

**Identity, development and pedagogical reconstruction.
Analysis of a teachers pedagogical practice through her
life story**

 **Virginia Martagón Vázquez [1]**

Universidad de Málaga, España

vmartagon@uma.es

Carmen Belén Onieva Tejada [2]

Junta de Andalucía, España

conitej141@g.educaand.es

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 16, núm. 23, e162308 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 1853-1393

Periodicidad: Semestral

revistaie@hum.unne.edu.ar

Recepción: 18 mayo 2025

Aprobación: 28 mayo 2025

Resumen: Ser maestra exige una reconstrucción constante y dinámica que va experimentando cambios en relación con las experiencias personales y profesionales, y que tiene su reflejo en el aula, a través del diseño y puesta en práctica de actividades y dinámicas junto al alumnado. Pero también hay un componente reflexivo que impulsa a cuestionar los principios que sostienen las prácticas docentes, ofreciendo un espacio para la reconstrucción desde un posicionamiento crítico.

En esta investigación, el objetivo es comprender cómo se reconstruye la identidad de una maestra en su trayectoria profesional, a través de su práctica docente. Para ello elegimos realizar una Historia de Vida como estrategia metodológica que nos permite acercarnos a la realidad narrada por la protagonista para profundizar posteriormente en la comprensión del objeto de investigación desde el análisis de su propio relato. En un proceso de co-construcción entre ambas participantes (investigadora y maestra protagonista), emergen categorías clave entre las que se encuentran el establecimiento

Notas de autor

[1] Doctora en Educación por la Universidad de Almería. Ha compaginado contratos en docencia e investigación en diversos departamentos de las Facultades de Educación de las Universidades de Málaga y Almería (España). Forma parte del grupo de investigación Procie, redes como REUNI+D o RIDIPD, y del Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la Educación (IFE) de la Universidad de Málaga. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1603-9906>. Contacto: vmartagon@uma.es

[2] Maestra de Educación Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y Máster de Políticas y Prácticas de innovación educativa. Funcionaria del cuerpo de maestras y maestros de la educación pública desde el 2012, centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, siendo responsable de Planes y Proyectos como Escuela Espacio de Paz, Familias Lectoras y Biblioteca. Colaboraciones puntuales con la Universidad de Málaga. Contacto: conitej141@g.educaand.es

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16238352>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295351004/>

de vínculos, la necesidad de poner al estudiante en el centro y la relevancia de los contextos. Como elemento novedoso, no recogido en la tesis de la que surge el artículo, incluimos una revisión de la maestra donde se recuperan estas categorías con el fin de cuestionar las diferencias entre ese primer periodo como docente y la práctica actual.

Para concluir destacamos los procesos reflexivos que permiten a la maestra hacerse conscientes y cuestionar las creencias y construcciones que hay detrás de su praxis, resignificando las bases de su identidad profesional.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida, enseñanza pública, formación de docentes, investigación pedagógica.

Abstract: Being a teacher involves a constant and dynamic reconstruction that undergoes changes in relation to personal and professional experiences, and which is reflected in the classroom, through the design and implementation of activities and dynamics with the students. But there is also a reflective component that leads to questioning the principles that underpin teaching practices, offering a space for reconstruction from a critical stance.

In this research, the aim is to understand how a teacher's identity is reconstructed in her professional career, through her teaching practice. To this end, we chose to carry out a Life History as a methodological strategy that allows us to approach the reality narrated by the protagonist in order to subsequently deepen our understanding of the object of research through the analysis of her own story. In a process of co-construction between both participants (researcher and teacher protagonist), key categories emerge, including the establishment of links, the need to place the student at the centre and the relevance of contexts. As a novel element, not included in the thesis from which the article arises, we include a review of the teacher where these categories are recovered in order to question the differences between that first period as a teacher and the current practice.

To conclude, we highlight the reflective processes that allow the teacher to become aware of and question the beliefs and constructions that lie behind her praxis, redefining the foundations of her professional identity.

Keywords: lifelong learning, public schools, teacher education, educational research.



1. Introducción

El presente artículo está vinculado a la investigación llevada a cabo para la realización de la tesis doctoral desarrollada en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Almería (Martagón, 2023). Esta investigación se centra en la Historia de Vida de una maestra que, tras años de formación universitaria y de participación en los procesos selectivos, accede como maestra de la escuela pública e inicia su trayectoria profesional docente.

Durante los primeros años de ejercicio, se realizó un acompañamiento que permitió conocer, a través de diferentes estrategias metodológicas, pero sobre todo el diálogo continuado, cómo se percibía como maestra, qué aspectos de su historia personal y académica habían influido en la construcción de su identidad docente, y cómo esta había configurado los principios pedagógicos que orientaban su praxis durante este periodo profesional inicial.

Para la elaboración de este artículo, se retoman algunas de las cuestiones analizadas con la intención de realizar un metaanálisis a dos voces (Investigadora y protagonista de la Historia de Vida), que permita comprobar las percepciones sobre sus inicios, los cambios y los avances que se han producido en su práctica docente, una vez transcurridos varios años desde el cierre de la investigación original. Para ello, volveremos a desandar el camino que iniciamos con el trabajo de campo, deteniéndonos en algunas “imágenes fijas” que permitan volver a pensar y sentir, esta vez desde la distancia temporal, las decisiones y acciones que se llevaron a cabo durante los primeros años de docencia (diseño y ejecución del proyecto docente), cuestionando de nuevo su origen (¿qué fundamento pedagógico está detrás de la propuesta?) y repercusión (¿qué significó para el alumnado y en la maestra?).

Por otro lado, al firmar ambas este artículo, se pretende ejercer un posicionamiento ético, al intentar suplir la falta de reconocimiento que tienen las personas que participan en estas investigaciones educativas, orientadas al beneficio académico individual, ya que por norma ven reducida su presencia y su voz a las evidencias que se trasladan en los resultados, siempre desde un segundo plano y sin ser identificadas. En gran parte de los casos, esta invisibilización se realiza a instancias de unos criterios éticos que terminan siendo preceptos burocráticos que poco o nada tienen que ver con el reconocimiento de la otra como parte indispensable del desarrollo de las investigaciones.

De esta manera, también se revindica una investigación “otra” (Rivas, 2020), que atienda la necesidad de los espacios y contextos que transita, mantenga como objetivo principal la

transformación y mejora de éstos, y asuma la necesidad de reconocer las voces y experiencias que de manera generosa ofrecen las personas participantes, creando un espacio común en el que se comparta la toma de decisiones respecto al diseño, el desarrollo del trabajo de campo y el análisis de la información, dando así lugar a un proceso más dialógico y cooperativo.

2. Cuestiones de investigación y objetivos

Las cuestiones de investigación que nos impulsan a retomar las cuestiones planteadas en este artículo tienen que ver con la necesidad de repensar cómo y desde dónde se construyen los principios pedagógicos que hay detrás de las prácticas docentes en los diferentes momentos del desarrollo profesional:

- Cómo se va conformando la identidad docente en el periodo de formación inicial,
- Cómo se elaboran y se llevan al terreno los saberes construidos desde antes del inicio en la docencia,
- Qué aspectos se mantienen y cuáles se modifican durante su desarrollo profesional.

Como objetivo principal, se pretende reconocer la reconstrucción de la identidad de la maestra a través de las prácticas docentes y las bases pedagógicas que las sostienen, durante los primeros años de docencia y posteriormente, cuando ya se tiene mayor experiencia profesional.

Entre los objetivos específicos se encuentran:

- Retomar el relato y analizar los hitos que fueron modelando la identidad docente, desde la trayectoria de formación, pero también teniendo en cuenta la narración de su biografía personal.
- Cuestionar los principios pedagógicos y éticos que orientaron la construcción del proyecto docente de la maestra, dando lugar a su praxis en los primeros años de ejercicio profesional (etapa novel).
- Analizar la evolución de estos preceptos en los años transcurridos, para comprobar si se mantienen como piedra angular de las prácticas docentes actuales.

Sin perder de vista estos objetivos, se elabora el artículo que presentamos de manera conjunta, con vistas a dar un paso más allá y cuestionar cómo la experiencia en el aula ha provocado modificaciones en las prácticas escolares, reconstruyendo la identidad docente.

3. Referentes teóricos

En este apartado se realizó una revisión de las aportaciones más relevantes respecto a los conceptos que emergen de esta investigación.



Si pensamos en la práctica docente, y las teorías y creencias que les da soporte, nos encontramos con que la diferencia radica en la manera en la que se ha construido cada maestra o maestro a través de las diferentes etapas tanto personales como en su formación. Nos referimos con esto a diversos aspectos relacionados tanto con la trayectoria profesional (contextos institucionales, experiencia en el aula, formación inicial y continua, entre otros), como con cuestiones más personales que se produce dentro y fuera del centro educativo (vínculos establecidos con estudiantes y familias; relaciones con compañeras y compañeros del centro; inquietudes sociales, culturales o políticas; cuestionamiento y reflexión sobre las responsabilidades adquiridas, entre otros.).

Para entender con mayor profundidad la compleja temática a la que nos enfrentamos, se realizó una búsqueda sistemática, durante todo el periodo de elaboración de la tesis doctoral, de autoras y autores cuyas investigaciones pudiesen establecer aproximaciones a los conceptos que queríamos trabajar. Para los aspectos concretos que presentamos en este artículo, decidimos dividir estas aportaciones en tres bloques: el primero tiene que ver con la construcción de la identidad docente, el segundo se detiene en analizar el desarrollo profesional y un último bloque donde indagamos sobre los saberes docentes que orientan las prácticas escolares.

3.1. Identidad docente, el reconocimiento como maestra

La identidad profesional es entendida como una construcción social dinámica, influida por creencias, experiencias y valores adquiridos a lo largo de la vida escolar y profesional. Lortie (1975) señala que las observaciones realizadas como estudiantes generan esquemas previos que influyen en las interpretaciones futuras de la práctica docente. Dubar (1991) concibe esta identidad como una relación compleja entre el individuo, el grupo profesional y las instituciones, en constante proceso de asimilación y resignificación.

Autores como Terhart (1987) advierten sobre la persistencia de creencias no cuestionadas que se arrastran desde la formación inicial. En este proceso, las experiencias escolares previas, como destaca Alliaud (2006), forman el prisma desde el cual se interpretan las vivencias posteriores. Zeichner (1988) y Clandinin y Huber (2002) subrayan la importancia del contexto y la narrativa personal como factores clave en la constitución de la identidad profesional.

Huberman et al. (2000) proponen una visión personalizada de la identidad docente, determinada por la trayectoria vital y el entorno sociocultural. La práctica, el diálogo con el contexto institucional y la confrontación entre expectativas y realidad laboral (Bolívar, 2006) conforman una identidad en constante ajuste. Giroux (2001), sin embargo, señala que este proceso puede verse limitado por culturas escolares conservadoras.

Investigaciones más recientes refuerzan la idea de una identidad en construcción permanente. Alliaud (2006), Falcón y Arraiz (2020), y Madueño y Márquez (2020) destacan el papel de la formación inicial y las prácticas profesionales como espacios clave para el desarrollo identitario. Desde una perspectiva más amplia, Hoffman (2008) y Ávalos y Sotomayor (2012) enfatizan la interacción entre lo personal, lo político y lo social en la definición del ser docente.

En el contexto europeo, autoras como Lopes (2017) proponen estrategias de acompañamiento e inducción para fortalecer la identidad docente ante los desafíos del ingreso al sistema educativo.

A raíz de estas aportaciones, podemos concluir que esta identidad profesional se va cuestionando y reconstruyendo durante todo el tiempo que la o el docente se mantiene en activo. Aunque cada una de estas etapas que transita son importantes para su evolución profesional, no podemos obviar la complejidad de algunos momentos concretos, como son la formación inicial y los inicios en la profesión. Estos son momentos clave para realizar un ejercicio de revisión de creencias y constructos sobre lo que significa ser maestra, confrontándolo de manera crítica con la inmersión en realidad escolar y la influencia de la cultura institucional, entre otros elementos relevantes. Reconocemos estas diferencias como claves, por lo que decidimos indagar en las investigaciones que se centran en conocer los procesos de desarrollo en la vida profesional de los docentes.

3.2. Desarrollo profesional docente, la importancia de cada etapa

El desarrollo profesional docente es un proceso continuo y complejo que va desde la formación inicial hasta la práctica reflexiva, enfrentando una constante tensión entre la teoría y la realidad escolar. Estudios como los de Feiman-Nemser (2001) evidencian que las y los docentes, ante la dificultad de aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, tienden a replicar modelos previos observados durante su experiencia como estudiantes. En este sentido, Marcelo y Vaillant (2010) entre otros investigadores, destacan que el desarrollo profesional implica una construcción dinámica de competencias a lo largo del tiempo, influida tanto por factores individuales como contextuales.

La teoría distingue entre “conocimiento para la práctica” y “conocimiento en la práctica” (Cochran-Smith y Lytle, 1999), resaltando la importancia de la experiencia y la reflexión como fuentes primordiales de aprendizaje. Sin embargo, como advierte Zeichner (1980), existe un riesgo en idealizar la experiencia si esta no se acompaña de procesos reflexivos críticos. Autores como Dewey (1938) y Schön (1983) abogan por una enseñanza basada en la reflexión activa, que permite al docente reinterpretar sus acciones y adaptar su práctica en función del contexto.

La etapa inicial del ejercicio docente es clave, aunque frecuentemente desatendida, siendo un periodo de inseguridad que puede marcar el desarrollo posterior del profesorado. En esta fase, el apoyo institucional y las redes colaborativas son fundamentales para facilitar la inserción y la profesionalización. Algunas investigaciones (Vaillant, 2021; Souto et al., 2020) refuerzan la idea de que el desarrollo docente debe integrarse en una lógica de aprendizaje permanente, que combine lo formal, no formal e informal.

El desarrollo profesional docente se configura, por tanto, como un proceso multidimensional, en constante reconstrucción, donde la experiencia, la reflexión y el contexto se entrelazan para dar lugar a una práctica educativa transformadora y comprometida con el aprendizaje significativo del alumnado. Esta práctica que tiene como objetivo la transformación de contextos y el acompañamiento en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, se sostiene generalmente con los saberes que va construyendo la o el docente en su interacción con el aula.

3.3. Principios pedagógicos y experienciales en la construcción de saberes docentes

El estudio de los saberes docentes ha evolucionado hacia una concepción plural, dinámica y contextual. Salgueiro (1998) distingue entre saberes que el docente adquiere desde una "relación de exterioridad" —como los saberes disciplinares, curriculares y de formación profesional—, y aquellos que surgen de una "relación de interioridad", siendo el saber de la experiencia el catalizador que permite integrar y resignificar los anteriores dentro de la práctica docente. Esta dimensión experiencial es inseparable del trabajo cotidiano y se construye en interacción con las condiciones materiales, institucionales y sociales de las escuelas.

Autoras como Mercado y Rockwell (1988) y Heller (1977) coinciden en que estos saberes no solo son implícitos y difíciles de verbalizar, sino que también integran aspectos afectivos, sociales y cognitivos, conformando una verdadera "cultura docente en acción". Tardif (2009) reafirma esta pluralidad, reconociendo que los saberes docentes se conforman en el cruce entre la formación académica, la práctica profesional y el entorno social, adquiriendo relevancia especial, como ya hemos puntualizado, durante los primeros años de ejercicio docente, momento en que se consolidan los fundamentos de la identidad profesional.

El conocimiento práctico, según Elbaz y Elbaz (1981), es esencialmente tácito, construido en la incertidumbre propia del aula, mientras que autores como Calderhead (1989), subrayan la relevancia del contexto, la metacognición y la experiencia en su configuración. Por su parte, Contreras y Pérez de Lara (2010) destacan el carácter

existencial, dinámico y abierto del saber experiencial, proponiendo herramientas como la indagación narrativa para su análisis.

A modo de síntesis, el saber docente es un tejido complejo, socialmente construido, que se legitima en la práctica y se reconfigura a lo largo del tiempo. Su reconocimiento y estudio resulta fundamental para comprender la profesión y fortalecer los procesos formativos desde una perspectiva que valora la experiencia como fuente legítima de conocimiento pedagógico.

4. Metodología

Entre las posibles opciones que se nos presentaban para orientar la elección metodológica de la presente investigación educativa, decidimos partir desde el paradigma cualitativo, posicionándonos desde un enfoque biográfico-narrativo.

La investigación narrativa nos permite acercarnos a las dimensiones política, cultural y social (Rivas et al. 2019), para construir sentido desde el análisis del relato que nos comparte las personas participantes (Bolívar, 2002).

Más allá de un método de investigación, coincidimos con Connally y Clandinin, (1995) en la idea de que la narrativa es también el fenómeno que se investiga.

Como estrategia metodológica nuestra elección fue realizar una Historia de Vida, justificando las posibilidades que nos ofrece a través de la narración de las experiencias y reflexiones de quienes participan, para acercarnos a los procesos colectivos de la cultura (Rivas, 2012), extendiéndose así a una realidad mucho más amplia y que engloba aspectos históricos situados.

Como nos comparten Sonlleva y Torrego (2014) en su trabajo, investigar con historias de vida afecta a la estructura, a la jerarquía, a la organización, al sistema de relaciones entre investigador e investigado, a la forma de pensar y de sentir (p. 290). Unas relaciones que han de ser horizontales, y que nos incita a exponernos como investigadoras, aludiendo a especificar cuál es nuestra responsabilidad dentro del proceso de investigación.

La implicación y visibilización de quien investiga deja de ser un hándicap y se asume como indispensable en el establecimiento de relaciones en los contextos investigados. Ese ser consciente de nuestra posición ante el objeto de estudio, así como en cada decisión que lo construye, hace referencia a cuestiones éticas, pero también epistemológica.

Las estrategias de recogida de información utilizadas durante el trabajo de campo fueron seleccionadas con la función de facilitar una comunicación fluida y respetuosa que permitiesen el diálogo entre investigadora y participantes. No se pretende por tanto el uso (o

abuso) de ciertas herramientas, científicamente aceptadas, para obtener datos, pues somos muy conscientes de que quien participa de la investigación aporta mucho más que eso. Creemos en una investigación participativa, compartida y dialógica, abierta a un diseño flexible que respeta tiempos, necesidades y deseos de toda persona implicada en el proceso.

Se realizaron seis (6) entrevistas narrativas con la maestra, de las que cuatro (4) fueron individuales y dos (2) grupales (junto a otras y otros docentes en circunstancias profesionales similares); observaciones de campo, realizadas en diversos contextos de trabajo (centros escolares) durante los dos primeros cursos; análisis de documentos oficiales y manuscritos ofrecidos por la maestra protagonista; y se elaboró un Diario de la investigadora, donde se ha dejado constancia de información y anotaciones que han dado pie a la profundización de aspectos concretos en las entrevistas y han aportado riqueza contextual en el posterior análisis de la información.

El relato resultante de la información recogida se entregó y negoció con la participante, ofreciendo así la oportunidad de eliminar, matizar o incluir los detalles que ha creído pertinentes, de manera que se sintiera representada en él. Del resultado de esta co-construcción narrativa, surgieron las temáticas, categorías y nudos de sentido en los que posteriormente profundizamos.

Volvemos a remarcar que, durante todas las fases de este proceso se mantuvo presente una observación exhaustiva de los criterios éticos (Redon, 2017; Vázquez y Angulo, 2003), siendo todas las acciones y decisiones debidamente informadas y aceptadas por las personas participantes de la investigación.

5. Discusión de resultados

El análisis de las categorías que han emergido durante investigación nos ha ofrecido la oportunidad de conocer y otorgar sentido a la Historia de Vida de la maestra participante. A partir de sus palabras, reflexiones compartidas y realidad observada en el aula, se vislumbran las cuestiones y aspectos contextuales (sociales, culturales, políticos) que han acompañado y dado forma a su relato. Todo esto nos pone por delante sus constructos acerca de lo que significa ser maestra, especificando qué hay detrás de cada decisión, diseño, acción y todo aquello que ocurre junto a sus alumnas y alumnos.

No se desvincula en ningún momento de su desarrollo personal, ya que todo aquello que acontece en su vida tiene su reflejo en su manera de ser y estar en el aula, le hace detenerse y cuestionar lo que hasta el momento eran certezas, posicionándose en un proceso de autoobservación crítico desde el que poder reconstruirse con la finalidad de mejora y avance.

A continuación, realizaremos una revisión de las cuestiones más relevantes, vinculados con la identidad, la formación y su desarrollo profesional situado.

5.1. Cuestionamos certezas y deconstruimos nuestra identidad en contacto con la realidad escolar

El relato de la investigación pone de manifiesto la relevancia de la trayectoria profesional y personal que ha transitado la maestra antes de iniciar su inmersión laboral. Numerosos estudios, entre ellos los de Alliaud (2006) o más recientemente Borrasca (2017) han evidenciado la influencia que ejercen estas vivencias acumuladas durante la etapa escolar en la configuración de la identidad docente. En este sentido, la experiencia como estudiante en instituciones con determinadas características contribuye a la construcción de una visión particular sobre aspectos fundamentales de la enseñanza, pudiendo asumir de manera acrítica que lo vivido representa una norma generalizada. Esta percepción se ve intensificada en contextos educativos homogéneos, como los centros privados o concertados, donde las condiciones de acceso limitan la diversidad del alumnado, generando una visión parcial de la realidad social.

Asimismo, las relaciones establecidas entre el profesorado y sus estudiantes inciden en la forma en que las personas interpretan sus propias capacidades o carencias. Si estos juicios no se hacen explícitos y reflexivos, pueden consolidarse como rasgos inmutables que condicionan la percepción de las propias posibilidades en distintas áreas del conocimiento. No obstante, también se reconoce el papel transformador de aquellas y aquellos docentes que consiguen establecer vínculos significativos con su alumnado, trascendiendo el contenido curricular y dejando huellas profundas en el proceso formativo.

Estas figuras pedagógicas, que marcan la trayectoria educativa de manera tácita, influyen en las creencias y prácticas que las futuras maestras y maestros adoptan. A menudo, estas ideas se incorporan sin una plena conciencia de su origen ni de su validez, convirtiéndose en referentes en el ejercicio profesional.

La elaboración de biografías escolares, como herramienta formativa en los programas de formación inicial docente (Rivas y Leite, 2013; Cortés, Leite y Rivas, 2014; Márquez, Prados y Padua, 2014), permite visibilizar estas influencias y analizar críticamente su impacto. Este proceso reflexivo facilita la identificación de los factores que les otorgaron relevancia, su persistencia en el tiempo y su influencia en la configuración de marcos teóricos y prácticas educativas al comenzar las experiencias en contextos escolares, especialmente durante el contacto directo con las diversas realidades escolares.

De este modo, se abre un espacio para poner en cuestión las convicciones arraigadas durante la etapa de formación como

estudiantes, evitando una reproducción acrítica de modelos pedagógicos heredados que, por su carácter parcial, pueden limitar la apertura a enfoques alternativos y más inclusivos en el ejercicio docente.

5.2. La relevancia de los vínculos en los primeros años sobre el terreno

Aparecen de manera muy destacada las figuras de tres maestras que acompañaron a la protagonista durante distintos momentos de su trayectoria de formación. A pesar de sus profundas diferencias, estas maestras se convirtieron en referentes, por el aprendizaje a nivel pedagógico y ético que transmitieron a través de sus palabras y acciones.

Un rasgo común en las docentes que se identifican como figuras clave en su trayectoria, es la calidad de las relaciones interpersonales establecidas tanto entre ellas y su alumnado como entre los propios estudiantes. La construcción de estos lazos son el producto de la confianza mutua, el cuidado del ambiente en el aula y el reconocimiento genuino del otro como sujeto valioso en el proceso educativo.

Particularmente significativa es la figura la primera maestra referencial, quien transformó la manera en que se abordaban los contenidos curriculares durante la Educación Primaria y Secundaria. Su principal aporte fue transmitir a cada estudiante la convicción de que aprender era posible, no a pesar de los errores, sino precisamente a partir de ellos. La conexión afectiva establecida en ese espacio permitió que el aprendizaje surgiera de manera colaborativa y contextualizada, vinculado a la experiencia cotidiana del alumnado.

Este clima pedagógico, libre de presiones, competencias y comparaciones, propició una convivencia armoniosa centrada en el disfrute creativo. Las relaciones construidas se caracterizaron por su afectividad, sentido de pertenencia y reconocimiento mutuo (Fierro y Fortoul, 2018). Este tipo de vínculo, muchas veces subestimado en los discursos sobre profesionalismo docente, constituye una base esencial para fomentar el crecimiento integral del alumnado, facilitando tanto la cooperación como la valoración del aporte individual.

El simple gesto de detenerse a observar y reconocer a cada estudiante les permite sentirse significativos, lo que refuerza su pertenencia al entorno escolar y fortalece su vínculo con la institución (Vargas, 2020). Estos vínculos, al desestabilizar etiquetas y estereotipos arraigados, permiten reconstruir trayectorias personales y académicas que podrían verse afectadas por visiones limitadas. En la mirada validante de una maestra o maestro, el o la estudiante encuentra reflejo, aliento y orientación para imaginar futuros posibles.

Este tipo de relaciones dejan una huella perdurable. Se convierten en recordatorios de que alguien confió en nuestras capacidades y nos

impulsó a trazar nuestro propio camino, en lugar de seguir rutas impuestas por otros. En este sentido, nos recuerda Bisquerra (2009), los vínculos se convierten en una fuente de sentido y dirección, contribuyendo a la consolidación de identidades auténticas y autónomas.

Además, estos lazos otorgan un sentido de comunidad en un entorno cada vez más fragmentado por el individualismo. La experiencia compartida del crecimiento fortalece la idea de que avanzar juntas y juntos no solo es posible, sino deseable y enriquecedor. Por ello, resulta necesario analizar cada uno de estos vínculos con detenimiento: comprender su impacto en la etapa escolar en la que surgieron y valorar de qué forma siguen presentes en la práctica docente de la maestra protagonista, ahora que su rol en el sistema educativo ha cambiado.

Uno de los elementos centrales en la práctica pedagógica de la maestra participante es precisamente la importancia que otorga a las relaciones en el aula y en la institución. Para ella, los vínculos son fundamentales en el proceso de reconocimiento mutuo entre el grupo y en la relación con la figura docente. Ha insistido en múltiples ocasiones en que el tipo de relaciones interpersonales que se establecen influye decisivamente en la calidad de la convivencia y, en consecuencia, en el clima escolar general, ya sea en el aula o en el colectivo docente.

Igualmente, valora de forma significativa la relación con las familias, entendiendo que su participación es clave para enriquecer el proceso educativo. La colaboración activa con ellas permite articular el aprendizaje con las realidades de los estudiantes, favoreciendo una educación contextualizada y conectada con sus inquietudes e intereses.

Los vínculos constituyen un pilar esencial que debe ser promovido desde el inicio y sostenido a través del cuidado, con el fin de tejer una red relacional que posibilite el crecimiento conjunto de docentes, estudiantes y familias.

5.3. Nos reconocemos como docentes al reconocer a nuestro alumnado

El aprendizaje significativo se vincula estrechamente con las experiencias personales y el entorno cotidiano de cada individuo, permitiendo una comprensión crítica de la realidad y favoreciendo diversas formas de afrontarla. Este tipo de aprendizaje resulta más accesible para quienes habitan contextos favorecidos, con redes de apoyo sólidas y condiciones que promueven su desarrollo integral. No obstante, esta situación se torna compleja cuando se trata de estudiantes que carecen de recursos básicos o del respaldo familiar necesario, lo que evidencia, siguiendo la tesis de autores como Fernández Enguita (2016) o Downes (2017), la ineeficacia de un enfoque tradicional y homogéneo del currículo escolar.

Ante estas desigualdades, los centros educativos que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad no pueden desentenderse de sus realidades. Es imperativo reconocerlas como punto de partida para la intervención pedagógica, evitando posturas asistencialistas y garantizando el respeto a la dignidad de cada alumno. Estas condiciones configuran, en palabras de Martín y Moreno (2021), expectativas escolares y personales que deben ser contempladas en las propuestas educativas.

En este contexto, la figura de otras de las maestras referentes cobra relevancia, al promover una visión del aprendizaje orientada a la autonomía personal y profesional, sin desvalorizar el origen ni las experiencias propias del alumnado. En escenarios donde la escolarización representa mucho más que una etapa académica, conocer el contexto y las vivencias del alumnado se vuelve esencial para asegurar una educación de calidad que contribuya al desarrollo identitario desde una perspectiva de posibilidad y no de carencia.

Desde el primer año como maestra, la participante muestra una atención especial por reconocer los referentes culturales y afectivos del grupo con el que trabajaba. Esta intención se traduce en la creación de actividades contextualizadas, especialmente durante el proceso de iniciación a la lectoescritura, facilitando así una mayor apropiación de los aprendizajes. Mediante el uso de referentes cercanos y significativos, no solo se logra captar el interés del alumnado, sino también consolidar los conocimientos adquiridos de manera más profunda y duradera.

Este enfoque personalizado no se limitó al grupo, sino que también se desplegó en el plano individual, al dedicar espacios de trabajo con cada niña y niño, adaptando las actividades a sus necesidades particulares y atendiendo tanto sus dificultades como sus logros. Aunque algunas materias planteaban mayores desafíos para mantener esta lógica de contextualización, la docente buscó formas creativas de vincular los contenidos con el entorno del alumnado, consiguiendo resultados positivos tanto en la comprensión como en la motivación.

Si bien este tipo de planificación implicaba una mayor inversión de tiempo, se percibía como una apuesta efectiva, ya que reducía la necesidad de repetir explicaciones y fomentaba una comprensión auténtica del aprendizaje. Esta satisfacción profesional reforzaba su compromiso con una práctica pedagógica coherente con su visión educativa.

Consciente de la singularidad de cada estudiante, defendía una atención a la diversidad que no fragmentara al grupo en niveles jerárquicos, sino que promoviera el avance conjunto desde las posibilidades individuales. En su segundo año como maestra, en un contexto más diverso cultural y lingüísticamente, se enfrentó al reto de ajustar sus estrategias sin perder de vista la equidad y la inclusión.

Cuando identificaba que sus decisiones no respondían adecuadamente a las necesidades del alumnado, no dudaba en rectificarlas y buscar alternativas más beneficiosas.

De este modo, pudo consolidar una práctica educativa basada en el respeto por la diferencia, en la participación equitativa y en la creación de un clima de aula colaborativo y no competitivo. Su objetivo era claro: ofrecer un entorno que favoreciera el desarrollo integral de cada estudiante, reconociendo sus particularidades y asegurando que cada uno se sintiera parte esencial del proceso de aprendizaje colectivo.

5.4. Saberes docentes, principios pedagógicos y metodología

Durante su proceso de formación junto a la tercera docente que emerge en su última etapa universitaria, la maestra participante otorgó un valor especial a la metodología empleada. Más allá de las innovaciones pedagógicas o las buenas prácticas, lo que realmente la marcó fue escuchar al alumnado que asistió desde su escuela, a una de las actividades organizada por la facultad, a explicar cómo aprendía en su colegio. Esta vivencia despertó su interés por investigar qué prácticas docentes hacían posible esa forma de aprendizaje.

Entre los aspectos que distinguían a este centro educativo se encontraban: el uso flexible del espacio, la utilización del libro de texto como recurso de consulta y no como eje central del aprendizaje, y el fomento de una participación activa y democrática del alumnado en las decisiones escolares. En especial, destacaba la metodología basada en el trabajo por proyectos y en grupos heterogéneos, atendiendo a los intereses del alumnado.

Sin embargo, más allá de las técnicas empleadas, estas prácticas respondían a principios pedagógicos profundos, que conoció durante su estancia en el centro, compartida con otras docentes en formación o ya tituladas. Entre ellos, podemos encontrar los siguientes:

- El valor del sentido como eje.
- El espacio como facilitador del aprendizaje.
- El alumnado como protagonista de su propio aprendizaje.
- Fomento de la autonomía.
- Planificación compartida: construir en común.
- Organización de grupos de trabajo, asumiendo responsabilidades individuales.

Este enfoque se relacionaba con los fundamentos del Proyecto Roma (López Melero, Mancila y Soler, 2016), que cuenta con una sólida base teórica y que aboga por el respeto a las singularidades del alumnado, la construcción colaborativa del conocimiento, la organización del aula por zonas de desarrollo, y la mejora de la calidad educativa a través de procesos democráticos e inclusivos.

Uno de los aprendizajes más significativos fue observar el rol de la maestra en clase, quien lograba equilibrar el respeto a los procesos

individuales con la responsabilidad que implica ser referente. Esta actitud reflejaba una firme convicción de que la escuela debe ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, independientemente de sus características o contexto.

Esta experiencia demostró que la clave iba mucho más allá se trataba de una metodología concreta o una práctica inclusiva. Era una forma de vida compartida, un proyecto social y comunitario que impactaba a todas las personas involucradas.

5.5. El transcurso de la trayectoria docente, descubriendose en otros caminos

Durante sus primeros años como maestra, cuando aún no se vislumbraba el auge de las redes sociales ni la presión que ejercerían los llamados influencers educativos, gran parte de las actividades y dinámicas propuestas al alumnado surgían de manera espontánea y natural en el transcurso mismo del día a día en el aula: una anécdota compartida en la asamblea tras el fin de semana, un disfraz que había despertado curiosidad, unas monedas traídas de otro continente, entre otras singularidades.

Si bien es cierto que siempre se tuvieron presente los objetivos y finalidades educativas marcados por el currículo, desde el inicio de su trayectoria como maestra se ha considerado una docente libre, en el sentido metodológico de la palabra, procurando poner el foco en los verdaderos protagonistas del proceso educativo: las niñas y niños. Evitaba, en la medida de lo posible, caer en dinámicas de agobio o presiones impuestas por determinados libros de texto, que proponen de forma monótona, aburrida y repetitiva los mismos ejercicios, actividades y tareas año tras año, una y otra de vez, en un bucle infinito. Libros de texto que no tienen mínimamente en cuenta ni la realidad emocional, cultural, social o económica, ni los intereses o motivaciones de a quienes van dirigidos.

Las pretensiones han estado siempre centradas en provocar el aprendizaje desde el interés genuino del alumnado, construyendo espacios donde la curiosidad, el entusiasmo, los valores, el aprendizaje cooperativo, los vínculos y el sentido de pertenencia fueran los pilares fundamentales de la práctica docente. En el aula, la construcción de relaciones humanas y la construcción de conocimientos han ido siempre de la mano.

La llegada de la última ley educativa en el territorio español (LOMLOE, 2020) ha traído consigo ciertas propuestas que, desde una mirada pedagógica, se pueden considerar muy valiosas: su apuesta por un aprendizaje más competencial y significativo, la incorporación de metodologías activas, colaborativas e inclusivas, y la introducción de las situaciones de aprendizaje como marco didáctico, nos abren las puertas hacia una educación mucho más conectada con la vida real del alumnado.

Sin embargo, junto a estas propuestas inspiradoras han llegado también nuevas exigencias que, en la práctica, están empañando en cierta medida la esencia de la labor docente de maestras y maestros. En particular, el exceso de criterios de evaluación y la carga burocrática asociada están alcanzando unos niveles difíciles de sostener. Esta sobrecarga, que se extiende tanto dentro como fuera del horario escolar, está restando tiempo y energía para lo verdaderamente importante: estar presentes con y para el alumnado.

Se percibe con cierta preocupación que la escuela corre el riesgo de convertirse en un lugar donde todo debe ser medido, rubricado y evaluado, donde cada vez se califica más y se construye menos.

Ante esta realidad, con sus cambios políticos, institucionales y metodológicos, son los principios pedagógicos, asumidos de manera consciente y refutados por la experiencia práctica a través de los años transcurridos, los que dan equilibrio y mantienen el sentido de su proyecto docente.

6. Conclusiones. La importancia de reconocernos en nuestra historia

En las investigaciones actuales, resulta ampliamente reconocido el papel fundamental que desempeña el profesorado en la evaluación de la calidad educativa. Esta influencia no se limita únicamente a la formación inicial, sino que se extiende a lo largo de toda la vida profesional de las y los docentes. La revisión crítica continua y la reconstrucción de sus marcos conceptuales y prácticas pedagógicas constituyen elementos esenciales para mantener una enseñanza actualizada, capaz de dar respuesta a la diversidad de contextos y situaciones que surgen tanto en el aula como en la comunidad educativa en general. En este sentido, se destacan la relevancia de desarrollar la capacidad del docente para reconocer que el desarrollo profesional es un proceso dinámico, sujeto a constantes reajustes ante los cambios sociales y culturales que afectan a los centros educativos.

Dentro de este recorrido profesional, se subraya la importancia de los primeros años de ejercicio docente en la configuración y afirmación de la identidad profesional. Esta etapa resulta clave para sentar las bases de un desarrollo sostenible, en la medida en que permite cuestionar y reconfigurar los esquemas previos adquiridos durante la etapa como estudiantes y en la formación inicial.

En cuanto a los saberes que los docentes movilizan y a la evolución de su identidad profesional, queremos resaltar que las experiencias vividas como estudiantes influyen decisivamente en la construcción de marcos de referencia que, en muchos casos, perduran más allá de la formación inicial. Gran parte de los estudios consultados pone énfasis en la necesidad de una recuperación crítica de dichas experiencias, así



como en el análisis de los modelos docentes que marcaron la trayectoria formativa del profesorado.

Asimismo, se destaca la importancia del saber generado en la práctica cotidiana, asumiendo que la experiencia directa en el aula da lugar a un conocimiento valioso, cuyo origen, evolución y características le otorgan una legitimidad propia. Este saber experiencial, además de derivarse de la práctica, encuentra en ella su validación, y contribuye al perfeccionamiento progresivo de las prácticas docentes.

El creciente interés en estas experiencias busca profundizar en la comprensión de los saberes profesionales del profesorado y su vinculación con los mismos, lo cual representa una oportunidad para compartir prácticas enriquecedoras, identificar convergencias y divergencias entre distintos contextos geográficos e históricos, y, en definitiva, aportar elementos que permitan optimizar tanto la formación inicial como la formación continua. De esta manera, se favorece una evolución profesional más sólida y satisfactoria en las etapas iniciales del ejercicio docente.

6.1. Una oportunidad para seguir avanzando, mantener viva la investigación más allá de la tesis doctoral

A continuación, compartimos a modo de cierre, unas líneas para exponer qué ha significado para cada una de nosotras formar parte de la investigación:

Formar parte de un proceso de investigación durante mis primeros pasos como maestra significó, ante todo, sentirme acompañada en un momento tan sumamente decisivo e importante como el inicio de mi práctica profesional. Durante ese primer año, marcado por las dudas, los miedos y las inseguridades propias de quien se enfrenta por primera vez a la responsabilidad de un grupo-clase, el hecho de no haber ejercido previamente como interina acentuaba aún más la sensación de vértigo. En ese contexto, el acompañamiento que supuso formar parte de una investigación educativa fue, sin duda, un sostén muy valioso.

No me cabe la menor duda que este proceso me ayudó a convertirme en una mejor maestra, o al menos, en una maestra más coherente con mis propios principios pedagógicos y mis valores como persona. El ejercicio diario de la reflexión profesional (que no debe confundirse con el sobre-pensamiento rumiante) sobre qué quiero hacer, para qué lo voy a hacer, qué he hecho, por qué lo he hecho así, y cómo puedo mejorarlo, etc., favoreció la posibilidad de ir perfilando cada vez mi identidad como maestra; ayudándome a construir una práctica con más intención, más conciencia y más sentido.

Aunque hoy, catorce años después, percibo una creciente carga administrativa y familiar que limita el tiempo disponible para planificar con profundidad, sigo intentando que esa mirada reflexiva siga viva en mí. Porque es precisamente ella la que me conecta con el impulso que me llevó a dedicarme a la docencia.

En la investigación narrativa se desdibujan las fronteras entre investigadora e investigada, ya que asumimos que ambas hemos participado en la construcción de esta. Los vínculos construidos entre nosotras y con los espacios y personas que han confluido en el tiempo y espacio, nacen del diálogo, la horizontalidad y el reconocimiento, trabajando a cada paso en ese equilibrio que nos permita la observación de los criterios éticos necesario para evitar situaciones de abuso de poder o falta de rigor. Estos criterios éticos, también nos impulsan a reconocer la autoría compartida, la necesidad de repensar los objetivos y asumir las responsabilidades que supone investigar para el cambio, la transformación de contextos y el cuestionamiento de nuestra posición en cada decisión que tomamos.

El más importante aprendizaje que la investigación de tesis ha dejado en mí tiene que ver con este cuestionamiento. Desde el inicio me han acompañado algunas inquietudes sobre el propósito de la investigación, la dialogicidad en las relaciones establecidas y el valor de todos los saberes que emergen en cada acción, reflexión o experiencia. Estar atenta a estos criterios me ha permitido no sólo profundizar en la información compartida, también me ha llevado a tomarme la libertad de exponerme, no sólo como investigadora, sino como persona que forma parte de tejido que confecciona un retazo de historia educativa.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2006). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-alliaud.pdf>
- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 51(1), 57-86. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Borrasca, B. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56750681006>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Clandinin, D.J. & Huber, J. (2002). Narrative inquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum inquiry*, 32(2), 161-169. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.00220>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cortés, P., Leite, A. E. & Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*.

24, 199-214. [https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/ar\)cle/view/2101](https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/ar)cle/view/2101)

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.

Downes, S. (2017). New Models of Open and Distributed Learning. En M. Jemni, M. Kinshuk & M. Khribi (Eds.), *Open Education: from OERs to MOOCs. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer (pp.1-22).

Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction de identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Elbaz, F. & Elbaz, R. (1981). Literature and curriculum: Toward a view of curriculum as discursive practice. *Curriculum Inquiry*, 11(2), 105-122.

Falcón, C. & Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>

Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.

Fierro, C. & Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa* (Vol.158). Graó.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 151-164. <https://www.jstor.org/stable/i23478865>

Huberman, M., Thompson, C. & Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp.19-98). Paidós.

Lopes, A. (2017). Da formação à profissão-Choque da realidade ou realidade chocante? En *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*.

López Melero, M. L., Mancila, I. & Soler García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma: Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 30(85), 49-56. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/2863>

- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. University of Chicago Press Ed.
- Madueño, M. L. & Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S071850062020000500057>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Márquez, M. J., Prados, E. & Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. Bioeducamos. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 113-132. <http://hdl.handle.net/10486/663114>
- Martagón Vázquez, V. (2023). *Yo, Maestra. Construcción y reconocimiento de la identidad docente de una maestra novel, una Historia de Vida*. [Tesis doctoral] Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/14616>
- Martín, N. & Moreno, O. (2021). Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30, 1112-1131. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021003002866>
- Mercado, R. & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.08>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo.
- Redon, S. (2017). Ética en la investigación cualitativa. En S. Redon y J. F. Angulo (Coord.) *Investigación cualitativa en educación* (pp.375-386), Miño y Dávila.
- Rivas, J. I. (2020). Una investigación “otra”, para una educación “otra”, para una sociedad “otra”. *Hegoa*, 9, 26-27. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/428>
- Rivas, J. I. (2012). Sujeto, diálogo, experiencia: el compromiso del encuentro. En JI. Rivas, F. Hernández, JM. Sancho & C. Núñez (eds.). *Historias de vida en educación. Sujeto, diálogo, experiencia* (pp.15-19). Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E., Calvo, P., Martagón, V. & Prados, M. E. (2019). Indagación biográfica y construcción de narrativas transformadoras. C. Brandao, J. Carvalho, R. Arellano, C. Baixinho, y J. Ribeiro(Org.) *A prática na investigacao Qualitativa: exemplos de*

estudos. 3, 65-86. <https://scispace.com/pdf/a-pratica-na-investigacao-qualitativa-exemplos-de-estudos-5af5elne0x.pdf>

Rivas, J. I. & Leite, A. E. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37. https://www.researchgate.net/publication/276141687_Aprender_la_profesion_desde_el_pupitre

Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica educativa. Un estudio etnográfico*. Octaedro.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Sonlleva, M. & Torrego, L. M. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias pedagógicas*, (24), 285-306. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2107/2205>

Souto, A., Estévez, I., Romero, P. & González, M. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales en la era digital. Contribuciones al desarrollo profesional docente. *New Trends in Qualitative Research*, (2), 428-436.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de educación*, 284, 133-157. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/revista-de-educacion-n-284-teoria-de-la-formacion-del-profesorado/educacion/511>

Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>

Vargas Pérez, S. (2020). *Saberes docentes emocionales en el trabajo cotidiano de profesores de enseñanza media*. [Tesis de Maestría en Psicología Educacional]. Universidad de Chile, Santiago de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175298>

Vázquez, R. & Angulo, J. F. (2003). *Introducción a los Estudios de Caso*. Aljibe.

Zeichner, K. M. (1980). *Key processes in the socialization of student teachers: Limitations and consequences of oversocialized conceptions of teacher socialization*.

Zeichner, K. M. (1988). *Understanding the character and quality of the academic and professional components of teacher education*. National

Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelia/ameli/journal/929/9295351004/9295351004.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Virginia Martagón Vázquez, Carmen Belén Onieva Tejada
Identidad, desarrollo y reconstrucción pedagógica. Análisis de la práctica pedagógica de una maestra a través de su historia de vida
Identity, development and pedagogical reconstruction. Analysis of a teachers pedagogical practice through her life story

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación
vol. 16, núm. 23, e162308, 2025
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
revistaiie@hum.unne.edu.ar

ISSN-E: 1853-1393

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16238352>