. The moments in which she decided to develop into other professional educational contexts and the different difficulties she had in achieving this. The interview dived deeper into the intense relationships established with each of the members of the different educational communities; including how she established her profession and giving special importance to the



*María Teresa Frasés Sellés
[0000-0003-2167-7355](https://orcid.org/0000-0003-2167-7355)
mfs6@gcloud.ua.es

**Marcos Jesús Iglesias-Martínez
[0000-0001-5206-2762](https://orcid.org/0000-0001-5206-2762)
marcos.iglesias@ua.es

***Inés Lozano-Cabezas
[0000-0003-3800-259X](https://orcid.org/0000-0003-3800-259X)
ines.lozano@ua.es

attention to diversity in education. From this life story it can be concluded that the educational context is not stable. Which is why it is essential for teachers to have continuous, diverse training and learning that responds to changes in education. This life story of a teacher shows the various factors that influence the construction of teacher identity.

Keywords: life story; lifelong learning; early childhood education; vocational training; university

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha deconstruido el concepto de identidad como integral y unificado, considerándolo actualmente, un proceso dinámico, de carácter inestable, que se configura a partir de las interacciones cotidianas (Marcús, 2011). Las relaciones sociales de la trayectoria profesional de un individuo se envuelven en un contexto intersubjetivo como consecuencia de diferentes factores que configuran la identidad profesional (González et al. 2019). Se trata, por tanto, una representación autorreferencial que se forma mediante atributos cognitivos, sociales, personales y emocionales, que dan cierta estabilidad y continuidad a la vida laboral (Monereo & Domínguez, 2014). Por ello, la identidad profesional se define como:

[...] el conjunto de atributos que permiten al individuo reconocerse a sí mismo como integrante de un gremio profesional [...]. A diferencia de la identidad individual que se adquiere desde los primeros años de vida, o de la identidad social adquirida de la relación con los otros, la identidad profesional se desarrolla hasta que el sujeto entra en contacto con las instituciones de educación superior y se relaciona con los miembros reconocidos dentro del campo profesional. (Balderas, 2013, p. 1).

En base a esta definición se puede afirmar que la identidad profesional es un proceso de construcción de las características sociales, culturales y, en particular, que la historia del sujeto que se ve influenciado por las interacciones sociales con el resto de las personas, así como por el contexto familiar, laboral, social y educativo (Cantón y Tardiff, 2018; García et al., 2016; Marcelo y Vaillant, 2011). Al respecto, en este proceso de configuración de la identidad profesional, Vaillant y Marcelo (2021) consideran que es importante favorecer y propiciar la reflexión de los docentes para preguntarse quién es y en qué se ha convertido como docente y como persona utilizando no solo la reflexión individual, sino también la utilización de otros recursos narrativos (imágenes, experiencias, relatos, símiles etc.) en dialogo continuo con los otros y en contextos como son las comunidades profesionales de aprendizaje (Opfer y Pedder, 2011), generadoras de culturas de colaboración entre docentes (Patton y Parker, 2014).

Es importante mencionar que el desarrollo de la identidad profesional se ha convertido en uno de los pilares fundamentales para la formación inicial y continua de los docentes (Vanegas y Fuantealba, 2019). Además, comprende todas aquellas experiencias del aprendizaje y formación del profesorado, cuyo objetivo es aumentar sus conocimientos y destrezas profesionales, mejorando, por tanto, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula (Souto, et al. 2020). No obstante, aunque es cierto que existen diversos elementos que condicionan el desarrollo profesional docente, la presente investigación pone énfasis en la formación permanente,

ya que “[...] se determina como uno de los recursos más válidos y necesarios para el desarrollo de la identidad profesional, por medio de la cual los docentes se erigen como motor de desarrollo y de aprendizaje de la profesión docente a lo largo de la carrera profesional” (Nieto y Alfageme, 2017, p. 64).

En el contexto educativo, el qué y el cómo aprender, así como el dónde y el cuándo se aprende, son aspectos que están en constante cambio (Martín, 2016). Por este motivo, actualmente existen numerosas investigaciones sobre la formación permanente del profesorado y el desarrollo de la identidad profesional que según Hernández-Hernández y Sancho (2020) contribuyen la configuración de esa identidad por sus acciones, es decir, por su capacidad de acción y por su capacidad de ser. Debido a que la educación no es un ámbito estable, los docentes necesitan estar formándose continuamente para poder dar respuesta a dichos progresos, y ofrecer al mismo tiempo, una enseñanza de calidad a su alumnado, respetando la heterogeneidad dentro de una misma aula, en el que los intereses y necesidades de los estudiantes son muy particulares (Paz, 2018).

Las historias de las maestras y los maestros son una herramienta fundamental para indagar como se va construyendo la identidad profesional docente mediante espacios sociales, educativos y políticos (Rivas-Flores, 2014) y cada vez genera más interés entre los investigadores y las investigadoras en educación (Cantón y Tardiff, 2018; Chavez, Faure y Barril, 2021; Hernández y Sancho, 2020; Kelchtermans, 2014; Rivas, Leite y Prados, 2014), motivo por el cual el presente estudio se basa en el desarrollo de una historia de vida con el objetivo de conocer y analizar el crecimiento profesional de una maestra en tres etapas educativas, concretamente en Educación Infantil, Formación Profesional y Universidad como atributos particulares que constituyen la identidad profesional docente.

2. MÉTODO

Esta investigación se ha desarrollado a través de una metodología cualitativa basada en una historia de vida en ciencias sociales (Pujadas, 1992) que permite el análisis de las experiencias de una maestra en Educación Infantil a lo largo de su trayectoria profesional (Bolívar, 2017). Además, el paradigma cualitativo aboga por un diseño riguroso, sólido y coherente en todo proceso de investigación educativa (Fernández y Postigo-Fuentes, 2020), especialmente, porque las historias de vida otorgan significados a la experiencia docente por su complejidad y “desde el prisma de una concepción humanista del sujeto” (Hernández-Hernández y Sancho, 2020, p. 41). Por otro lado, no se puede obviar la comprensión del contexto social e histórico de los protagonistas de las historias de vida (Goodson et al., 2017). En este sentido, Bolívar y Domingo (2019) enfatizan que el enfoque biográfico narrativo en educación describe la auténtica “identidad narrativa” de los docentes en base a la interacción de sus experiencias personales, su entorno social, cultural e institucional durante su práctica diaria. Investigar a través de las historias de vida realza ese recuento narrativo (Clandinin, 2013) y genera conocimiento dando una visión general de las situaciones del contexto educativo que permiten analizar los fenómenos que suceden dentro y fuera del aula (Huber et al., 2014). De esta manera queda patente que la metodología cualitativa aporta valiosas contribuciones a la investigación educativa (Fernández-Navas, Alcaraz-Salariche & Pérez-Granados, 2021).

2.1. Participante

La presente historia de vida se ha elaborado sobre María Teresa, una profesional de la educación cuya trayectoria ha transcurrido en tres etapas educativas en la provincia de Alicante (España): Educación Infantil, Formación Profesional y Educación Superior. La elección de esta participante se debe a su extensa trayectoria profesional, con cuarenta y tres años de experiencia, entre los cuales ha trabajado 25 años en Educación Infantil, 18 años en Formación Profesional, y 11 años en la Universidad, tal y como expresa al inicio de su presentación para participar en esta investigación, y en la cual se observa que su alta experiencia como docente y, en concreto, por haber transitado en diferentes centros educativos que le han permitido vivenciar diferentes contextos educativos con sus factores sociales, económicos y culturales particulares. Cabe destacar, también, que su profesión se desarrolla en la provincia de Alicante (España) donde predomina el valenciano como lengua vehicular en los centros educativos en los que ha impartido docencia. Este aspecto que ha sido relevante para la selección de esta maestra tal como se muestra:

Durante la etapa de Educación Infantil trabajé en cinco centros educativos, de los cuales uno era privado y el resto públicos. En Formación Profesional trabajé en dos centros educativos, uno de ellos en un instituto de secundaria y formación profesional, y el otro en un centro integrado de formación profesional, mientras que en la etapa de la Universidad sólo he trabajado en una institución.

2.2. Recopilación y análisis de la historia de vida

La recopilación de datos se ha llevado a cabo a través de la historia de vida, y para ello se diseñó una entrevista biográfica o en profundidad (Moriña, 2017), en el que se planteaba un protocolo previo para cada una de las sesiones en la cuales se desarrolló la investigación. El contenido de este protocolo fue validado por tres expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar y que abordaba las siguientes cuestiones: (1) por qué deseó ser maestra; (2) qué le motivó promocionar a otras etapas educativas; (3) cuáles fueron las principales dificultades en su desarrollo profesional docente; (4) qué relaciones tuvo con la comunidad educativa; (5) qué experiencias tuvo ante la diversidad en la práctica educativa. Previamente se informó a la participante del objetivo de la investigación, del proceso de la misma y de cómo se trataría la información obtenida en posibles publicaciones. La maestra autorizó su participación firmando la carta y formulario de consentimiento informado. La entrevista se realizó en tres momentos con una duración aproximada de dos horas cada sesión, acordadas previamente con la participante. Cabe indicar que el equipo investigador realizó observaciones previas sobre el desarrollo de la docencia de la participante en las aulas universitarias. Posteriormente, se realizaron las entrevistas en profundidad y las conversaciones se recogieron con la grabadora, con el objetivo de proceder a su posterior transcripción y mostrar los resultados de manera detallada con fragmentos. Asimismo, se procedió a enviar la información recopilada a la maestra participante para plantear los posibles ajustes u observaciones antes de proceder al análisis. La participante consideró que los datos transcritos correspondían a su historia profesional. Finalmente, dado que se trata de una investigación cualitativa, los datos se trataron a través de un análisis manual que fue realizado por tres investigadores expertos en investigación educativa. Se realizó un análisis previo de los códigos inferenciales más significativos, se discutieron y se estruc-

turaron en cuatro temáticas coherentes con los apartados de la entrevista biográfica, lo cual nos ha permitido interpretar las teorizaciones subjetivas de la participante (Dwyer y Emerald, 2017).

3. RESULTADOS

En el proceso de codificación de la experiencia personal referente a la trayectoria profesional de la docente, los resultados se han agrupado en las siguientes temáticas: (T1) Razones por las cuáles decidió ser maestra; (T2) Limitaciones encontradas en cada etapa; (T3) Relaciones establecidas con los agentes de cada comunidad educativa; (T4) Atención a la diversidad en cada nivel académico.

3.1. Temática 1. Razones por las cuáles decidió ser maestra y acceso a la profesión docente

El relato de vida comenzó con las razones o los motivos que llevaron a María Teresa a ser maestra. Sus reflexiones se refieren, principalmente, por seguir un modelo docente de referencia, que tuvo lugar en su infancia:

Una vez, me encontré en el pueblo con la maestra de la escuela que estaba con sus alumnos en la calle. En ese momento tenía muchas ganas de empezar mi escolarización, y le dije “senyomestra, jo vull anar a l’escola” (*seño maestra, yo quiero ir a la escuela*), y esta me preguntó dónde estaban mis padres [...] Cuando mi madre le respondió, faltaban unas pocas semanas para que cumpliera los cuatro años, de modo que, cuando llegó ese día, empecé la escuela, porque al ser una escuela rural estaba permitido empezar la escolarización con el curso ya empezado. A partir de ese momento, cuando descubrí la escuela, me di cuenta de que quería ser maestra, como la que tenía de referencia.

Este interés por la docencia vino manifestado por esta idea, y siguió presente incluso en su día a día:

Cuando jugábamos en el juego simbólico a ser maestras y alumnas, yo siempre quería ser la maestra. A partir de entonces, mi objetivo claro en esta vida fue ser docente.

En el año 1977, este deseo se hizo realidad, momento en el cual María Teresa finalizó la Diplomatura en Ciencias Sociales y comenzó su formación en un aula de cinco años:

Al poco tiempo de terminar la Diplomatura, hablé con una maestra que conocía, y esta me ofreció la posibilidad de asistir a su aula para aprender cómo se trabajaba con niños de Educación Infantil, y poder ejercer como maestra en el centro educativo donde ella trabajaba, y así lo hice.

Tras trabajar durante 25 años como maestra en Educación Infantil, decidió empezar una nueva etapa como profesora en la Formación Profesional. Después de trabajar durante dos años en esta etapa, decidió ampliar sus estudios con la Licenciatura de Psicopedagogía por el siguiente motivo:

Durante muchos años, estuve recibiendo en mi aula a alumnas en prácticas que tenían una formación muy escasa. Me sorprendió muchísimo que las futuras maestras y los futuros maestros tuvieran tan poca preparación. Pensé que era muy importante realizar un cambio en

su formación y para ello, necesitaba entrar en la universidad. Por este motivo, decidí obtener una titulación que me permitiera acceder a esta etapa educativa, de modo que estudié la Licenciatura de Psicopedagogía a distancia en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y pude trabajar en la Universidad de Alicante como profesora asociada.

María Teresa después de acceder a la Universidad, pensó en optar por el título de doctora. Sin embargo, esto último no fue posible por incompatibilidad horaria con su trabajo y la situación familiar por la que estaba pasando en ese momento:

Tras empezar a trabajar en la Universidad, tuve la ilusión de estudiar el doctorado. Sin embargo, no pude llevarlo a cabo, pues, en esa ocasión, mi situación personal y familiar no me permitió desarrollar todo lo que me propuse para mejorar en la docencia. Aunque a día de hoy no me arrepiento de mi decisión, considero que deberían darnos más facilidades para poder conciliar la vida familiar con la vida laboral, pues en la mayoría de ocasiones nos toca elegir.

Uno de los atributos que destaca de los docentes es la continua formación y el aprendizaje constante. En este caso, María Teresa afirma haber formado parte de un grupo de docentes para posibilitar la innovación y renovación pedagógica:

En Alcoy se creó un grupo de renovación pedagógica donde numerosos maestros y maestras de escuelas infantiles de 0 a 6 años (las cuales existían en la Ley General de Educación de los años 70) se coordinaban para buscar información nueva y poder ofrecer una enseñanza de mayor calidad. Dichos docentes contaban con el apoyo económico de la antigua Caja de Ahorros del Mediterráneo, quien pagaba los cursos y conferencias para que pudieran ampliar su formación. De todos los que se celebraron, merecen especial mención la ponencia y el curso de Marta Mata y de María Antonia Canals.

También destaca el especial interés que tiene María Teresa por la formación continua las ganas de seguir aprendiendo en esta profesión de continuo cambio. En este sentido es de especial relevancia cuando relata que realizó numerosas formaciones por su cuenta, costeándose el precio del curso, el transporte y el alojamiento, cuando era necesario:

La primera formación que realicé fuera de mi ciudad fue en Madrid, para conocer otras metodologías alternativas a la metodología tradicional. Después de esta, viajé en numerosas ocasiones a Barcelona, una de ellas para realizar un curso intensivo sobre psicomotricidad con André Lapierre, y el resto para visitar la escuela de expresión y psicomotricidad de Carme Aymerich y cursar diversas formaciones con Rosa Sensat. Por último, he hecho tres viajes a Italia, concretamente a Reggio Emilia, para aprender y formarme con la esencia de esta filosofía de escuelas.

Sobre la formación académica complementaria la participante pone en la renovación y actualización constante de los docentes, como un elemento clave en el desarrollo de esta formación que permite no solo la mejora de la enseñanza, sino que garantiza la calidad del aprendizaje:

Pienso que una maestra nunca se puede dejar de formar, siempre tiene que estar actualizándose, porque la educación, los niños y las familias cambian constantemente. La verdad es que yo

siempre he tenido una gran preocupación por formarme como maestra y como profesora para poder ofrecer lo mejor a mis alumnos y alumnas. Por este motivo, durante toda mi trayectoria he realizado cursos, asistido a conferencias y, organizado encuentros con otros profesionales para compartir ideas y aprender unos de otros. Considero que toda la formación adicional que hagamos como docentes es necesaria. De hecho, a mí personalmente es un aspecto que me ha dado seguridad a la hora de enseñar, porque tengo un gran dominio de los contenidos y de las diferentes metodologías que existen.

En sus reflexiones se observa los significados que le otorga a su profesión como maestra de Educación Infantil, de ahí, que en el desarrollo de las entrevistas se le preguntó cuales fueron las razones de promocionar de maestra de Educación Infantil a profesora de un centro de Formación Profesional. Esta decisión se refleja en el siguiente fragmento, en el que influyó el dialogo con otra colega:

En el último centro donde estuve trabajando como maestra en Educación Infantil me cortaron las alas a nivel de creatividad. Yo necesitaba utilizar nuevas metodologías y ofrecer a los alumnos una enseñanza distinta donde primara la experimentación y el aprendizaje activo. En esta escuela, no compartían mis ideas, y llegó un punto en el que me sentí muy frustrada porque no me dejaban llevar a cabo las ideas que tenía. Esta situación provocó que llegara a mi tope, y una gran amiga mía me propuso prepararme las oposiciones de Formación Profesional para trabajar en esta etapa. Tras esta conversación, decidí seguir mi instinto y concursar en otra oposición, perdiendo la plaza fija en el último centro donde trabajé como maestra en Educación Infantil.

Reflexionar sobre las razones que le llevó a María Teresa a ser maestra, le permitió destacar sus principales logros, pero también, en el transcurso de la primera sesión de la entrevista, pudo manifestar que también se encontró con diversas dificultades para poder acceder a las tres etapas educativas. La primera de ellas fue tener que estudiar la Diplomatura de Ciencias Sociales en Alicante, puesto que su familia era trabajadora y la solvencia económica que tenía era reducida:

En aquel momento histórico, solo las personas que provenían de familias adineradas podían permitirse escapar del pueblo para dedicarse a aquello que les apasionaba. Mi caso no fue ese, pues mi familia era trabajadora. Sin embargo, cuando les dije que quería estudiar y les pedí la herencia por adelantado, me enseñaron la libreta de ahorros y me dieron total libertad para que usase ese dinero. Tanto mi madre como mi padre, se volcaron a trabajar para poder darme el futuro que yo deseaba. De hecho, durante unos años, se privaron de ciertos privilegios de la época, como ir a la playa, pues todos sus recursos económicos los invirtieron en mis estudios. Hoy en día sigo agradeciéndoles todo el esfuerzo que hicieron por mí, pues sin ellos, no lo hubiese conseguido.

Una vez consiguió trabajar como maestra en el patronato de San Antonio de Alcoy, se encontró con la dura situación de la oposición, puesto que, al mismo tiempo que trabajaba y criaba a su hijo, tenía que estudiar para poder conseguir plaza en un centro público, esta etapa fue de las más duras:

Los obstáculos que me fui encontrando durante el camino para ser maestra fueron muy duros, sobre todo el hecho de enfrentarme a la oposición, pues tres veces tuve que presentarme para

poder conseguir mi plaza. Aunque desde niña tuve muy clara mi vocación, he de confesar que las oposiciones me desanimaron mucho, pues al mismo tiempo que estudiaba, tenía que trabajar, criar a mi hijo pequeño, ayudar con el negocio familiar, y hacer las labores de casa, pues en ese entonces, la mujer era la encargada de las tareas domésticas.

En el caso de la Formación Profesional, aunque no tuvo que ampliar su formación académica, tuvo que rechazar su plaza definitiva y volver a concursar para poder trabajar en esta etapa. Fue una decisión difícil porque en esa época, además de trabajar, también estaba criando a su hija que tenía tan solo tres años de vida. Sin embargo, aunque fue una etapa difícil, su esfuerzo le ayudó a conseguir uno de sus propósitos:

Hoy en día, a pesar de correr el riesgo de perder una plaza fija por una provisional, sigo agradeciendo que esta persona me diera el consejo que cambió mi vida por completo.

3.2. Temática 2. Limitaciones encontradas en cada etapa

En la profesión docente un maestro o maestra suele tener ciertas limitaciones o problemáticas que se encuentran a lo largo de su día a día y en la práctica profesional y, especialmente, en las aulas. María Teresa reconoce, en sus primeros inicios como maestra en Educación Infantil halló diferentes factores que imposibilitaban desarrollar una enseñanza de calidad:

Una de las dificultades que encontré cuando accedí a trabajar en el patronato de San Antonio de Alcoy como maestra en Educación Infantil, fue la ratio y el número de horas que trabajaba. Mi aula estaba compuesta por 40 alumnos, todos ellos varones. Además, la jornada escolar era de seis horas lectivas al día, pues se dedicaba una hora adicional para atender al alumnado como función social, porque el centro se encontraba en un barrio deprimido.

En este centro, una gran dificultad que tuvo fue la situación económica de las familias:

En aquel centro educativo, la gran parte de los alumnos estaban mal alimentados, no dormían bien y no cumplían los estándares de higiene. Por ello, considero que allí apenas pude ejercer como maestra, pues mi labor se limitó más bien a cubrir las necesidades básicas de los discentes.

Posteriormente, relata que comenzó a trabajar en la enseñanza pública, en el cual también tuvo algunas dificultades con los compañeros y las compañeras del centro educativo y con el equipo directivo:

Cuando llegué a este centro por primera vez, los juguetes y materiales que había disponibles para las aulas de infantil habían sido repartidos entre sus compañeros/as, de modo que no me dejaron ningún material con el que pudiera trabajar, y solo contaba con mesas y sillas. Cuando hablé con el equipo directivo, me dijeron que no podían hacer nada, y que debía trabajar con los con los materiales que había en el aula.

Para solventar esta situación María Teresa convocó una reunión con las familias para explicarles la escasez de juguetes que tenían en el aula, y les invitó a colaborar con la situación, aportando juguetes de todo tipo:

El resultado fue asombroso, pues los padres y madres se volcaron por completo, y los alumnos/as pudieron aprender a través del juego con materiales de todo tipo. Aunque finalmente el problema se pudo solucionar, el equipo directivo fue muy estricto conmigo y el enfrentamiento era constante. De hecho, había momentos en los que controlaban mi forma de trabajar y analizaban las actividades que hacía con mis alumnos, tanto dentro como fuera del aula, pues no estaban de acuerdo con la metodología que empleaba.

En su relato también describe ciertas tensiones con algunos equipos de dirección, en concreto, por las imposiciones del equipo directivo de que cada maestro o maestra debería de trabajar de manera individual en su aula. Estos hechos le llevaron a plantearse su continuidad en el centro educativo:

Las dificultades con el equipo directivo, me potenció a ver que mi vida no se podía cerrar a quedarme en ese centro y tenía que irme de él a buscar otras posibilidades. Me di cuenta de que debía trabajar en otra etapa educativa, y decidí centrarme en la Formación Profesional en lugar de trasladarme a otro centro de Educación Infantil.

Sin embargo, al comenzar como profesora en los Ciclos Formativos, también se halló con algunas limitaciones por parte del equipo directivo, ya que las dotaciones económicas que tenía el centro educativo por parte de los Ciclos Formativos, se destinaban en mayor medida a la Educación Secundaria, mientras que las instalaciones y los materiales con los que contaba el alumnado de Ciclos Formativos eran muy escasos:

Al equipo directivo le costó mucho ceder en aspectos, que, a mi parecer, eran básicos, como potenciar los Ciclos Formativos y dotarlos de recursos e instalaciones de calidad para poder ofrecer al alumnado un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

A partir de esta situación, se creó una gran cohesión entre los docentes de esta etapa, de modo que todas/os ellas/os lucharon para conseguir unas mejores aulas, con más material y de mayor calidad. Además, convocaron diversas reuniones con el periódico local para promocionar estos estudios y animar a que futuros discentes accedieran a los Ciclos Formativos.

Por otro lado, se encontró un problema debido a una nueva política de la Generalitat Valenciana, en la cual se decidió trasladar los Ciclos Formativos que se realizaban en dos Institutos de Educación Secundaria a un nuevo centro integrado de Ciclos Formativos. Dicho centro estaba construido por barracones, y se pidió a los docentes y al alumnado que se trasladaran del instituto a los barracones. Esta nueva política creó un gran revuelo, pues se les estaba obligando a trasladarse a un lugar con peores instalaciones. Por ello, se realizaron diversas manifestaciones y entrevistas con periódicos de Alcoy para denunciar la situación en la que se encontraban, e incluso se encerraron una noche en ambos institutos. Tras esta lucha, consiguieron quedarse en los centros correspondientes hasta que terminaron de construir el nuevo centro integrado.

En el Centro Integrado de Formación Profesional las dificultades que ha encontrado la participante han sido menores que en el resto de los centros educativos, por lo que solo destaca una de ellas:

Como me había ocurrido hasta ahora, los primeros años también tuve problemas con el equipo directivo por mi forma de trabajar. No obstante, tras tener diversas reuniones con ellos, entendieron que es necesario llevar a cabo otro tipo de metodologías para dar respuesta al alumnado del siglo XXI, puesto que las que se utilizaban con el alumnado del siglo XX ya no corresponden con la época histórica en la que nos encontramos ahora.

Haciendo referencia a la Universidad, destaca que es la etapa en la que más feliz se ha sentido, pues ha podido trabajar con total libertad y nunca ha sido cuestionada por su forma de trabajar, afirmando lo siguiente:

En la Universidad dificultades como tal no he tenido, pero sí que es cierto que en la alguna asignatura debería haber una mayor coordinación entre los docentes. Yo personalmente considero que hay que estar mucho más coordinados y hacer reuniones para que todo el equipo docente discuta sobre cómo vamos a trabajar la asignatura y qué aspectos habría que modificar después de tantos años trabajando del mismo modo.

Cabe recordar que la participante no ha nombrado ninguna dificultad en relación con el alumnado en ninguna de las etapas anteriores. No obstante, en la etapa de la Universidad destaca una anécdota que le ocurrió con el alumnado en los primeros años que empezó a trabajar:

Al poco tiempo de trabajar en la Universidad tuve un pequeño problema con el alumnado. La asignatura la tenía que impartir en castellano, y así lo hice. Sin embargo, a la hora de hacer comentarios sobre algún aspecto en particular, utilizaba la lengua valenciana, para que el alumnado pudiera aprender las dos lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana. Esta decisión pareció no gustar al alumnado, pues se quejaron de que había momentos puntuales en los que hablaba en valenciano.

A pesar de este pequeño incidente, las valoraciones por parte del alumnado hacia esta docente siempre han sido muy positivas. De hecho, cuando María Teresa habla de la Universidad, destaca la felicidad que ha sentido en esta etapa:

Trabajar en la Universidad ha supuesto un antes y un después en mi vida. Considero que las pequeñas dificultades que he encontrado no pueden compararse con la cantidad de ventajas que me ha aportado esta etapa educativa. Soy muy feliz de haber podido llegar hasta aquí.

3.3. Temática 3. Relaciones establecidas con cada comunidad educativa

María Teresa afirma que la relación con la comunidad educativa ha sido muy distinta en cada una de las etapas, en concreto, destaca la relación con las familias. Estas relaciones son dife-

rentes en cada centro educativo y depende, principalmente, de cada etapa educativa. Así, con respecto a la Educación Infantil destaca:

En general, en todos los centros donde he trabajado como maestra de Educación Infantil ha habido una buena relación y una gran implicación por parte de las familias, aunque sí que es cierto que siempre hay casos en los que alguna familia se implica menos.

En cuanto a la Formación Profesional, la relación con las familias cambia drásticamente:

He notado una gran diferencia de pasar de la etapa de Educación Infantil a la de Formación Profesional. En esta primera etapa hay una gran preocupación por parte de las familias, a veces incluso excesiva. Yo he llegado a tener padres y madres que han sido capaces de juzgar mi metodología, e incluso de implicarse en aspectos legales que le correspondía al centro educativo. Por el contrario, en la etapa de Formación Profesional, concretamente en el Grado Medio, la relación con las familias normalmente existe por el tema de autorizaciones y notas. De hecho, en muy pocas ocasiones las familias se han puesto en contacto conmigo, y cuando lo han hecho, ha sido porque su hijo o hija presentaba un bajo rendimiento escolar, o algún otro tipo de problema como una mala relación con sus iguales.

En el caso del Grado Superior dentro de la Formación Profesional, dicha relación desaparece casi por completo, pues en este momento el alumnado ya es mayor de edad, y no se necesita la autorización de las familias, lo cual sucede en la Educación Universitaria donde la relación con las familias es completamente nula. Sin embargo, destaca que, en estas dos etapas educativas, el docente debe hacer muchos esfuerzos para conseguir una interacción con el alumnado:

Para conseguir una buena interacción con el alumnado en la Formación Profesional y la Universidad, el docente debe implicarse y fomentar situaciones para afianzar la relación con el alumnado. Por mi experiencia, la relación alumno-profesor en estas dos etapas educativas es muy superficial, y solamente se establece una mayor relación con aquellos alumnos que tienen más interés. Para paliar esta situación, hace años empecé a aplicar dinámicas de grupos con la intención de romper esa separación que hay entre el profesorado y el alumnado, y la verdad es que ha resultado ser muy efectivo.

En cuanto a las relaciones establecidas con las/os compañeras/os se observan diferencias en cada centro educativo. Así, con respecto, a la primera etapa educativa donde comenzó a trabajar, destaca las tensiones que tenía con otros docentes, ya que no comprendían su forma de enseñar:

Aunque es cierto que en los equipos docentes de Educación Infantil siempre ha habido una colaboración dentro de los diferentes niveles de etapa, yo he vivido muchos momentos de tensión con otros compañeros porque no estaban de acuerdo con mi metodología de trabajo. Sin embargo, a pesar de las diferencias que he tenido con algunos compañeros, siempre nos hemos tratado con respeto. Además, de igual manera que no he establecido una estrecha relación con algún compañero, también he conocido a otros con los que he congeniado muy bien desde el principio.

En la etapa de Formación Profesional también observó la escasa implicación por parte de otros docentes, especialmente, por el número de profesores/as que trabajan en el Instituto:

En Formación Profesional he tenido roces con aquellos compañeros que no se implican en su labor docente. A mi parecer, es muy importante que el profesorado se coordine para que trabajemos todos en la misma línea e incluso hagamos actividades interciclos. Pero, por desgracia, hay docentes que no entienden la importancia de organizarse e ir todos a una, y este es uno de los motivos por los que algunas veces, se han creado tensiones entre aquellos docentes que apuestan por un trabajo en común, y aquellos que trabajan por su cuenta [...] Somos tantísimos profesores que trabajamos en el CIP FP que yo no conozco a gran parte de ellos.

Con lo que respecta a la relación con las/os compañeras/os de la Universidad, María Teresa establece diferencias entre las distintas asignaturas en las que imparte, pues hay un Departamento en el que tiene una relación muy estrecha con todas/os ellas/os, mientras que en el otro Departamento no sabe quiénes son sus compañeras/os:

Dependía del Departamento, por ejemplo, en uno no se hacían reuniones de coordinación, sin embargo, en el otro el coordinador todos los años organiza al menos dos reuniones al año, una al inicio de curso y otra al final, para que haya una coordinación de exámenes, de prácticas, de valoraciones, etcétera. Por tanto, en esta asignatura sí que conozco a mis compañeros y la relación con todos ellos es muy buena. Por último, en la asignatura del Máster se han llevado a cabo varias reuniones donde he podido interactuar con los compañeros y compartir ideas.

3.4. Temática 4. Atención a la diversidad en cada nivel académico

La participante ha percibido la atención a la diversidad de forma negativa en las tres etapas educativas, porque sentía que su formación no era suficiente, porque los recursos que tenía al alcance eran escasos y porque no siempre podía contar en el aula con el apoyo de los profesionales especializados.

Cuando estuve trabajando en Educación Infantil, las ratios eran de 40 niños por aula, por lo que no pude atender a mis alumnos, de forma individualizada, como me hubiese gustado. Además, a pesar de haber realizado numerosos cursos para ampliar mi formación, considero que mis conocimientos no eran suficientes para atender a la diversidad adecuadamente. Por mi experiencia, pienso que se ha de dedicar una gran parte de la formación de los docentes para que tengan recursos para dar respuesta a todos y cada uno de los alumnos, independientemente de sus características. Siguiendo en esta línea, pienso que se debería dar más importancia a la coordinación entre profesionales especializados y los tutores, pues en los centros donde trabajé, estos entraban en el aula siguiendo un horario estricto, sin tener en cuenta las necesidades del día a día.

A nivel general, María Teresa describe que en todos los centros educativos de Educación Infantil, se cuenta con el apoyo de profesionales que atienden a la diversidad (especialistas en Audición y Lenguaje (AL), especialistas en Psicopedagogía Terapéutica y el apoyo del Servicio Psi-

copedagógico Escolar (SPE) que atiende a diferentes centros a nivel local y comarcal, y es el responsable de realizar los dictámenes de escolarización). Por otro lado, hay algunos centros, que, por las características de su alumnado, cuentan con otros profesionales como el/la educador/a. En este caso, existe la presencia del educador/a cuando hay niñas/os en el aula que no controlan esfínteres debido a una discapacidad. Asimismo, también hay centros que reciben el apoyo de un fisioterapeuta, el cual atiende a las/os alumnas/os de ese mismo centro y de otros, cuando el alumnado presenta problemas de movilidad. A pesar de estos recursos personales, María Teresa denuncia la poca efectividad a la hora de atender a la diversidad, relatando lo siguiente sobre su experiencia en Educación Infantil:

En Educación Infantil la diversidad ha sido muy grande en todos los centros donde he trabajado: he tenido alumnos muy nerviosos, otros más tranquilos, algunos más callados, otros que no paraban de hablar, alumnos con dificultades cognitivas, alumnas que desconocían la lengua española, niños y niñas que presentaban desigualdad social, algún alumno talentoso, y un largo etcétera. La verdad es que nunca he tenido un alumno igual que otro, y ha sido toda una suerte. Sin embargo, creo que no he podido apreciar esa diversidad tanto como me gustaría, porque la he vivido con cierta inseguridad y miedo, ya que considero que no tengo la suficiente formación para dar respuesta a las necesidades de todo mi alumnado. A esta situación se suma el hecho de que los materiales que hay disponibles son limitados y que el asesoramiento por parte del SPE es muy reducido. Los docentes no nos sentimos preparados para atender a la diversidad de manera efectiva y faltan muchos profesionales cualificados para atender a los discentes de una manera continuada y en coordinación con el tutor/a del aula. Por este motivo, en muchas ocasiones me he sentido impotente y con muchas dudas, porque no sabía si estaba haciendo las cosas bien ni cómo mejorar.

En cuanto a la Formación Profesional la participante indica que el único recurso que se tiene para atender a la diversidad es el Departamento de Orientación donde las/os orientadoras/es ayudan a las/os alumnas/os a nivel académico, personal o profesional. De este modo, el/la tutor/a debe organizar una reunión con el equipo docente para transmitir la información que le ha aportado la orientadora y poder llevar a cabo sus consejos en todas las clases, cambiando la metodología utilizada para ese alumno/a en concreto, sin hacer modificaciones curriculares respecto a las capacidades terminales del ciclo. Para María Teresa en esta etapa la atención a la diversidad resulta también insuficiente:

Cuando pasé a trabajar a Formación Profesional, me sorprendí mucho por la escasez de recursos que hay en el centro para atender a la diversidad. No estoy de acuerdo con que en un centro donde estudian 1500 alumnos sólo haya dos profesionales especializados para atender a cada uno de ellos de forma individualizada. Además, nosotros como docentes no recibimos ninguna formación al respecto, por lo que, si no nos formamos por nuestra cuenta, no tenemos conocimientos suficientes para dar respuesta a cada uno de nuestros alumnos. Por tanto, me atrevo a decir que el sistema educativo en este aspecto tiene que cambiar de forma inmediata, porque los docentes no estamos atendiendo como deberíamos a nuestros alumnos por falta de formación y recursos.

En lo que respecta a la Universidad, María Teresa indica que existe el Centro de Apoyo al Estudiante, en el que se ofrecen servicios al alumnado con el objetivo de atender a cada uno de ellos

en función de sus características y necesidades. Uno de los servicios que se presta es el asesoramiento psicológico y psicopedagógico donde el alumnado recibe asesoramiento para mejorar los procesos de aprendizaje, asesoramiento vocacional, talleres de técnicas de estudio, talleres de afrontamiento de exámenes, asesoramiento sexológico, entre otros. También se lleva a cabo la acción social, de modo que el alumnado puede contar con ayudas económicas de emergencia, banco de alimentos, alojamiento solidario y mediación social:

La verdad es que no conozco ninguno de los servicios que ofrece la Universidad para atender a la diversidad. De hecho, mi hija está estudiando actualmente en esta institución y tampoco conoce ninguno. Aunque estoy segura de que sí que existen, no se hace una buena promoción sobre ellos, pues en general, el alumnado no los conoce, y como consecuencia, no hace uso de ellos.

Como síntesis final, la participante hace especial hincapié en la importancia de que los docentes estén en constante formación, y remarca que, en su caso, trabajar en tres etapas educativas le ha permitido tener una visión amplia de la Educación y, por ello, resalta la importancia del aprendizaje profesional del profesorado a lo largo de toda su vida:

Trabajar como maestra en Educación Infantil y como profesora en la Formación Profesional y en la Universidad, me ha permitido tener una perspectiva muy amplia de cómo funciona el sistema educativo español. Gracias a trabajar en la etapa de Educación Infantil, he descubierto cómo es el desarrollo de los niños de 3 a 6 años, qué necesidades tienen, cómo se relacionan con los iguales y de qué manera los docentes podemos guiarlos en ese proceso. Del mismo modo, gracias a la Formación Profesional, no solo he podido dar clases a futuros educadores, sino que ha sido una etapa que también me ha permitido conocer las escuelas infantiles de 0 a 3 años, pues cuando mis alumnas y alumnos están en prácticas, debo ir a los centros a supervisar que todo vaya bien. Por último, en la Universidad he podido cumplir mi sueño, y contribuir en la formación de futuros docentes, además de conocer a otros profesionales con los que he compartido otras visiones e ideas. Además, debido a que he estado trabajando durante muchos años en Educación Infantil, sé la formación que necesitan los futuros maestros para poder atender a sus futuros alumnos, de modo que tengo una gran seguridad a la hora de impartir mis clases, porque conozco desde dentro lo que realmente funciona y lo que no. Por tanto, trabajar en estas tres etapas me ha permitido conocer en profundidad el trabajo de los docentes en función de la etapa, los diferentes aprendizajes que se realizan a lo largo de la escolarización, además de un gran conocimiento sobre metodologías y técnicas para atender a mi alumnado en función de sus características y necesidades.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación consistía en conocer y analizar el crecimiento profesional de una maestra en tres etapas educativas, así como atributos o factores particulares que han configurado la identidad profesional docente de María Teresa. Los resultados analizados evidencian que en el desarrollo profesional de la participante han influido diversos factores personales, sociales, culturales y educativos, los que han provocado una transformación a lo largo de su vida docente. En este apartado vamos a sintetizar algunos de los aspectos más relevantes, evidenciando los mismos con algunos estudios afines y dando respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

Cantón y Tardiff (2018), García et al. (2016) y Marcelo y Vaillant (2011) afirman que las interacciones sociales que tiene un individuo ejercen gran influencia en su desarrollo y crecimiento dentro del ámbito profesional. En este caso en concreto, la participante se ha visto influenciada por su entorno en gran parte de su trayectoria profesional, pues, su vocación por ser maestra se originó por un referente que tuvo en la escuela (Romero, Ubillus, & Sierra, 2017), cuando era una niña. Del mismo modo, su formación profesional también se vio influenciada, pero en este caso, por el contexto laboral en el que se encontraba, ya que sus compañeros/as de trabajo no compartían sus ideas ni respetaban su forma de trabajar, situaciones que le motivaron a seguir formándose para buscar otras salidas y trabajar en otras etapas educativas. Se evidencia, por tanto, la pasión y la vocación de María Teresa como atributos de un buen docente que busca la mejora en su profesión y la calidad del aprendizaje de su alumnado, aspectos que coinciden con el estudio realizado por Jordán y Codana (2019).

Por otro lado, cabe destacar que, durante los cuarenta y tres años que la participante ha estado trabajando en el ámbito educativo, las leyes de educación, el perfil del alumnado, la forma de enseñar, e incluso la manera de vivir de las personas, ha ido cambiando progresivamente (Martín, 2016). De hecho, María Teresa afirma haber ampliado su formación como maestra continuamente, realizando cursos y asistiendo a congresos para tener un mayor conocimiento y poder dar respuesta a las necesidades de su alumnado, pues ahora no se puede enseñar de la misma forma que se enseñaba cuarenta años atrás. Este hecho coincide con el estudio realizado por Giraldo y Giner (2019) en el que indagan sobre la transformación de los ambientes de aprendizaje en las aulas de Educación Infantil. El estudio concluye que es necesario tener en cuenta los factores socioculturales en el desarrollo profesional docente, ya que este promueve la transformación social, aspecto que también ha sido constatado en el relato de María Teresa, con el propósito de responder a los intereses de las niñas y los niños. Por tanto, teniendo en cuenta la experiencia de la participante, los docentes tienen la obligación de formarse constantemente para ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Paz, 2018), de acuerdo con los cambios que se van produciendo a lo largo de los años, para adaptarse a las nuevas formas de entender, comunicar y hacer en la práctica educativa (Pérez, 2019).

Gracias a esta historia de vida se ha podido constatar la importancia del desarrollo profesional docente de una maestra como uno de los rasgos característicos de esta formación de los docentes y que contribuye a la calidad de la educación y, a la vez, como uno de los caminos más productivos para investigar los problemas de la enseñanza en su acción educativa y profesional (Sarceda, 2017). En este sentido, este relato de vida evidencia la necesidad de que los docentes aprendan de la diversidad que se presenta en las diferentes etapas educativas, entendido como una preocupación por las necesidades profesionales y personales de los docentes con el propósito de mejorar su tarea docente actual y futura (Bredeson, 2002), especialmente, en un contexto dinámico, multidimensional y complejo como es la educación y el que según Gimeno (2013, p.257) “el docente no nace, sino que se hace”.

Como todo estudio en ciencias sociales, cabe describir algunas limitaciones en su proceso. La reconstrucción de una historia de vida es un trabajo costoso que requiere mucho tiempo, además de tener una buena relación con el/la participante para conseguir la mayor información posible. En este caso, la interacción entre investigadoras/es y la participante fue muy fructífera, de modo

que la información obtenida fue muy detallada, especialmente, por la gran cantidad de datos obtenidos para su posterior análisis. En cualquier caso, consideramos que el resultado final ha sido muy gratificante, motivo por el cual se plantea la posibilidad de realizar más estudios similares. Una posible línea de investigación futura sería ampliar la muestra para tener una visión más amplia sobre la formación del profesorado, además de incluir variedad de participantes. Por ello, se podría llevar a cabo una investigación con docentes que tengan una experiencia mayor o igual de treinta años e incluyendo docentes de otros contextos educativos. De este modo, se abordarían distintas historias de vida, comparando las experiencias de unos y otros, así como su formación permanente.

El relato de María Teresa es un buen ejemplo que identifica claramente el desarrollo personal, profesional y social de los docentes, elementos que son consideramos como fundamentales para la investigación educativa, ya que nos permite conocer e interpretar cómo es el aprendizaje profesional del profesorado. Esta investigación es una muestra de ello y queremos mostrar nuestro agradecimiento más sincero y profundo a María Teresa Sellés, por darnos la oportunidad de enriquecernos con su experiencia, con su conocimiento y con su buen hacer como maestra. Si su formación docente fue un continuo cambio para la mejora de su profesión y, especialmente, para su práctica educativa, deseamos que esta investigación contribuya al conocimiento científico y, en especial, para la mejora de la educación en los centros educativos a través de docentes comprometidos con la calidad de su formación a lo largo de su vida profesional.

REFERENCIAS

- Balderas, K. E. (2013). Elementos que constituyen la identidad profesional de la enfermera. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 1-8. <https://bit.ly/3CDl6ef>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A. (2017). Biographical and narrative research in iberoamerica: Emergence, developmet and state fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes y M. Andrews (Eds). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 202-213). Routledge.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Cantón, I. & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Chavez Rojas, J., Faure Niñoles, J., & Barril Madrid, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. DOI: 10.1080/02619768.2021.1905627
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Dwyer, R., & Emerald, E. (2017). Narrative Research in practice: navigating the terrain. En R.Dwyer (Ed.). *Narrative Research in practice: stories from the field* (pp.1-25). Springer.
- Fernández Navas, M. & Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>

- García, S. M., González, R., & Martín, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259. <https://bit.ly/39CcqrX>
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Giraldo, L., & Giner, A. (2019). Representaciones conceptuales de las/os maestras/os de infantil en torno a la organización espacial del aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 174-195. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11716>
- González, P. E., Marín, R., & Soto, M. C. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. <http://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (Eds). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho, J. M (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7, 33-74.
- Jordán, J.A., & Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 36, 31-51. DOI: doi.org/10.15581/004.36.31-51.
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. En C. Craig y L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (pp. 273-291). Emerald Group Publishing Limited.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114. <https://bit.ly/3AHaD12>
- Martín, E. (2016). El aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. *Revista Padres y Maestros*, 366, 18-25. <https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.003>
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Nieto, J. M., & Alfageme, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 63-81. <https://bit.ly/3CyNtdq>
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Patton, K., & Parker M. (2014). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education* 67, 351-360. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>

- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. <https://bit.ly/3ECDNk2>
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Rivas-Flores, J. I., Leite, A. E., & Prados, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Ediciones Aljibe.
- Romero, J. M. G., Ubillus, A. M. T., & Sierra, J. F. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178.
- Sánchez, R. (1989). *Trastornos de la identidad, factor común en los alumnos de bachillerato* [Tesis de Maestría clínica, Universidad de las Américas de Puebla México]. <https://bit.ly/3EICeRG>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en la Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281-300.
- Souto, A., Estévez, I., Iglesias, V., & González, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107. <https://bit.ly/3zClc3X>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vanegas, C., & Fuantealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://bit.ly/3i26xZM>