




Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica


Teachers' professional identity and Movements for Pedagogic Renovation

Noelia Santamaría-Cárdaba 

e-mail: noelia.santamaria.cardaba@uva.es
Universidad de Valladolid. España

Luis Torrego Egidio 

e-mail: ltorrego@pdg.uva.es
Universidad de Valladolid. España

Rosa Ortiz de Santos 

e-mail: rosa.ortiz@uva.es
Universidad de Valladolid. España

Resumen

Esta investigación estudia si la identidad profesional de los docentes inmersos en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) se ve influida de manera sustancial por formar parte de estos colectivos. Por medio de una metodología cualitativa –se emplean entrevistas en profundidad para recopilar información– se analiza la identidad profesional de seis profesores involucrados en MRP, con amplia y media experiencia docente. Los resultados permiten afirmar que la identidad profesional de los docentes entrevistados se ve modificada por formar parte activa de los MRP.

Palabras clave: Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP); docente; identidad profesional; investigación cualitativa; formación permanente.

Abstract

This research studies whether the teachers' professional identity immersed in Movements for Pedagogic Renovation (MRP) is affected by being part of these groups. The methodology used is the qualitative because we use interviews to collect data, which were did to six teachers involved in MRP with a wide and medium teaching experience. The results affirm that the interviewed teachers' professional identity is modified by being an active part of the MRP.

Keywords: Movements for Pedagogic Renovation (MRP/MPR); teacher; professional identity; qualitative research; continuous learning.

Recibido / Received: 15-11-2017
Aceptado / Accepted: 05-03-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Santamaría-Cárdaba, N., Torrego, L., & Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. doi: 10.15366/tp2018.32.013

1. Introducción

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRP) poseen una vital relevancia en el ámbito educativo de nuestro país, pues emergieron como un movimiento organizado durante el franquismo y fueron la gran fuente de innovación pedagógica en las décadas sucesivas (Groves, 2016). Nuestro trabajo pretende aportar un análisis sobre el ascendente profesional de estos Movimientos y ello tiene un especial interés porque “tiene más sentido y urgencia que nunca conocer la historia y el presente de la renovación pedagógica” (Pericacho, 2016, 7).

Los miembros de los MRP son, mayoritariamente, profesionales del sector educativo que poseen ideas e inquietudes renovadoras y tienen como propósito principal construir una escuela de carácter gratuito y público que ofrezca a todo el alumnado una educación de calidad.

La identidad profesional es una construcción colectiva, por eso este trabajo estudia si la identidad profesional docente de los miembros de MRP se ve afectada por el hecho de pertenecer a este colectivo. En este artículo se entiende la identidad profesional docente como una construcción tanto de las características sociales, como de la historia del docente en particular y de la influencia colectiva que proviene del contexto en el que se encuentra inmerso el propio docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

La problemática central de este estudio consiste en conocer la identidad profesional de los docentes involucrados en los MRP que desempeñan su labor en el sistema educativo español. El análisis de la identidad docente “significa necesariamente interiorizarse en las profundidades del ‘ser docente’, en aquellos propósitos más trascendentales del profesor y que generan un compromiso ineludible con la acción pedagógica” (Matus, 2013, 80). Por ello, los objetivos prioritarios de esta investigación son estudiar las ideas que defiende el profesorado involucrado en estos colectivos de renovación pedagógica y cotejar si la identidad de los docentes inmersos en MRP posee características comunes coincidentes con las ideas colectivas de los MRP.

2. Los Movimientos de Renovación Pedagógica

Rogero (2010), Itxart (1997) y Martínez (1993, 1998, S.F.) establecen que los MRP son grupos de profesionales del ámbito de la educación. Estos trabajadores del ámbito de la enseñanza poseen concepciones y principios que tienen como finalidad proporcionar a todos los estudiantes una educación pública, gratuita y de calidad. Rogero (2003) añade que los MRP defienden una escuela pública que sea un espacio destinado a la formación de ciudadanos, de diálogo intercultural, de inclusión y, especialmente, de respeto porque la diversidad debe ser impulsada para lograr la igualdad y alcanzar, de este modo, el desarrollo humano.

En otras palabras, estos colectivos tienen la intención de transformar el modelo educativo actual para conseguir otro en el que la escuela sea inclusiva, laica y democrática. Complementando lo anterior, Esteban (2016) muestra de forma visual las características comunes que poseen los MRP en la Figura 1.

Figura 1
Características comunes de los MRP



Fuente: Esteban (2016, 27).

En síntesis, Martínez (s.f.) remarca que los MRP son grupos de profesionales de la educación que se conforman con la finalidad de compartir sus saberes. Estos conocimientos que poseen los miembros de MRP se encuentran enriquecidos gracias a las reflexiones que van realizando de su propia práctica docente. Así pues, el profesorado inmerso en estos colectivos se reúne para reflexionar y compartir conocimientos y experiencias educativas, además de otros aspectos de interés didáctico y pedagógico.

Tras esta aproximación surge la pregunta ¿cuáles son los objetivos que persiguen estos grupos docentes de renovación pedagógica? Tomando como referencia a I Congreso de MRP (1983) y a Itxart (1997) podemos afirmar que los MRP persiguen una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad. Con la finalidad de conseguir sus propuestas, los docentes que forman parte de estos grupos realizan debates y diálogos sobre temas educativos, crean soluciones alternativas y planes que buscan mejorar el sistema educativo establecido en las Administraciones.

2.1. El contexto histórico de la renovación pedagógica en España

Domènech y Viñas (1992), Esteban (2016), García (1998) y Pericacho (2014, 2015) enmarcan el origen de estas ideas renovadoras en el ámbito de la enseñanza en el siglo XIX o en los comienzos del XX, pues en esta época instituciones como la Institución Libre de Enseñanza o la Escuela Nueva comenzaban a defender algunos de los principios que persiguen los MRP en la actualidad.

Estos grupos de renovación pedagógica que comenzaron a emerger pretendían conseguir una escuela que poseyera una metodología activa, unas estructuras democráticas y que tuviera una relación próxima con el entorno (Pericacho, 2014). Narváez (2006) y Palacios (1978) recuerdan la influencia de la Escuela Nueva, la cual divulga una educación basada en los intereses de los estudiantes y que consiga fomentar en el alumnado una serie de principios y actitudes para conseguir que sean personas independientes.

En esta misma época, Esteban (2016) señala que ya se hablaba de la “nueva educación” y de algunos de sus representantes, entre los que destacamos a Ferrière o Montessori. Aymerich (2014) y Martínez (2014) señalan que fue en 1914 cuando surgieron las escuelas de verano que luego serían un fuerte impulso para promover los MRP y se centraban en plantear “un nuevo papel de la

educación para una nueva sociedad” (Aymerich, 2014, 14).

Por su parte, Aymerich (2014), García (1998), Llorente (2003) y Moscoso (2011) sitúan los comienzos de lo que actualmente se conoce como MRP en torno a los años sesenta y, por ende, tuvieron sus inicios como movimiento organizado en la época de la dictadura franquista. Aragón (2003) también sitúa al final de la época franquista el surgimiento de estos movimientos pedagógicos, los cuales no solo están relacionados con los cambios educativos, sino que estaban estrechamente relacionados con las transformaciones sociales que estaban ocurriendo a nivel global. Además, los MRP comienzan como movimientos sociales, lo mismo que sucedió con “la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la Escuela Moderna” (Esteban, 2016, 264).

Durante este recorrido histórico, se puede apreciar la importancia de los MRP en la historia de la educación española. Autores como Fera (2001) comentan que los MRP han ido disminuyendo debido, como apunta González (2017), a la incorporación de algunos miembros de estos grupos de renovación pedagógica a centros de formación para los docentes y a diversas instituciones educativas en tareas de gestión.

Actualmente los MRP siguen latentes y organizan encuentros o congresos anualmente. Pinto (2016) establece que el futuro de los MRP es un tema difícil de entrever, aunque se puede observar que actualmente están surgiendo nuevos colectivos en localidades en las que hasta ahora eran inexistentes. Además, Hernández (2016) añade que las situaciones sociales vividas en los últimos años han activado estos grupos docentes, pues están adquiriendo cada vez más fuerza.

3. La identidad profesional docente

El concepto de identidad según la Real Académica de la lengua Española se puede definir como: el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás” (RAE, s.f.). Day (2006), por su parte, distingue dos tipos diferentes de identidad: la identidad personal y la identidad profesional del docente. Galaz (2011) afirma que la identidad de una persona se ve influenciada por factores personales y sociales. Por su parte, Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) se centran en la identidad docente y comentan que ésta se va formando en función de las creencias, las emociones y los conocimientos que tiene cada persona.

Marcelo y Vaillant (2009) remarcan que la identidad profesional de los maestros se encuentra directamente relacionada con una dimensión común que poseen los docentes y una dimensión específica. Esta dimensión específica hace referencia a “la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve” (Marcelo y Vaillant, 2009, 35). Beijaard, Meijer y Verloop (2004) consideran que la identidad profesional del profesorado depende, esencialmente, del contexto y en él destacan la importancia del contacto con colegas. Aquí es donde se encuentra la base de nuestra investigación, ya que si la identidad es una construcción colectiva y depende del contexto, los MRP pueden ejercer su influencia en ella.

Acorde con esta idea, la identidad profesional, según Cortés, Leite y Rivas (2015), parte de la manera en la cual los miembros de la institución escolar ofrecen sus concepciones e ideas y crean una visión colectiva tanto sobre la enseñanza, como sobre la labor del profesorado. Villarruel (2012) añade que la identidad del profesorado está influenciada por la valoración que hace cada persona de forma individual de aquello que les inquieta, pues este es el mejor modo de forjar su identidad profesional. En otras palabras, saber cuáles son nuestras motivaciones o preocupaciones nos facilita la conformación de nuestra propia identidad docente.

Marcelo (2010) ha mostrado cómo la identidad profesional se va construyendo por etapas y ha señalado la importancia de las relaciones con los docentes o de la pertenencia a un grupo de profesorado como experiencias relevantes en su configuración. Devís, Martos y Sparkes (2010) han definido la identidad profesional como una construcción social de carácter multidimensional, dinámico y cambiante. Brookfield (1993) ya había establecido ese carácter dinámico de la

construcción de una identidad docente reflexiva y orientada a valores de justicia y la importancia del compromiso y del diálogo crítico en su configuración.

Aunque los MRP constituyen una estructura únicamente existente en nuestro país, sí pueden tenerse en cuenta estudios realizados con otros grupos que pueden presentar algunas características similares. Así, Sachs (2001) describe dos tipos de profesorado que construyen su identidad profesional mediante influencias diferentes. Los denominados activistas por esta autora se socializan mediante el acceso a discursos democráticos y a su actividad en “comunidades de práctica” (Sachs, 2001, 158).

Por su parte, Kohli, Picower, Martínez y Ortiz (2015) realizan tres estudios de caso sobre tres colectivos del profesorado orientado a la justicia social -The People’s Education Movement, New York Collective of Radical Educators’ Inquiry to Action groups, Institute for Teachers of Color Committed to Racial Justice- y evidencian el fuerte influjo en el desarrollo profesional y en la identidad docente de sus integrantes emanado de los procesos dialécticos colaborativos y de su acción y racionalización política consciente. Hall y McGinity (2015), que estudian cómo la identidad docente se ve invadida por la lógica neoliberal, describen cómo hay un sector minoritario del profesorado que desarrolla un discurso de resistencia y configura una identidad docente que es más amplia que la restringida por la subjetividad de regulación creciente del neoliberalismo. Ese discurso constructor de una identidad profesional diferente se sostiene mediante contactos con colegas críticos y con una formación colaborativa.

En base a lo expuesto anteriormente, el concepto de identidad está continuamente cambiando y, por ende, posee un carácter dinámico (Álvarez, 2004). De esta forma, la identidad profesional de un maestro se puede modificar con el paso del tiempo debido a que puede verse afectada por múltiples factores, entre ellos el diálogo, la colaboración y las vivencias compartidas con colegas críticos.

3.1. La identidad del profesorado según los MRP

La propia Confederación de MRP (2003) y Rogero (2007) señalan que los docentes deben tener unos conocimientos que les permitan realizar su labor adecuadamente, formarse continuamente, ser responsables de sus funciones, entusiasmar y despertar la curiosidad en el aprendizaje de sus estudiantes. Los MRP dan importancia a trabajar en equipo con las familias y con los miembros del claustro de profesores porque afirman que para ofrecer una educación de calidad es imprescindible trabajar en equipo.

Los docentes, según los colectivos de renovación pedagógica, deben mantener una buena relación con el entorno educativo (Confederación MRP, 2003). Esto es así porque, en función de la educación que defienden, conocer el entorno social y natural mejora las labores docentes y las relaciones entre el centro educativo y las familias de los estudiantes. Es importante también que el profesorado sea capaz de realizar adaptaciones del currículum, entendiendo éstas no como una cuestión técnica, sino como una “posición reflexiva y crítica ante la práctica educativa, tratamiento de la intercultura y los valores, los materiales curriculares, la evaluación formativa, etc.” (Confederación MRP, 2003, 7).

Otra cualidad imprescindible para un maestro, según los MRP, es la formación continua. Rogero (2007) afirma que el profesorado debe formarse y aprender conocimientos de diversa índole para despertar la curiosidad y el entusiasmo tanto por aprender como por el conocimiento. Incluso, los docentes deben colaborar con otros agentes educativos que se encuentran inmersos en el entorno escolar y conseguir “la profundización de la dimensión de vocación y compromiso” (Rogero, 2007, 2), entre otras capacitaciones que el profesorado debe adquirir.

En síntesis, las personas que forman parte de los MRP afirman que el profesorado debe tener ciertas actitudes y aptitudes que les permitan acompañar a sus estudiantes hacia su formación integral y equilibrada, ya que deben crear personas con una conciencia crítica que les permita desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que viven y participar en su transformación. La

adquisición de estas capacidades asegura, según los MRP, una formación idónea para los docentes, ya que se debe tener en cuenta que “los educadores somos creadores de humanidad porque educar es humanizar” (Rogerero, 2007, 2).

4. Metodología

La pregunta que guía nuestra investigación nos servirá también para determinar la metodología que se utilizará: ¿los docentes inmersos en MRP han conformado su identidad profesional a causa de la opción educativa y política que defienden los grupos sociales de los que forman parte? Esta cuestión exige la utilización de una estrategia de investigación cualitativa.

4.1. Técnica de recogida de información

La investigación cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 2010, 20). Y este es el material del que nos servimos en esta investigación: las palabras de los docentes que forman parte de los MRP, las cuales nos permiten interpretar la influencia de estos colectivos en su identidad profesional. Por este motivo, se decidió emplear la entrevista como técnica de recopilación de datos.

En la investigación cualitativa “la entrevista [...] es un lugar donde se construye el conocimiento” (Kvale, 2011, 30). Así pues, los datos recogidos en las entrevistas realizadas recopilan la información clave para conseguir los objetivos propuestos. En base a Taylor y Bogdan (2010) y Rodríguez, Gil y García (1999), podemos añadir que se empleó un tipo de entrevista en profundidad estructurada, ya que se plantearon las preguntas previamente y seleccionamos a los informantes “con cierta rigidez o sistematización” (Vargas, 2012, 126).

Para confeccionar el guion de la entrevista se tuvieron en cuenta los objetivos del estudio, así como el contenido de los trabajos citados en los apartados anteriores, de manera que se realizó un borrador previo estructurado en torno a las cuestiones principales de nuestro estudio: su percepción sobre la escuela y sus funciones, la caracterización de la profesión docente y de su actividad en el seno de los MRP, así como la autoapreciación de su identidad docente y de las posibles influencias recibidas en su construcción, en especial las provenientes de los MRP.

El guion inicial fue sometido al juicio de dos profesores universitarios, uno de ellos imparte contenidos de Historia de la Educación y otro vinculado a un MRP, y a dos maestras con una amplia trayectoria de militancia en MRP. Como resultado de este proceso se suprimieron dos cuestiones y se añadieron otras tres. El guion resultante se probó con un maestro perteneciente a un MRP de la Comunidad de Madrid, de manera que se modificó la redacción de otras tres cuestiones.

4.2. Participantes

A la hora de realizar las entrevistas se llevó a cabo una selección de informantes de tipo “intencionada”, según la clasificación de Báez y Pérez (2007). Esto es así porque las personas participantes elegidas debían tener un requisito indispensable para este estudio: ser docentes que participen activamente en los MRP. Al seleccionar a los informantes de nuestra investigación hemos tenido presente la representatividad subyacente, la cual establece que la calidad radica en “las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado” (Serbia, 2007, 133). Nos hemos basado en lo enunciado por Dillabough (1999), Koski-Heikkinen, Määttä y Uusiautti (2014) quienes sostienen que la identidad profesional depende de las interacciones complejas y significativas con compañeros y otros “profesionales” y que esta influencia va consolidándose con el tiempo.

En nuestro caso, la característica principal era la actividad dentro de los MRP, mantenida, al menos, durante un período prolongado de tiempo. Por eso se pretendía acceder a dos grupos de docentes: profesorado con una amplia trayectoria docente (que tuviera más de 30 años de experiencia) y docentes con una experiencia media (en torno a 15 años de experiencia), ya que en

ambos grupos es factible realizar un análisis de la influencia de la pertenencia de los MRP en su identidad profesional, al haber transcurrido un tiempo suficiente para que se muestre el ascendente de estos colectivos. Asimismo, resultaba enriquecedor contar con hombres y mujeres en el estudio y, por este motivo, se ha entrevistado a tres personas de cada sexo por si hubiera algún tipo de diferencia en la identidad profesional relacionada con este aspecto.

La Tabla 1 refleja los diferentes perfiles de los participantes y la codificación realizada para analizar cualitativamente la información de las entrevistas (Taylor y Bogdan, 2010). Como se puede apreciar en esta codificación la primera persona entrevistada se corresponde con E1, la segunda con E2 y así sucesivamente; además, se ha añadido H si el sujeto es hombre y M cuando es mujer.

Tabla 1
Información sobre los participantes

Codificación de los participantes	Años de experiencia docente	Participación en equipos directivos	Etapa en la que ejerce docencia y especialidad
E1H	38	Director desde hace cinco años y anteriormente ocupó otros cargos	Educación Primaria y Educación Especial
E2M	39	Lleva 24 años como directora	Educación Infantil y Educación Especial y Primaria
E3M	40	Directora de un centro durante ocho años y de otro durante seis años	Educación Primaria y Unidad de Formación e Inserción Laboral (UFIL)
E4M	14	Secretaria del equipo directivo durante cuatro años y directiva de la Federación de MRP de Cataluña	Educación Primaria
E5H	16	Secretario de su centro educativo durante cuatro años	Educación Primaria y Pedagogía Terapéutica y Educación Musical
E6H	43	Director en varios centros educativos y de un centro de profesores	Educación Infantil, Centros de Formación del Profesorado, Garantía Social y trabajó tres años en la Administración

Fuente: elaboración propia.

Cabe añadir que las entrevistas a los cinco primeros docentes se realizaron los días 5 y 6 de marzo de 2016 en Alicante, ciudad en la que tuvo lugar el XXVIII Encuentro Estatal de MRP. Por otro lado, el 21 de mayo de 2016 asistimos al II Encuentro de Conspiración Educativa en Segovia y durante este encuentro, se realizó la sexta entrevista a un docente, que puede considerarse como un referente dentro de los grupos de MRP. Como se puede comprobar durante la realización de entrevistas en investigación cualitativa, la elección de los participantes no sigue un esquema preestablecido, sino que emerge “del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador” (Rodríguez et al., 1999, 136). Esto es así porque al acceder al campo fueron surgiendo nuevas personas, que cumplían los criterios ya establecidos, a las cuales podíamos realizar entrevistas para mejorar este estudio.

En el momento de la realización de las entrevistas se tuvieron en cuenta una serie de principios éticos; se aplicó el consentimiento informado para informar a todos los participantes sobre las características de la investigación y se aseguró la confidencialidad y el anonimato. Asimismo, en un ejercicio de transparencia y ética compartimos las transcripciones de las entrevistas y el análisis resultante con los informantes, quienes tuvieron la oportunidad de aportar sugerencias, dotando así a la investigación de un mayor nivel de rigurosidad según los criterios de rigor científico establecidos por Guba (1989).

4.3. Procedimiento de análisis de la información

La información recopilada se ha analizado a partir de una serie de categorías. Estas categorías formuladas en función de los contenidos poseen un origen deductivo porque, como establecen Quecedo y Castaño (2003), se han elaborado mediante el marco teórico realizado con anterioridad. La Tabla 2 recoge las categorías utilizadas para la realización del análisis cualitativo de las entrevistas.

Tabla 2
Categorías planteadas para el análisis

Categorías	Contenidos
Categoría 1: Visión crítica de los miembros de los MRP respecto a la escuela y al sistema educativo	Finalidad de la educación, utilidad del sistema educativo, modelo de escuela que defienden como docentes, aspectos más positivos y negativos de la escuela actual, etc.
Categoría 2: El perfil docente	Motivos por los que decidieron ser docentes, principales rasgos y características que debe poseer un buen docente, etc.
Categoría 3: La configuración de la identidad profesional docente	Compromiso que poseen con las labores docentes, su nivel de motivación, las personas que le han influido en su identidad como docente, etc.
Categoría 4: La influencia recibida por el hecho de formar parte de los MRP	Aprendizajes recibidos gracias a participar en los MRP, características propias que comparten los miembros de estos colectivos, etc.

Fuente: elaboración propia.

5. Análisis y resultados del estudio

Los datos recopilados se analizan en base a las categorías establecidas previamente.

5.1. La visión crítica de los miembros de los MRP respecto a la escuela y al sistema educativo

Los grupos de MRP, como se ha mostrado en líneas anteriores, consideran que la educación tiene como propósito principal formar personas críticas que logren mejorar el mundo. Al hablar de la finalidad de la educación, se observa en las respuestas recopiladas el influjo de estos colectivos, ya que coinciden en que:

“La finalidad es centrar la orientación de todo lo que se realiza alrededor del alumno, es pensar qué necesidades tendrá aquella persona y centrarnos en las necesidades que tendrá intentando sacar el máximo potencial de esa persona para que el día de mañana pueda ser la persona que quiera ser. Acompañarlos para que sepan vivir en sociedad y para que sean personas al máximo libres.” (E4M)

Los informantes consideran que el propósito de la educación es crear personas libres, autónomas, capaces de vivir en sociedad y que hagan de este mundo un lugar mejor con una sociedad más justa. Incluso, se puede apreciar en sus respuestas que defienden un modelo de escuela pública e inclusiva: “Que ayude a mejorar la sociedad haciendo personas más cultas, más educadas, más solidarias, con criterio propio y que entiendan que el entorno y no solamente el físico sino el social, pues cuanto mejor va y mejor futuro tenga, mejor futuro tendremos las personas.” (E1H)

La escuela que defienden destaca por ser comprometida, pública, inclusiva, en la cual se trabaje cooperativamente y de forma democrática. Por consiguiente, los participantes de los colectivos de MRP defienden una escuela que enseña para “la vida y no educa para el mercado ni para consumir, sino para comprometerse en construir personas desarrolladas lo más plenamente posible en todas sus dimensiones y también personas capaces de convivir y de ser felices con los demás” (E6H). En este sentido, los docentes consultados consideran que el sistema educativo debería emplear unas pautas más globales de aprendizaje y pretenden que no se limite a crear personas para el mercado. Por tanto, apreciamos en las respuestas recopiladas que los miembros de estos colectivos defienden un sistema educativo cuya finalidad sea mejorar el mundo.

Cabe destacar que todos los maestros y maestras entrevistados piensan que su trabajo es uno de los que resultan más útiles a la sociedad, ya que “aporta algo a la tarea de la sociedad que es construir una sociedad de seres felices, de seres solidarios, de seres que se desarrollan plenamente” (E6H).

5.2. *El perfil docente*

La segunda categoría se centra en el perfil docente de los informantes para comprobar si hay alguna característica común en su identidad profesional. Los protagonistas de nuestro estudio muestran un elevado nivel de acuerdo en sus respuestas al señalar que, para ellos, ser docente consiste en acompañar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y estar comprometido con la comunidad educativa intentando mejorar la sociedad actual. A modo de ejemplo, la maestra entrevistada en tercer lugar afirma que para ella “ser docente es acompañar a las generaciones nuevas y a la gente que pasa por nuestras manos, acompañarlos a descubrir y que ellos hagan su propio aprendizaje y donde el profesor sea alguien más que está con ellos” (E3M).

Todos los informantes eligieron la docencia como su profesión por los mismos motivos que argumenta la maestra consultada en cuarto lugar, la cual eligió este trabajo:

“Porque quería entusiasmar y me entusiasmaba la idea de ser maestra. Respecto a los motivos que me movieron a elegir esta profesión, a mí me movió ver a docentes que no hacían nada por los alumnos, solo se centraban en hacer su trabajo e irse a sus casas o a sus academias aparte. El hecho de ser maestra era para intentar hacer cosas con los alumnos y tener en cuenta sus procesos y capacidades para incrementarlas al máximo y aprender con ellos, el hecho de aprender conjuntamente era todo un reto y lo sigue siendo día a día. Buscaba hacer otro tipo de educación y trabajar con niños, muchos factores en conjunto me han ayudado a ser docente.” (E4M)

Los protagonistas decidieron no solo ser docentes para intentar modificar la educación que ellos mismos recibieron durante su etapa académica, sino también porque piensan que la escuela es clave para mejorar aspectos fundamentales de la vida colectiva. En este sentido, los sujetos argumentan que, en principio, cualquier persona puede ser maestra, aunque destacan que una docente debe ser luchadora, comprometida, apasionada:

“Madura, que tenga bien resueltas las necesidades básicas de la persona, que no tenga muchas carencias afectivas o de otro tipo, positiva, optimista. Que sea capaz de tolerar muchas diferencias que existen a la hora de ver las cosas por parte de familias y desde luego de los menores, pero que tenga la necesidad de ponerse al día porque los retos educativos son cambiantes como esta sociedad.” (E1H)

Partiendo de estos rasgos indispensables para un profesor, los informantes especifican cuáles son, desde su punto de vista, las tareas principales de un docente entre las que destacamos: “acompañar a los niños y las niñas en su proceso de crecimiento personal” (E4M), “trabajar en equipo al servicio de un proyecto educativo que tenga interés para una sociedad, una comunidad o una colectividad” (E1H) y “hacer libres a los alumnos, hacerles conscientes de su propio ser, ayudarles a crecer y a ser felices” (E5H).

Con la finalidad de seguir analizando el perfil docente de los participantes, quisimos conocer por qué el hecho de ser maestro es una profesión diferente a las demás. Los protagonistas consideran que ser maestro es una labor distinta a las demás, ya que trabajamos con niños que están empezando a forjar su conciencia crítica y porque cada alumno posee unas peculiaridades y características diferentes. Destaca en las respuestas el tono ético y político. A modo de ejemplo de las respuestas recogidas, reflejamos las palabras del sexto entrevistado quien confirma que “ser docente requiere un compromiso ético y político con el alumnado, con los niños y con los que más lo necesitan porque cada uno necesita desarrollarse plenamente” (E6H).

5.3. *La configuración de la identidad profesional docente*

Teniendo presente que la finalidad principal de esta investigación es conocer la identidad

profesional de los docentes involucrados en MRP, se quiso profundizar en el grado de compromiso de nuestros sujetos con las labores docentes. Los participantes de forma generalizada mostraban un elevado compromiso con sus tareas profesionales, tal y como expresa la persona entrevistada en cuarto lugar quien sostiene que su nivel de responsabilidad es “importante, estoy metida en la dirección de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña, en muchos foros, en muchos debates educativos, en universidades con conferencias, entre otras cosas” (E4M).

Esta amplia coincidencia en el compromiso con las labores docentes permite vislumbrar en los entrevistados un gran entusiasmo por su trabajo. Los participantes relacionan su motivación con la ideología que defienden los MRP, por ejemplo, la maestra entrevistada en tercer lugar comenta que su interés se centra en “querer hacer una transformación social” (E3M) y el maestro entrevistado en quinto lugar añade que su labor es “intentar que las personas sean mejores, más felices y más libres” (E5H).

La identidad profesional se va configurando en base a factores tanto individuales como grupales. En el caso de los maestros y maestras entrevistados su identidad profesional docente se ha visto influida por otros profesores, por familias y estudiantes que han tenido en sus aulas. Sin embargo, señalan que las lecturas que han realizado, los debates, las reflexiones y el grupo de MRP al que pertenecen, también han influido determinadamente a la hora de forjar su identidad profesional. Completando esta idea, reflejamos la respuesta de uno de los miembros de los MRP quien piensa que su identidad docente se ha visto influida por “muchas lecturas, autores, compañeros, mucha gente que se está dejando la piel en este compromiso con la educación. He tenido el privilegio de estar con gente de este tipo a través de los MRP entonces esta gente me ha influido muchísimo y yo soy el resultado de estas influencias.” (E6H)

Nuestros informantes consideran que su identidad profesional se ha visto mediada por varios miembros de la comunidad educativa y, especialmente, por sus estudiantes. Además, según nuestros protagonistas, los aspectos que afectan al desarrollo de su identidad profesional son muy variados, entre los que destacan: las personas, las lecturas, las reflexiones, la idea de seguir luchando para superar los conflictos que pueden surgir y no rendirse nunca, la experiencia personal como alumno y como docente, y las capacidades de crítica y análisis.

5.4. La influencia recibida por el hecho de formar parte de los MRP

Las personas entrevistadas coinciden en que ser miembro de estos colectivos de renovación pedagógica les aporta muchos beneficios como su compromiso ético, el apoyo para defender sus ideales, una capacidad de reflexión colectiva, etc. Incluso señalan que encontrarse inmersos en un grupo de MRP les ayuda a crecer como docentes y como personas.

Cabe añadir que los protagonistas piensan que a lo largo de su trayectoria en los MRP han adquirido diversos conocimientos, ya que gracias a ser parte activa de estos movimientos pedagógicos han logrado aprender de otros profesionales. Estos docentes consideran que “hay muchos maestros de los que hay mucho que aprender y que los espacios creados por profesionales de igual a igual son espacios formativos de primera” (E1H).

Los maestros y maestras interrogados confirman que no son diferentes al resto de los docentes pero que por formar parte de los MRP tienen “un recurso más que es el poder juntarnos, ya que nos reunimos gente de todo el estado que llevamos aquí muchos de nosotros desde hace 30 años y es un gusto de poder seguir compartiendo” (E3M). A su vez, destacan que respecto a los otros maestros ellos son más críticos, comparten una idea común y tienen unas inquietudes similares.

Con relación a la ideología política de las personas consultadas, se puede apreciar un pensamiento común porque consideran que la escuela “es un espacio de construcción de seres humanos emancipados, libres, generosos y esto no es políticamente neutral, sino que es una opción política que camina en la línea de un compromiso no partidario, pero sí político muy claro” (E6H). Esta ideología se encuentra relacionada con la opción educativa que defienden, pues los

informantes presentan una amplia coincidencia al defender la necesidad de:

“Poner la educación como un aspecto estratégico de cualquier política en una sociedad democrática, avanzada y progresista porque la educación puede ayudar a hacer una sociedad más justa, más igualitaria, más equitativa y desde luego, que progrese de una forma mucho más sana quiero decir que sea más respetuosa con las personas, con el medio ambiente y en principio, creo yo pensando en el futuro colectivo.” (E1H)

Debemos añadir que las personas entrevistadas consideran que el futuro de estos colectivos es “bastante incierto y hemos de tener esta capacidad de resiliencia y saber transformarnos” (E4M). No obstante, la mayoría de los entrevistados piensan que “no se perderá esta capacidad de reflexión colectiva para mejorar nuestra profesión y desde luego, para mejorar nuestro objetivo en la escuela” (E1H).

6. Discusión

Las personas entrevistadas constituyen una muestra de un colectivo caracterizado por poseer una visión crítica en relación con la escuela y al sistema educativo, pues consideran que debe haber una transformación en la educación y defienden una escuela laica, pública, inclusiva y democrática. Por tanto, proponen un sistema educativo que forme personas libres, con conciencia crítica y que sean capaces de vivir en sociedad.

Martínez (1998), Llorente (2003) y Domènech (2003) ya comentaban que el profesorado inmerso en MRP defendía una escuela laica, pública y democrática. Tomando como base a Imbernón (1993) se puede añadir que estos colectivos, como se ha visto en nuestra muestra, comparten la idea de ofrecer una pedagogía basada en las necesidades del estudiante y la escuela democrática en la que puedan participar todas las personas. Esta idea que los protagonistas poseen en relación con el modelo de escuela guarda una estrecha relación con la consideración que hacen del sistema educativo actual, ya que creen que debe cambiar profundamente.

Llorente (2005) apunta que los MRP consideran que la finalidad social de la escuela debería ser formar personas que comprendan el mundo para transformarlo en un lugar más humano. Esto es así porque la finalidad de la educación para los miembros de los MRP es formar personas libres y autónomas con una serie de principios éticos que les permitan defender una sociedad justa e igualitaria (Federación MRP, 2011). Rogero (2003) añade que los grupos de MRP pretenden transformar la educación “desde la perspectiva de un modelo de una sociedad más humana, más integrador, más dialogante, en el que se formen ciudadanos críticos, científicamente bien formados, con una gran riqueza cultural” (Rogero, 2003, 42), coincidiendo, de este modo, con las personas protagonistas de nuestro estudio.

Los informantes proponen un perfil docente similar porque piensan que educar es acompañar a los educandos durante el proceso de aprendizaje. El profesorado debe esforzarse para proporcionar a los estudiantes una formación integral y equilibrada que les permita adquirir una serie de valores y principios éticos para hacer del mundo un lugar mejor. Asimismo, los entrevistados, al igual que la Confederación de MRP (2002), piensan que es importante la educación permanente para desarrollarse como personas, como profesionales competentes y como ciudadanos críticos, solidarios y responsables.

Nuestros protagonistas destacan que un maestro debe ser una persona comprometida, responsable, luchadora, madura, apasionada, etc. En este sentido, Rogero (2007) comenta que el sistema educativo necesita docentes que posean cualidades que aparecen reflejadas en los miembros de los colectivos de MRP. Algunas de las características que Rogero (2007) establece son similares a las que los entrevistados han comentado y añade otras como: la importancia de que el docente reconozca “la dignidad humana de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, sabiendo conectar con la parte más humana de cada uno” (Rogero, 2007, 3) y que sea capaz de pensar, sentir y actuar dentro de una comunidad de aprendizaje y convivencia.

La identidad profesional docente de los participantes se ha ido configurando en función de gran diversidad de factores y se va a ir modificando a lo largo del tiempo (Álvarez, 2004). Esto se evidencia en nuestros informantes, que forman parte activa de los MRP y hemos podido apreciar que están involucrados completamente en su trabajo y, por tanto, poseen un elevado grado de compromiso, llegando a asumir responsabilidades directivas durante largos periodos de tiempo. En esta línea, Aragón (2003) comenta que la gente inmersa en MRP “anda en mil cosas” (Aragón, 2003, 96).

Las respuestas en este trabajo evidencian que las personas que forman parte de estos colectivos ven afectada su identidad profesional como consecuencia de las reflexiones que se generan en los contextos de debate y de propuesta en los que participan. El ambiente de colaboración de los encuentros y las reuniones, así como la creación colectiva y posterior lectura y aplicación de documentos sobre diferentes temas educativos -como los que se pueden localizar en la página web de la Confederación de MRP- contribuyen significativamente a la conformación de la identidad profesional de los docentes.

Respecto a la influencia recibida por formar parte de los MRP, se puede concluir que a las personas entrevistadas les motiva formar parte de estos grupos sociales, les ayuda a reflexionar y les sirve de apoyo para compartir sus ideas y principios. Acorde con esta idea que comparten los maestros y maestras participantes es imprescindible ser conscientes de la importancia de trabajar en equipo, ya que como dice Acaso (2013) “hay que empezar a trabajar la idea de EQUIPO DOCENTE, ese grupo de profesionales de la educación que se acompañan unos a otros, [...], que desarrollan su inteligencia colectivamente” (Acaso, 2013, 81).

Por ende, las personas informantes consideran que los grupos de MRP les ayudan a aprender y a crecer como personas. Rogero (2003) añade que los actuales MRP:

“Además de ser un espacio de resistencia, también son un espacio de propuesta, de creación, de imaginación donde se trabaja sólidamente dentro del aula y del centro educativo, en la creación de ciudadanos críticos científicamente bien formados, abiertos a la búsqueda, capaces de vivir en una sociedad que vive en un permanente cambio.” (Rogero, 2003, 42)

7. Conclusiones y limitaciones del estudio

Las conclusiones a las que se han llegado tras analizar la información recopilada en las entrevistas son:

- El profesorado participante tiene una visión crítica común sobre la escuela y sobre el sistema educativo, pues coinciden en que la finalidad de la educación debe ser crear personas críticas y responsables que actúen tratando de mejorar la sociedad.
- Las personas entrevistadas coinciden en su perfil docente defendiendo que el profesorado tiene el deber de acompañar al estudiante durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje; además, los docentes deben ser personas con un elevado grado de compromiso con la comunidad educativa.
- La configuración de la identidad profesional docente de nuestros informantes se ha visto afectada por compañeros, familias, estudiantes e incluso, por lecturas que han realizado y, especialmente, por el grupo de MRP al que pertenecen.
- Formar parte de los MRP ha influido en los docentes entrevistados porque les proporciona un apoyo y una oportunidad de reflexionar de forma colectiva junto con otros docentes, lo cual les ayuda a mejorar como profesionales y como personas.

En cuanto a los objetivos fijados anteriormente debemos señalar que esta investigación nos ha permitido confirmar que la identidad profesional de los docentes entrevistados posee rasgos comunes y que estas semejanzas coinciden con las ideas defendidas por los MRP. Asimismo, este estudio ha permitido evidenciar que la identidad profesional de los docentes involucrados en los MRP se ha visto afectada de manera determinante por la influencia de los colectivos sociales a los

que pertenecen debido a que comparten rasgos, poseen un ideal común y la finalidad de la educación es la misma para todos ellos.

Por otro lado, consideramos que la principal limitación del estudio se encuentra en el número de informantes: seis entrevistas. El hecho de no contar con un mayor número de docentes entrevistados imposibilita establecer generalizaciones, pero no impide que se pueda vislumbrar en sus respuestas que el hecho de formar parte de los MRP influya a la hora de configurar su identidad profesional docente.

Dada la escasez de investigaciones relacionadas con la identidad profesional docente de los miembros de estos colectivos –solamente se ha encontrado el estudio realizado por Pinto (2016) – este estudio amplía los limitados conocimientos existentes sobre la cuestión. Asimismo, esta investigación refleja la relevancia que poseen los MRP en la historia de la educación española.

8. Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Espasa.
- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, pp. 69-76. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731200554.pdf>.
- Aragón, M.A. (2003). Los MRPs, su sentido y sus formas de actuación: el caso del Concejo Educativo de Castilla y León. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, pp. 87-98. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8852/1/Tabanque-2003-17-LosMRPsSuSentidoYSusFormasDeActuacion.pdf>.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), pp. 235-263. doi: 10.4067/S0718-07052010000100013.
- Aymerich, R. (2014). Las escuelas de verano y los MRP: legado y nuevos retos. *Aula de innovación educativa*, 231, pp. 12-17.
- Báez, J., & Pérez, T. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), pp. 107-128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Brookfield, S. (1993). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Confederación MRP. (2002). *Educación básica. Cultura básica. Currículum básico*. Recuperado de: <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/02/XX-Encuentro-Estatal-Alcal%C3%A1-de-Henares-Madrid-2002.zip>.
- Confederación MRP. (2003). *El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela*. Recuperado de: <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/PERFILDEL-PROFESORADO.pdf>.
- Cortés, P., Leite, A., & Rivas, J.I. (2015). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, pp. 199-214. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101/2199>.
- Day, C. (2006). *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Devis, J., Martos, D., & Sparkes, C.S. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), pp. 73-88.
- Dillabough, J.A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 373-394. doi: 10.1080/01425699995326.
- Domènech, J., & Viñas J. (1992). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, pp. 72-78.
- Domènech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de coordinación de escuelas 3-12 en Catalunya. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, pp. 99-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/890952.pdf>.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didacticismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 259-284. doi: 10.15366/tp2016.27.012.
- Federación de MRP. (2011). *Las finalidades generales de la educación básica*. Recuperado de:

- <http://confederacionmrp.com/wpcontent/uploads/2015/04/FINALIDADES-EDUCACION-BASICA.pdf>.
- Feria, A. (2001). Rafael Yus: Innovar para educar en valores cívicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 40-45.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), pp. 89-107. doi: 10.4067/S0718-07052011000200005.
- García, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los institutos de ciencias de la educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica. *Revista de Educación*, 317, pp. 145-156. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre317/re3170900465.pdf?documentId=0901e72b81270c0f>.
- González, D. (2017). *La conspiración educativa: Estudio de casos sobre el nacimiento de un movimiento de renovación pedagógica en Segovia*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24875>.
- Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 161-176. doi: 10.15366/tp2016.27.006.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J., & Pérez Gómez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88). doi: 10.14507/epaa.v23.2092.
- Hernández, T. (2016). El resurgir de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Un presente que se proyecta al futuro. *Aula de innovación educativa*, 252, pp. 35-39.
- I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. (1983). *Conclusiones*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <https://goo.gl/pLqWsX>.
- Imbernón, F. (1993). La renovación pedagógica para una nueva enseñanza. *Aula de innovación educativa*, 11, pp. 80-84.
- Itxart, M.A. (1997). Los movimientos de Renovación Pedagógica. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 148, pp. 54-55.
- Jeanes, B.A. (1996). The construction of professional identity. *International Journal of Psychology*, 31(3-4), pp. 224-201.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), pp. 149-161. doi: 10.1080/02680930116819.
- Kohli, R., Picower, B., Martínez, A. N., & Ortiz, N. (2015). Critical professional development: Centering the social justice needs of teachers. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), pp. 7-24.
- Koski-Heikkinen, A., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2014). The birth and development of vocational education teachers' (VET) professional identity. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5), pp. 446-463. doi: 10.5861/ijrse.2014.859.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Llorente, M.A. (2003). Los movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, pp. 71-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/890950.pdf>.
- Llorente, M.A. (2005). *El futuro de la renovación pedagógica en la escuela y de los MRPs desde la perspectiva de una educación comprometida*. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/futuromrps.pdf>
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), pp. 15-42.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, E. (2014). Las manos que lo hacen posible. *Aula de innovación educativa*, 231, pp. 18-22.
- Martínez, J. (1993). Los MRPs o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 104-109.
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez, J. (S.F.). ¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica? Recuperado de:

- <http://laeducacionquenosune.org/que-son-los-mrp/>.
- Matus, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Exitus*, 3(1), pp. 75-87.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios pedagógicos*, 37(1), pp. 255-267. doi: 10.4067/S0718-07052011000100014.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), pp. 47-67. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309.
- Pericacho, F.J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/29332/1/T35915.pdf>.
- Pericacho, F.J. (2016). Presentación del monográfico. La renovación pedagógica: aprendiendo del pasado, construyendo el presente. 50º aniversario del fallecimiento de Célestin Freinet (1896-1966). *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 7-10. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2992/3212>.
- Pinto, J.M. (2016). *Los Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid. Análisis de su influencia en el desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22228>.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, pp. 5-39. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>.
- RAE. (S.F.). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=KtmKMfe>.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogero, J. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRP. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, pp. 33-50.
- Rogero, J. (2007). *Un nuevo profesorado*. Recuperado de: <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/UN-NUEVOPROFESORADO.pdf>
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 141-166. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>.
- Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales*, 3(7), pp. 123-146. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), pp. 119-139. Recuperado de: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/436/331>.
- Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva Educativa*, 51(1), pp. 29-44.

