

**Tesis doctoral**

# **La iniciación profesional docente**

Las trayectorias personales del profesorado principiante



**Lucía Sánchez-Urán Díaz**  
Director: Javier M. Valle López

**LA INICIACIÓN PROFESIONAL  
DOCENTE:  
LAS TRAYECTORIAS PERSONALES  
DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE**

Escuela de Doctorado – Doctorado en Educación  
Departamento de Pedagogía.  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación.  
Universidad Autónoma de Madrid.

Doctoranda: Lucía Sánchez-Urán Díaz

Director: Javier M. Valle López

## **Pausa**

De vez en cuando hay que hacer

una pausa

contemplarse a sí mismo

sin la fruición cotidiana

examinar el pasado

rubro por rubro

etapa por etapa

baldosa por baldosa

y no llorarse las mentiras

sino cantarse las verdades.

*Mario Benedetti*

## Agradecimientos

Comenzaré estos agradecimientos reconociendo que nunca podrán transmitir la gratitud que siento por aquellos que me han acompañado en este camino. Pido disculpas por ello, y espero ser capaz de demostrarlo con hechos. Como dice refrán “obras son amores, y no buenas razones”. Estoy convencida que por mucho que lo intentemos algunos sentimientos no pueden verbalizarse ni explicarse con palabras.

Gracias a mi director, Javier Valle, por confiar en mí sin conocerme y tener siempre una palabra de ayuda y de apoyo cuando lo he necesitado. Porque la profesionalidad no está reñida con lo humano y él es el ejemplo de ello. Gracias por orientarme y ayudarme a crecer como investigadora y por transmitir siempre la pasión por la docencia y la seriedad con el trabajo. Espero que sea el comienzo de muchos trabajos juntos con el *Himno de la Alegría* de fondo. Sin él este camino hubiera sido mucho más tortuoso.

Un agradecimiento muy especial es el que se merece mi grupo de investigación, GIPES, donde no he parado de aprender, me he sentido en casa y muy querida en todo momento. Gracias a Jesús porque más allá de lo profesional, donde es admirable, siempre desprende bondad y una perspectiva de las cosas que ayuda a llevar mejor el día a día académico. A Rocío que siempre está dispuesta a crear grupo, a tener detalles para que los que estemos cerca nos sintamos queridos. A Bianca por transmitir la pasión por el trabajo y ser la viva imagen del esfuerzo. Gracias a Macarena por las charlas sinceras y las risas compartidas.

Gracias a Sole, definitivamente ¡ÍDOLA! No puedo olvidar las tardes construyendo historias interminables. Podríamos decir que ha sido mi oráculo, siempre dispuesta a resolverme alguna duda y darme consejo. Su actitud convierte lo difícil en fácil.

Gracias a Gabriel. Como dice la canción los amigos de mis amigas son mis amigos, y en este caso así ha sido. Gracias por ser mi guía en los primeros días de vuelta a lo académico.

Gracias a María Matarranz, jefa, en lo profesional y en lo personal.

Gracias a Laura Cañadas, un ejemplo de superación constante ante la adversidad.

Gracias a Héctor por hacer que me cuestione muchas cosas que daba por hechas, por sus consejos, sus reflexiones y sus audios de ánimo y cariño.

Gracias a Noelia por los ratos compartidos, las conversaciones y las confidencias. Sus palabras, siempre dulces, de apoyo han sido constantes y necesarias para llegar aquí. Es una joya.

Gracias a Ángel, aunque no le gusten estas cosas, por esa complicidad y cariño a pesar de las diferencias.

Gracias a todos y todas las que habéis pasado por el despacho II- 102.2. A Sara por ser parte fundamental de esta etapa UAM, a Antón por ser el mejor ruso-latino siempre dispuesto a aprender refranes, a Miguel por esa seriedad que esconde humor, a Irene por esa chispa de gracia, a Adrián (García alemán) y a todos los demás: María, Laura García, Ani, Guille, Nina, Borja, Jose... También me acuerdo de Nana, por traer al despacho la realidad que a veces no vemos desde nuestra burbuja académica.

Este camino tuvo un inicio y ese fue la licenciatura de Pedagogía, por eso tengo que agradecer a aquellos profesores que dejaron huella: Mariano y su “*despaaacio*” antes de leer un texto; Sara por desprender pasión por la Historia de la Educación y por ese trabajo que hoy guardamos con cariño con nuestras abuelas; Patricia por enseñarme a reflexionar desde todos los puntos de vista y hacer que me enamore, todavía más, de la política educativa. Y gracias a Asier, cuya amistad se forjó en esa Facultad de Educación.

Si hay alguien que merece un reconocimiento y un agradecimiento especial en esta tesis es Tania. Sin ella no hubiera empezado este camino y sin ella no lo hubiera terminado. Es ángel de la guarda en lo académico y en lo personal. Voy a estar siempre y quiero estar siempre. ¡Qué lotería fue la de octubre de 2008! GRACIAS, con mayúsculas.

Y por supuesto, un agradecimiento quizá un poco abstracto pero necesario: gracias a la educación pública, las becas y diferentes ayudas recibidas que hoy me han permitido llegar aquí. Sobre todo, al contrato predoctoral asociado al proyecto I+D EDU2015-65743P que ha permitido el “nacimiento” de esta tesis.

Pero fuera de lo académico, también tengo que reconocer y sentirme muy agradecida con aquellos que han estado en mi vida de manera personal y que han sido comprensivos con todo este proceso.

Gracias a Mari, por estar siempre ahí, en lo bueno y en los menos bueno. Por cuidar de mí como una *gallinita*. Es una suerte tener a alguien como ella cerca. Ella es la amistad incondicional.

Gracias a Cris, por aguantarme los días malos, regulares y los buenos. Gracias por hacer de la casa un hogar.

Gracias a Raquel, amiga desde los 3 años, una persona indispensable en cualquier etapa de mi vida; a Laura, mi amiga del instituto, una persona que siempre me transmite fuerza; a Álvaro que es parte de mi familia y persona necesaria.

Gracias a Miguel, compañero de vida. Estoy convencida de que lo malo nos hará más fuertes y lo bueno seremos capaces de disfrutarlo. Ha sido pieza clave en el cierre de la tesis.

Gracias a mi tío Alfredo que me ha inculcado muchas cosas que hoy me definen como Lucía.

Gracias a Carmela porque, aunque somos el día y la noche, el amor de hermanas lo puede todo.

Gracias a mi padre, gracias a mi madre. Es difícil encontrar las palabras para agradecerles. Son un ejemplo de lucha, superación y valentía. Siempre respetando mis decisiones y apoyándolas. No hay amor más puro que el suyo. Gracias a mi madre porque, aunque ella no lo crea es mi mujer referente, no conozco a nadie que sea capaz de dar tanto por los demás. Gracias a mi padre, sus consejos y sus ganas de avanzar siempre han sido y siguen siendo mi referente. Ojalá lleguen a saber lo orgullosa que estoy de ellos y lo imprescindibles que son en mi vida.

Gracias a todos y a todas. Soy afortunada de tenerlos cerca.

# RESUMEN

Dentro de la iniciación profesional docente, los comienzos en la enseñanza son para el profesorado<sup>1</sup> un periodo difícil que no siempre se ajusta a las expectativas de la profesión que tenía previas a su ingreso. La complejidad de la realidad docente supone a los principiantes el reto de asumir por primera vez el rol docente dentro de un sistema en el que siempre han desarrollado otro, el de estudiantes.

Por eso nuestro objetivo general en esta tesis es comprender las vivencias, experiencias, dificultades, problemáticas y retos que experimentan los profesores principiantes de la educación obligatoria en España a través de sus propias voces. El método que utilizaremos para alcanzarlo será biográfico-narrativo y el estudio será longitudinal. Para adentrarnos en los primeros años en la docencia del profesorado que forma parte del estudio, construiremos sus historias de vida donde destacaremos sus características personales y únicas con el fin de poder acercarnos y entender la realidad que viven. También observaremos posibles diferencias y similitudes en las historias de los participantes comparando tanto por etapa educativa como por titularidad de centros donde ejercen su profesión.

Los resultados obtenidos nos muestran diferentes maneras de afrontar esos primeros años, pero a su vez identificar experiencias, sentimientos y situaciones que parece que se repiten dentro de las docentes de nuestra investigación, en los docentes de otros países o incluso en los principiantes de hace más de 20 años. Es por eso por lo que la política educativa debe abordar medidas de apoyo que haga de los comienzos una etapa profesional menos ardua.

---

<sup>1</sup> En el texto de esta tesis se ha cuidado un uso del lenguaje inclusivo y no sexista. Por eso, siempre se ha buscado una palabra neutra que represente a ambos géneros y se ha usado siempre que se ha encontrado. Cuando no se ha encontrado esa palabra neutra se ha utilizado el masculino genérico, siguiendo las recomendaciones de la RAE, si bien queremos dejar explícito que no pretendemos con ello ninguna invisibilización de la mujer. Precisamente por eso, hemos decidido que cuando hagamos referencia a las personas participantes en el estudio hemos decidido usar, excepcionalmente en relación con el resto del texto, el femenino genérico ya que, de 15 personas participantes, 13 son mujeres (ver nota 43).

# ABSTRACT

Within the teaching initiation, the first moments in teaching are a difficult time for teachers that does not always match with the expectations they had before accessing into the profession. For beginning teachers, the complexity of the new reality has to do with the challenge of assuming the teaching role for the first time within a system in which they have always developed another one: the role of students.

That is why our general aim in this doctoral thesis is to understand the experiences, difficulties, issues and challenges that beginning teachers of compulsory education in Spain experience through their own voices. We will use the biographical-narrative method to achieve it, and the study will be longitudinal. To get into the first years of teaching of the teachers that are part of the study, we will build their life stories to highlight their personal and unique characteristics in order to go deeper and better understand the reality they live. We will also observe possible differences and similarities in the stories of the participants, comparing both by educational level and by ownership of the schools where they teach.

The results obtained show us different ways of facing those early years, but at the same time identifying experiences, feelings and situations that seem to be repeated in the teachers of our research, but also in teachers from other countries or even in those who were beginning teachers 20 years ago. That is why educational policy must undertake supporting strategies that make the beginning period a less arduous professional stage.

## INDICE GENERAL

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>21</b>
<b>Introducción</b>	<b>25</b>
<b>La parte más personal de la investigación</b>	<b>25</b>
<b>Justificación y sentido</b>	<b>26</b>
<b>Pertinencia</b>	<b>28</b>
<b>Guía de lectura</b>	<b>29</b>
<b>Bloque I</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>35</b>
<b>EL PROFESORADO EN LAS LEYES EDUCATIVAS EN ESPAÑA</b>	<b>35</b>
<b>1.1. Introducción</b>	<b>35</b>
<b>1.2 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</b>	<b>37</b>
1.2.1 Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	43
<b>1.3 Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)</b>	<b>47</b>
1.3.1 Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación	51
<b>1.4 Ley Orgánica de Educación (LOE)</b>	<b>54</b>
1.4.1 Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley	58

<b>1.5 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)</b>	<b>64</b>
1.5.1 Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley	68
<b>1.6 Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)</b>	<b>69</b>
<b>1.7 Síntesis reflexiva</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>73</b>
<b>LA UNIÓN EUROPEA Y LOS DOCENTES PRINCIPIANTES</b>	<b>73</b>
<b>2.1 Introducción</b>	<b>73</b>
<b>2.2 La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral (2002)</b>	<b>74</b>
<b>2.3 Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Mejorar la calidad de la formación del profesorado (2007)</b>	<b>76</b>
<b>2.4 Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (2007)</b>	<b>79</b>
<b>2.5 Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado» (2008)</b>	<b>80</b>
<b>2.6 Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre de 2008, sobre «Mejorar la calidad de la formación del profesorado» (2008)</b>	<b>82</b>
<b>2.7 Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”) (2009)</b>	<b>83</b>
<b>2.8 Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (2009)</b>	<b>85</b>
<b>2.9 Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos (2010)</b>	<b>86</b>

<b>2.10 Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe (2013)</b>	<b>90</b>
<b>2.11 Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014)</b>	<b>91</b>
<b>2.12 La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas (2015)</b>	<b>93</b>
<b>2.13 Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida (2017)</b>	<b>94</b>
<b>2.14 Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education. Final Report (2017)</b>	<b>96</b>
<b>2.15 Teachers and school leaders in schools as learning organizations. Guiding principles for policy development in school education (2018)</b>	<b>97</b>
<b>2.16 La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo (2019)</b>	<b>98</b>
<b>2.17 Síntesis reflexiva</b>	<b>99</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>103</b>
<b>LOS PRIMEROS AÑOS COMO DOCENTE</b>	<b>103</b>
<b>3.1 Introducción</b>	<b>103</b>
<b>3.2 Motivaciones para ser docente y la influencia de la etapa como estudiantes</b>	<b>104</b>
3.2.1 El porqué o los porqués de la elección profesional.	105
3.2.2 La influencia de la etapa como estudiantes.	109
<b>3.3 La formación inicial: ¿qué piensan los docentes principiantes?</b>	<b>110</b>
3.3.1 ¿Qué piensa el profesorado del grado de Maestro?	112
3.3.2 ¿Qué piensa el profesorado del máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria?	113
<b>3.4 Selección y acceso a la profesión docente</b>	<b>115</b>
<b>3.5 El profesorado principiante. Rasgos y características</b>	<b>119</b>
<b>3.6 La importancia de los inicios en la docencia</b>	<b>121</b>
<b>3.7 Las etapas en los inicios profesionales docentes</b>	<b>122</b>

<b>3.8</b>	<b>Investigaciones sobre profesorado principiante</b>	<b>124</b>
<b>3.9</b>	<b>Las preocupaciones y los retos del profesorado principiante</b>	<b>128</b>
<b>3.10</b>	<b>Programas de iniciación o de inducción profesional</b>	<b>134</b>
<b>3.11</b>	<b>Síntesis reflexiva</b>	<b>136</b>
	<b>Bloque II</b>	<b>139</b>
	<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>141</b>
	<b>OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</b>	<b>141</b>
<b>4.1</b>	<b>Introducción</b>	<b>141</b>
<b>4.2</b>	<b>Objetivos de la investigación</b>	<b>141</b>
<b>4.3</b>	<b>Método biográfico-narrativo</b>	<b>143</b>
<b>4.4</b>	<b>Trabajo de campo: aspectos éticos</b>	<b>144</b>
<b>4.5</b>	<b>Participantes</b>	<b>146</b>
<b>4.6</b>	<b>Recogida de datos: entrevistas</b>	<b>151</b>
<b>4.7</b>	<b>Análisis de los datos</b>	<b>153</b>
<b>4.7.1</b>	<b>Análisis paradigmático</b>	<b>155</b>
<b>4.7.2</b>	<b>Análisis narrativo</b>	<b>160</b>
<b>4.8</b>	<b>Presentación de los resultados</b>	<b>162</b>
	<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>163</b>
	<b>HISTORIAS DE VIDA DEL PROFESORADO</b>	<b>163</b>
<b>5.1.</b>	<b>Introducción</b>	<b>163</b>
<b>5.2.</b>	<b>Las historias de vida I: maestras de Educación Primaria</b>	<b>164</b>
<b>5.2.1.</b>	<b>La historia de Célestin. Orgullo y satisfacción por lo conseguido.</b>	<b>164</b>
<b>5.2.2.</b>	<b>La historia de Paloma: una maestra intermitente</b>	<b>168</b>
<b>5.2.3.</b>	<b>La historia de Matilde: estar a la altura de las expectativas</b>	<b>171</b>
<b>5.2.4.</b>	<b>La historia de Carmen: la adaptación a los alumnos como máxima de enseñanza</b>	<b>174</b>

5.2.5.	La historia de Victoria: el cuidado frente a la enseñanza y las circunstancias que lo complican	177
<b>5.3.</b>	<b>Las historias de vida II: profesoras de Educación Secundaria</b>	<b>180</b>
5.3.1.	La historia de Emilia: una opción laboral que acaba siendo especial	180
5.3.2.	La historia de Amparo: una docente más en la familia	183
5.3.3.	La historia de Paula: la vocación tardía	186
5.3.4.	La historia de Susan: la lucha por la autoridad como docente	189
5.3.5.	La historia de María: superar los desafíos docentes no puede ser un lastre	192
5.3.6.	La historia de Claudio: la docencia como una relación amorosa	195
5.3.7.	La historia de Blanca: los centros educativos necesitan un departamento de Recursos Humanos	198
5.3.8.	La historia de Rosa: ser profesora es el mejor premio de la lotería	201
5.3.9.	La historia de Margarita: la reflexión sobre la docencia	204
5.3.10.	La historia de Alejandra: crecer como docente	207
	<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>210</b>
	<b>ELEMENTOS COMUNES Y DIVERGENTES DE LOS PRIMEROS AÑOS EN LA DOCENCIA</b>	<b>210</b>
<b>6.1</b>	<b>Introducción</b>	<b>210</b>
<b>6.2</b>	<b>Motivaciones para ser docentes</b>	<b>211</b>
6.2.1	Panorámica de la diversidad de motivaciones para ser docente	211
6.2.2	El peso de las condiciones laborales en la motivación para ser docente	213
<b>6.3</b>	<b>La valoración de la práctica y el reconocimiento</b>	<b>216</b>
<b>6.4</b>	<b>Los resultados de los alumnos, una prueba de su “buen hacer”</b>	<b>221</b>
<b>6.5</b>	<b>Lo personal, impronta de la Primaria; la enseñanza, impronta de la Secundaria</b>	<b>224</b>
<b>6.6</b>	<b>La juventud de las docentes principiantes: “un arma de doble filo”</b>	<b>226</b>

6.6.1	Las docentes jóvenes y los alumnos	227
6.6.2	Las familias y las docentes jóvenes	228
6.6.3	Las docentes jóvenes y el resto de los compañeros docentes	230
<b>6.7</b>	<b>Problemáticas, dificultades y desafíos de los primeros años</b>	<b>231</b>
6.7.1	Influencia de las condiciones laborales de los inicios en la práctica docente 231	
6.7.2	Los primeros días	234
6.7.3	Después de la tempestad, llega la calma. ¡O no! Preocupaciones tras el <i>shock</i> inicial	239
6.7.3.1	El primer curso	239
6.7.3.2	El segundo curso	243
6.7.3.3	Los siguientes cursos: nuevas responsabilidades	245
6.7.4	La preocupación transversal en las docentes de centros públicos: superar la “oposición”	246
6.7.5	El miedo del futuro: acomodarse o cansarse de la docencia	249
<b>CAPÍTULO 7</b>		<b>252</b>
<b>PERCEPCIONES DE LAS DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO</b>		<b>252</b>
<b>7.1</b>	<b>Introducción</b>	<b>252</b>
<b>7.2</b>	<b>Formación inicial docente</b>	<b>252</b>
7.2.1	¿Qué piensan del Magisterio nuestras maestras?	252
7.2.2	¿Qué piensan del máster de Formación de Profesorado nuestras profesoras?	257
<b>7.3</b>	<b>Selección y acceso a la docencia</b>	<b>262</b>
7.3.1	¿Qué piensan de la selección y acceso a la profesión docente nuestras maestras de Educación Primaria?	263

7.3.2 ¿Qué piensan de la selección y acceso a la profesión docente nuestras profesoras de Educación Secundaria?	267
<b>Bloque III</b>	<b>274</b>
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>276</b>
<b>CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA</b>	<b>276</b>
<b>8.1 Introducción</b>	<b>276</b>
<b>8.2 Conclusiones y reflexiones finales</b>	<b>277</b>
<b>8.3 Fortalezas y límites de la investigación</b>	<b>288</b>
<b>8.4 Prospectiva</b>	<b>290</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>293</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>317</b>
<b>ANEXO I : Informe favorable Comité de Ética</b>	<b>319</b>
<b>ANEXO II: Consentimiento informado</b>	<b>320</b>
<b>ANEXO III: Carta informativa de la investigación</b>	<b>322</b>
<b>ANEXO IV: Calendario fechas de entrevistas</b>	<b>323</b>

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Organización de la fase de oposición según el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio .....	45
Tabla 2. Organización de la fase de oposición según el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero.....	53
Tabla 3. Fase de oposición en el sistema transitorio previsto y en el Reglamento general según el Real Decreto 276/2007 de 23 de febrero.....	60
Tabla 4. Motivos del ingreso a la profesión docente según Ortega y Velasco (1990)	107
Tabla 5. Denominación de las participantes .....	147
Tabla 6. Características de las participantes.....	149
Tabla 7. Rondas de entrevistas y temáticas abordadas .....	152
Tabla 8. Rondas de entrevistas y temáticas abordadas (segundo año) .....	153
Tabla 9. Resumen de los objetivos, método y análisis empleados en el estudio.....	154
Tabla 10. Propuestas de mejora de las profesoras para el máster de Formación de Profesorado de E. Secundaria .....	261
Tabla 11. Propuestas de mejora para los procesos de selección públicos según las maestras .....	266
Tabla 12. Propuestas de mejora para los procesos de selección según las profesoras .....	271

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos, requisitos clave, sistemas de apoyo y agentes para el apoyo a profesores principiantes .....	89
Figura 2. Matriz de relación entre códigos extraída del software MAXQDA Analytics Pro (18). .....	158
Figura 3. Ejemplo de codificación de una entrevista con el software MAXQDA Analytics Pro (18).....	159
Figura 4. Organización de los datos para el análisis narrativo.....	161

# Introducción

## La parte más personal de la investigación

Puede pensarse que en la mayoría de las tesis doctorales el interés por el objeto de estudio es el motor que impulsa a emprender el camino de la investigación. En mi caso, no fue así<sup>2</sup>. Matriculada en el doctorado y con la intención de investigar sobre la selección y el acceso a la docencia en España, el proyecto I+D *La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales* del que era IP<sup>3</sup> mi director (Javier M. Valle), y en el que se enmarcaba mi contrato predoctoral, me hizo replantearme la investigación. Dentro de los objetivos del proyecto, uno de ellos, concretamente el objetivo 5, se centraba en el estudio de los inicios profesionales de los docentes. Con un interés creciente en esta etapa profesional, valoramos que podría ser un tema interesante, sugestivo y que no está muy considerado dentro de las temáticas sobre profesorado. Así, tomamos la decisión de continuar la investigación en la línea de la iniciación profesional docente, centrándonos en los primeros años en la enseñanza. La selección y acceso a la docencia, que era el objeto de estudio inicial, no quedó al margen y las valoraciones de los docentes principiantes también serían importantes para comprender esos inicios.

Pero dentro de la educación no puedo dejar de expresar mi interés por la política educativa y por la política de la educación. Y es que he creído que reflexionar sobre la educación supone a su vez hablar de políticas educativas. La educación y la política son y deben seguir siendo dos disciplinas que tienen que retroalimentarse. No se puede hacer buenas políticas educativas sin contar con los profesionales de la educación.

Por eso esta tesis, en último término, intenta combinar la investigación sobre la iniciación profesional, y concretamente sobre el profesorado principiante, sin olvidar las posibilidades y propuestas que pueden ser útiles para la mejora de este periodo de las trayectorias docentes. En resumen, la unión de mis dos pasiones: la educación y la política.

---

<sup>2</sup> Comenzaré estas líneas en primera persona del singular para acabar en primera persona del plural que es como escribiré toda la tesis al ser este un trabajo colectivo por la ayuda y la guía del director de esta tesis como por lo aprendido en el grupo de investigación.

<sup>3</sup> IP: Investigador Principal.

## **Justificación y sentido**

En un momento como el actual en el que existe consenso entre la decisiva importancia del profesorado para el progreso y mejora de la educación, el desarrollo profesional docente se establece como el enfoque que ha superado la perspectiva más estática de actualización de los docentes y, “trata de ofrecer al docente las condiciones para desarrollarse en todas las variadas y complejas dimensiones de su quehacer profesional” (Martín, 2015, p.443). Bajo esta perspectiva, la iniciación profesional engloba todos aquellos procesos por los que los docentes transitan hasta su ejercicio profesional, entendiéndola como un todo dinámico en el que los procesos que la constituyen se encuentran interrelacionados entre ellos. En esta tesis doctoral queremos adentrarnos en el conocimiento de los primeros años en la profesión y lo haremos de la mano de los docentes que se encuentran en ese momento de su carrera. No abandonaremos el tratamiento de otras etapas de la iniciación como son la formación inicial o la selección y acceso a la profesión, pero sí que lo abordaremos desde las voces de los docentes y sus historias de vida. Diremos que este trabajo tiene dos pilares fundamentales; la temática: los inicios profesionales; y el método de investigación utilizado: el método biográfico-narrativo y las historias de vida del profesorado principiante.

El estudio de los inicios en la docencia está plenamente justificado por ser una etapa con características muy particulares en la que el profesorado se enfrenta a continuos desafíos y retos, que debe ser tratada con la entidad propia que merece. No se trata de un momento transitorio sin más, sino que las experiencias de los inicios repercutirán en el desarrollo profesional posterior. Además, en los comienzos en la enseñanza también confluyen etapas como la formación inicial, se valora y se pone en práctica aquello que se ha aprendido para ser docente, o el acceso y selección a la profesión, que es un momento previo en el que se evalúan sus competencias profesionales y que deben ser demostradas en la práctica real.

El método seguido, que permite la visibilidad de la voz de los docentes principiantes a través de sus historias de vida, será fundamental para situar sus experiencias y percepciones en el centro de la investigación; lo que nos ayudará a reflexionar con sus vivencias y desarrollo profesional sobre los aspectos que les atañen a ellos mismos. Nuestra intención es buscar una construcción del conocimiento compartida respecto a los inicios. Y es que como indicaba Goodson (2004), la investigación con historias de vida permite nuevas interpretaciones sobre el proceso de enseñanza de forma más colaborativa. Del mismo modo, contar con la voz del profesorado es

también una forma de reconocimiento a su quehacer profesional. Hernández (2004, p.12) a partir de las reflexiones de Huberman et al. (2000) indica que: “conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Algo especialmente necesario en tiempos de reajustes y reestructuraciones profesionales”.

Queremos justificar la metodología empleada en esta tesis doctoral y su adecuación dentro de la perspectiva del desarrollo profesional docente. Un estudio como el que planteamos de corte longitudinal y biográfico-narrativo responde a la esencia de dicho enfoque y por supuesto, a la visión de la iniciación dentro del mismo. ¿Por qué afirmamos esto? Si la iniciación profesional se caracteriza por entender que existe interrelación entre los diferentes procesos y los entiende de modo global y dinámicos, superando las visiones estáticas de las diferentes etapas de las trayectorias profesionales, a través del método biográfico-narrativo podemos recorrer las historias de los docentes (aunque nos centremos en los inicios en la profesión) observando las conexiones entre todas las etapas, los momentos, las circunstancias y experiencias del profesorado. Aún más, cuando nuestro estudio se desarrolla durante dos años y nos permite captar cambios, evoluciones o modificaciones en el pensamiento pedagógico de los docentes.

Habiendo presentado las razones que sustentan la elección de la metodología escogida para el estudio, es momento de explicar por qué una investigación como esta es relevante en nuestro país. La situación educativa en España también consolida la necesidad de realizar este tipo de investigación. En el sistema educativo español coexisten centros públicos, centros privados y centros concertados. La entrada como docente está condicionada por el tipo de centro siendo por concurso-oposición en el caso del sistema público y procesos de selección que varían dependiendo del centro en el caso de los centros de titularidad privada (incluyendo los centros concertados). Y es que el acceso y la selección también condiciona los primeros años como docente por la estabilidad laboral que estos aportan. En el caso del sistema público, la entrada como profesionales se produce en muchos de los casos como interinos, cubriendo vacantes o sustituciones, y eso hace que puedan coincidir en tiempo la preparación de los concurso-oposiciones con el final de los primeros cursos<sup>4</sup>. Con todo esto queremos hacer explícita la relación entre las condiciones laborales e inicios profesionales que en muchos de los casos queda invisibilizado en los estudios sobre el profesorado principiante.

---

<sup>4</sup> Esta situación se produce cuando las administraciones regionales convocan los procesos de concurso-oposición para el acceso a la función pública docente.

Por último, otro de los motivos es que esta investigación pueda servir para aportar un conocimiento más detallado sobre las experiencias de los docentes noveles<sup>5</sup> que sean útiles para la reflexión y comprensión de los inicios en la docencia y plantear, basándonos en los resultados obtenidos, posibles medidas que puedan ayudar a mejorar esta etapa del desarrollo profesional docente poco abordada desde el punto de vista normativo en España. Y es que en muchas ocasiones la no consideración del profesorado durante la elaboración y aplicación de las diferentes leyes o medidas educativas que han supuesto cambios o transformaciones en el sistema ha provocado dificultades en su aplicación y puesta en marcha. Los docentes cuando no son actores claves en estas reformas pueden considerar que cualquier cambio supone un detrimento en su autonomía docente y su papel en el sistema educativo. Esto provoca una resistencia, al menos actitudinal, que condiciona el éxito de la implantación de los cambios en muchos de los casos. Pareciera como si la política y la realidad educativa del profesorado fueran dos caminos paralelos que nunca llegan a encontrarse.

## **Pertinencia**

Esta tesis doctoral es aún más pertinente en un momento político como el actual. La aprobación de la LOMLOE, que es la primera ley en la que existe referencia explícita al desarrollo profesional docente con esos términos; y el compromiso de esa ley de regular en el plazo de un año diferentes aspectos de la iniciación y el desarrollo profesional docente dota de plena actualidad el tema que nos ocupa. Véase esta disposición de la citada ley:

**Disposición adicional séptima.** *Normativa sobre el desarrollo de la profesión docente.*

A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente (LOMLOE, 2020, p.122943).

---

<sup>5</sup> En esta tesis utilizamos los términos de *principiante*, *novel*, *novato*, o *neófito* de manera indistinta para no cansar al lector con un lenguaje excesivamente repetitivo. Para el concepto que asumimos como significado de todos estos significantes, véase el epígrafe 3.5. titulado “El profesorado principiante. Rasgos y características”.

Si bien los inicios profesionales no están contemplados explícitamente dentro de esa disposición que se refiere a la modificación de propuesta normativa de aspectos del profesorado, la consideración de estos debe ser una realidad si queremos mejorar las trayectorias docentes y la mejora de la profesión. Conviene poner sobre la mesa a una etapa por la que transita cualquier docente y que, hasta ahora, aunque desde la Unión Europea los profesores principiantes y los programas de iniciación profesional tienen cada vez más presencia en diferentes informes, comunicaciones o conclusiones, en España no ha tenido tanta repercusión. Cuando se ha abordado este tema ha sido a través de diferentes propuestas del denominado coloquialmente como “MIR” educativo, pero sin trasladar a la opinión pública, a nuestro juicio, las reflexiones y justificaciones que sustentan propuestas de este tipo. Y es que los discursos sobre la complejidad de los comienzos profesionales carecen de una amplia repercusión, quizá por desconocimiento de la idiosincrasia de la etapa. Esta investigación pretende comprender cómo viven los docentes sus primeros años y contribuir a la difusión de esta realidad poniéndola como una de las líneas prioritarias en la mejora del profesorado.

## Guía de lectura

Conviene presentar al lector de esta tesis su estructura que tiene como finalidad poder responder a la pregunta de investigación que ha sido el punto de partida: **¿cómo son las experiencias de los docentes principiantes en sus primeros años en la profesión?** Y por supuesto, alcanzar nuestro objetivo general: **Comprender las vivencias, experiencias, dificultades, problemáticas y retos que experimentan los profesores principiantes de la educación obligatoria en España a través de sus propias voces.** En las siguientes líneas describiremos y expondremos cada uno de los capítulos, transmitiendo la razón de ser de cada uno de ellos.

La tesis doctoral se dividirá en tres bloques. Dentro de lo que denominaremos bloque I, se encuentran los tres primeros capítulos que conforman lo que podríamos denominar: el marco teórico.

*El capítulo 1*, puede pensarse que es el menos relacionado con nuestra investigación como tal, por ser este una revisión de las leyes orgánicas que regulan el sistema educativo. Sin embargo, teniendo en cuenta la estrecha relación entre la política y la educación tanto por ser un tema público como por la importancia de su regulación, pensamos que sería interesante realizar un recorrido por las diferentes leyes educativas desde la Constitución de 1978, inicio de nuestro

## *La iniciación profesional docente*

período democrático contemporáneo. Además, la razón de ese recorrido histórico en esta tesis es analizar esas leyes en lo que se refiere a nuestro objeto de estudio en sentido amplio: el profesorado; y, más específicamente, en sentido estricto, siempre que se han encontrado referencias a ello en cada ley: la iniciación a la docencia

Este análisis servirá para contextualizar el lugar de los docentes en España. En este capítulo nos hemos centrado en la evolución histórica de la figura del profesorado a través de las diferentes leyes, sabiendo que para poder hablar de profesorado principiante tendremos que comenzar hablando de profesorado. Queríamos conocer si las diferentes normas aprobadas suponían cambios sustanciales en la legislación sobre los docentes, en su importancia, su formación inicial y por supuesto, en su desarrollo profesional. Atendiendo a este último aspecto (desarrollo profesional), también se presentan los reales decretos derivados que regulan la selección y acceso a la profesión docente, por su estrecha relación con los inicios profesionales tanto temporal (fase previa a los comienzos profesionales) como por la posible vinculación entre los criterios de selección con las ideas del profesorado que se desprende de ellos.

Si ya hemos hablado de la importancia de contextualizar al profesorado dentro del marco normativo español, en *el capítulo 2* procuramos ubicar esa cuestión desde una perspectiva supranacional, imperativo de la política educativa en una contemporaneidad globalizada.

No obstante, ceñiremos nuestra atención de ese marco supranacional a la Unión Europea exclusivamente. En una tesis como esta, abordar otros organismos internacionales, aun siendo conscientes de que tienen gran importancia, hubiera desbordado nuestros objetivos. Además, de todos los organismos internacionales, la Unión Europea es el que marca para nuestra realidad geopolítica objetivos educativos de manera más explícita y con una concreción muy específica (ejemplos de los cuales son la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en 2010 –con consecuencias para las titulaciones correspondientes con la formación inicial del profesorado- o el caso más reciente del Espacio Europeo de Educación -que incluye al profesorado como uno de sus pilares-).

La documentación de la Unión Europea que estudiaremos se limitará al período 2000-2020. Ello es así porque la *Declaración de Lisboa de 2000* marca un hito en las etapas de la política educativa de la Unión Europea (Matarranz, 2017) dando lugar a las estrategias por décadas (2000-2010 y 2010-2020).

A pesar de que la Unión Europea carece de competencias legislativas referidas a los sistemas educativos de cada uno de sus países miembros, sus declaraciones, informes o

recomendaciones forman parte de lo que Matarranz y Valle (2019) denominan ley blanda. Es decir, los Estados en muchas ocasiones siguen las recomendaciones de los documentos incluso las incorporan en los sistemas educativos.

En *el capítulo 3* se analizarán las diferentes etapas de la iniciación profesional docente desde las motivaciones de entrada hasta el ingreso en la docencia, realizando una revisión de los diferentes estudios e investigaciones publicados donde también tendrán un lugar destacado las que reflejen las percepciones de los docentes. Haremos especial énfasis en el profesorado principiante, los posibles cambios, retos y dificultades en esa etapa.

El bloque II abordará nuestra investigación dando cuenta de la metodología utilizada y los resultados obtenidos. Estará formado por los capítulos 4 a 7.

En *el capítulo 4*, una vez situados tanto políticamente a nivel nacional como supranacional y habiendo conocido las publicaciones que nos iluminarán sobre los inicios profesionales (las experiencias, las problemáticas, las preocupaciones del profesorado principiante), expondremos cómo hemos llevado a cabo la investigación para alcanzar los objetivos propuestos. Para ello describiremos y justificaremos el método empleado, los participantes, las técnicas de recogida de datos utilizadas y los tipos de análisis realizados.

Los capítulos 5, 6 y 7 serán destinados a la presentación de los resultados. *El capítulo 5*, quizá es el más llamativo a nivel de estructura y presentación. Se trata de un capítulo constituido por las historias de vida de las 15 docentes de un modo narrativo, siendo pequeños relatos sobre su trayectoria profesional en la que se hará énfasis en las peculiaridades de cada una de las docentes que participan en la investigación.

En *el capítulo 6* se expondrán aquellos elementos comunes y divergentes que hemos observado en las historias de las docentes respecto a sus inicios profesionales. Si bien no se pretende una generalización, queremos conocer si las docentes principiantes pese a sus particularidades en las experiencias de sus inicios como profesionales comparten visiones, situaciones o reflexiones y si existen diferencias dependiendo de la etapa o la titularidad del centro en que ejerzan.

Considerando el desarrollo profesional docente como un conjunto de fases interrelacionadas, en *el capítulo 7* se reflejarán las percepciones de las profesoras y maestras sobre la formación inicial y la selección y acceso a la profesión, teniendo en cuenta que esto último, en muchas de las historias, es un proceso que se da de manera paralela durante sus primeros años.

### *La iniciación profesional docente*

Para finalizar, en el **capítulo 8** presentaremos las conclusiones y reflexiones fruto del diálogo entre los capítulos del bloque I y los capítulos del bloque II. En el apartado de prospectiva esbozaremos algunas ideas y reflexiones sobre el futuro del profesorado novel y el tratamiento de los inicios desde las políticas. De igual modo, se reflejarán las fortalezas y las limitaciones de la investigación realizada. Unas limitaciones que podrán servir como punto de partida para futuros estudios.

*BLOQUE*

*I*

# CAPÍTULO 1

## EL PROFESORADO EN LAS LEYES EDUCATIVAS EN ESPAÑA

### 1.1. Introducción

Hoy en día en España la docencia es una profesión regulada y, como tal, para acceder a ella y ejercerla es necesario disponer de una determinada cualificación profesional. Una cualificación profesional que se acredita con un título oficial de formación. Esa formación inicial también se encuentra regulada por parte de la Administración, estableciendo un marco común que deberán respetar todas las instituciones universitarias que la impartan. En definitiva, la legislación sobre la profesión es intrínseca a ella. Estamos convencidos de la influencia de las leyes en el imaginario social. Muchas veces las leyes regulan un aspecto que reclama la ciudadanía y otras a través de las leyes se comienzan debates o se influye en percepciones sociales. Lo que sí que tenemos claro es que lo que no se reconoce legislativamente puede caer en el olvido o pasar a un plano secundario. Por eso, en este capítulo, queremos conocer la relevancia y protagonismo concedido al profesorado en las diferentes leyes de organización del sistema educativo, que han sido aprobadas durante el periodo democrático en España desde 1978<sup>6</sup>. Aunque el propósito pueda parecer muy amplio respecto a nuestro objeto de estudio (nos remitimos al profesorado y no al profesorado principiante), no por ello pensamos que menos necesario para nuestra investigación, pues solo conociendo los pasos dados legislativamente sobre el profesorado seremos capaces de vislumbrar todos los factores que inciden en los inicios docentes y, en consecuencia, en el profesorado principiante.

La disputa política con las leyes educativas son un continuo en España. Las leyes orgánicas de organización del sistema educativo han carecido del consenso entre partidos mayoritarios (PSOE<sup>7</sup> y PP<sup>8</sup>) para su aprobación. La educación parece ser una pugna política en la que los

---

<sup>6</sup> Aunque existen leyes que regulan el sistema educativo en su conjunto previas a este periodo como la Ley de Instrucción Pública (1857) y la Ley General de Educación (1970), se ha tomado la decisión de analizar aquellas aprobadas tras la Constitución de 1978 al ser el marco constitucional vigente en la actualidad.

<sup>7</sup> Partido Socialista Obrero Español.

<sup>8</sup> Partido Popular.

## *La iniciación profesional docente*

intereses más partidistas tienen un mayor éxito que los intereses por el bien común. Ninguna ley ha sido aprobada sin manifestaciones contrarias a ella, tanto de organizaciones, colectivos o sociedad civil ideológicamente contrarias al color político del Gobierno. Incluso muchas de las leyes educativas han sido recurridas al Tribunal Constitucional por considerar que se encontraban fuera del marco legislativo de la carta magna. Aunque hubo intentos de consenso, como el de Pacto de Estado por la Educación (2010) liderado por Gabilondo<sup>9</sup>, que todos sabemos que no llegó a buen puerto, según algunos autores debido a la proximidad electoral por aquel entonces (Viñao, 2016). A pesar de la inestabilidad legislativa en educación y el poco recorrido previsto de las leyes (condicionadas a los resultados electorales y cambios de gobierno) es importante realizar un análisis de los aspectos más relevantes que nos sirvan para conocer donde se localiza al profesorado en el *cosmo* educativo.

La estructura que seguiremos para cada uno de los apartados comenzará con una revisión de los principios y los aspectos más significativos de cada ley, que nos servirán para contextualizar cada una de las reformas, y, posteriormente analizar los elementos vinculados con el profesorado, especialmente con su formación y selección y acceso profesional. Para profundizar más en esa selección y acceso a la función docente, examinaremos también los reales decretos derivados de las leyes al respecto. Este análisis más profundo sobre la selección e ingreso en la profesión<sup>10</sup> tiene la intención de conocer cómo se estructura el acceso a la docencia, siendo este importante por su capacidad de determinar quién o quién no está cualificado para ser docente, además de ser el paso previo a los inicios en la profesión que se encuentra estrechamente ligado a las vivencias del profesorado.

---

<sup>9</sup> Ángel Gabilondo, ministro de Educación entre 2009-2011.

<sup>10</sup> Nos referimos a la selección y acceso del profesorado a la función pública. El capítulo no aborda la selección de centros privados al diferir unas de otras y no disponer de un proceso selectivo sistematizado y común para estos centros. En el caso de los centros concertados la Administración indica unos mínimos que tienen que ser respetados, pero no tienen que ver con el proceso en sí, sino con la comunicación de la vacante o la persona o persona encargadas de la selección.

## **1.2 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es la primera ley que regula el sistema educativo español desde la Constitución de 1978. Aprobada bajo un Gobierno socialista en la sesión plenaria del Congreso de los Diputados del 28 de junio de 1990<sup>11</sup>. Es la ley educativa que cuenta con un mayor apoyo de la Cámara Baja de todas las aprobadas hasta la actualidad, tanto en número de votos (198 a favor) como de grupos parlamentarios de los presentes en el Congreso. Solo contó con la negativa del Partido Popular (69 votos) y la abstención de Unión Valenciana (3 votos).

En el preámbulo, como parte de su justificación de motivos, se manifiesta la necesidad de ajustar el sistema educativo a las transformaciones sociales, económicas y políticas en las que el país estaba inmerso. Las estructuras productivas y sociales habían cambiado. Asimismo, se venían desarrollando procesos democráticos que tienen en la Constitución de 1978 su origen. Hemos de recordar que la última ley orgánica de educación que regulaba el sistema, vigente hasta ese momento, fue aprobada durante la época franquista (Ley General de Educación, 1970<sup>12</sup>).

Por lo tanto, una de las razones que pueden explicar lo ineludible de la reforma es la de reestructuración del sistema educativo incluyendo la esencia democrática y de participación que la sociedad reclamaba en ese momento. Como indica Puelles (2017), la entrada de España en la Comunidad Europea (1986) fue otros de los motivos que alentaban a homologar el sistema educativo a los sistemas educativos de países de nuestro entorno. Así se refleja en el preámbulo de la LOGSE:

No se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este período de nuestra historia reciente se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de

---

<sup>11</sup> La aprobación a la que nos referimos (tanto en este apartado como en los relativos a las siguientes leyes) es aquella que se produce en sesión plenaria del Congreso de los Diputados tras el debate de la ley en la Comisión correspondiente, con anterioridad a que se remita al Senado para continuar el proceso legislativo.

<sup>12</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

## *La iniciación profesional docente*

1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, preámbulo).

La nueva organización del Estado y la autonomía de la que se dota a las comunidades autónomas también pudo ser clave para adaptar la legislación educativa reconociendo las competencias de los territorios. En el preámbulo se asume la nueva estructura autonómica del Estado y las singularidades territoriales. Son continuas las referencias a las competencias que adquieren o la necesidad de consulta con las comunidades autónomas para la toma de decisiones sobre enseñanzas, materias o especialidades, entre otras. Lo más representativo de esa descentralización y adquisición de las competencias educativas de las comunidades autónomas es el currículo. El Gobierno central podía fijar hasta un 55% de este currículo en las comunidades autónomas con lengua propia, y un 65% en el resto de las comunidades. Esta organización del currículo que aparece en el artículo 4, fue resultado de la negociación con *Convergència i Unió* (CiU) y el Partido Nacionalista Vasco (PNV). Como bien refleja Marchesi (2020): “Este acuerdo es un buen ejemplo del equilibrio alcanzado en la ley entre las competencias básicas del gobierno central y aquellas otras que correspondían a las comunidades autónomas en el ejercicio de sus responsabilidades” (p. 14).

De nuevo en el preámbulo vemos como el Gobierno hace patente el proceso de debate y discusión que ha tenido la ley que presentan. Quieren dejar constancia de su interés en que esta ley fuera fruto de la discusión y la participación de la comunidad educativa, aspirando a un acuerdo en torno a la misma. Sin embargo, parece contradictorio que a pesar de ese proceso de elaboración con presentación de documentos e informes previos<sup>13</sup> e incluso el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*,<sup>14</sup> una de las críticas a la LOGSE sea que los propios docentes la entiendan como una *ley desde arriba* y presentasen grandes resistencias a los cambios (Puelles, 2017).

Continuando el análisis, nos preguntamos: ¿Qué papel juega la educación en la sociedad para la LOGSE? El objetivo principal de la educación es el desarrollo personal pleno de niños y niñas y jóvenes, apoyándose en valores como la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Podríamos decir que tanto la dimensión personal como la social se entrelazan en la idea educativa de la LOGSE.

---

<sup>13</sup> *Proyecto para la reforma de la enseñanza y Propuesta para debate presentados en 1987; Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional y Propuesta para el debate presentados en 1988.*

<sup>14</sup> Publicado en 1989, realizó un diagnóstico de la situación identificando las debilidades del sistema educativo, planteaba las aportaciones del debate público además de dibujar las reformas previstas con la aprobación de la ley.

Son frecuentes las referencias a valores democráticos de convivencia, de respeto y de participación social en sus diversas formas. Insistimos que el contexto social y político había experimentado un cambio que debe también reflejarse en el ámbito educativo.

En el espíritu de la reforma sigue presente el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la educación ya desarrollado normativamente en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)<sup>15</sup>. En este sentido, debemos reconocer la medida de ampliación de la escolarización gratuita y obligatoria<sup>16</sup> hasta los 16 años que, por un lado, aseguraba el derecho a la educación para todos hasta esa edad; y por otro, una educación común (comprensiva<sup>17</sup>) que garantizaba la igualdad formativa del alumnado y retrasaba cualquier decisión de mérito o capacidad prematura. Sin embargo, tenemos que señalar que fue una de las medidas más polémicas<sup>18</sup>. Hubo discursos que cuestionaban esa ampliación de la educación obligatoria común, criticando la uniformidad que crea entre los alumnos y la poca adaptación a ellos, además de repercutir negativamente en los niveles de exigencia.

Una manera diferente de enfrentarse con la diversidad de intereses y de aptitudes de los adolescentes consiste en renunciar a la fórmula de los itinerarios curriculares y optar por una versión de la comprensividad que combina la rebaja generalizada en los niveles de exigencia -para aproximarse, en cada materia, a los alumnos de menores aptitudes e intereses- con la oferta de un repertorio de asignaturas optativas de escaso valor formativo. Este es el modelo contenido en el desarrollo normativo y práctico de la LOGSE (López Rupérez, 2006, p. 216-217).

---

<sup>15</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), aprobada en 1985.

<sup>16</sup> Esa obligatoriedad era acatada tanto en la legislación como en la realidad educativa. En el caso de la Ley General de Educación (1970), se contempla una fase obligatoria y gratuita de Formación Profesional I tras no superar la Educación General Básica (EGB), pero en la realidad educativa no se hacía seguimiento de ese cumplimiento y los alumnos abandonaban después de la EGB aunque no la hubieran superado.

<sup>17</sup> Tomando la definición que aparece en el documento *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*: "Por escuela comprensiva se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles" (MEC, 1987, p.42)

<sup>18</sup> En la actualidad sigue vigente el debate entre los defensores de la comprensividad en la etapa obligatoria y aquellos que apuestan por modelos basados en itinerarios que se ajusten a las capacidades y preferencias del alumnado.

## *La iniciación profesional docente*

La LOGSE es la primera ley educativa que tiene un título sobre calidad de la enseñanza (Puelles, 2017). En el propio texto aparece como un objetivo y reto para la educación y, por tanto, para la ley. Pero ¿qué medidas hay que adoptar para la mejora de la calidad?

La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, preámbulo).

Para Gentile y Arias (2014) en la LOGSE la concepción de calidad queda limitada a enumerar los factores y aspectos principales que la favorecen: “programación docente, los recursos formativos y la función directiva, la innovación y la investigación, la orientación escolar y profesional, la inspección y la evaluación del sistema educativo” (p. 54). Como consecuencia de esa propuesta de evaluación del sistema educativo, (alumnos, profesorado, centros, procesos y administración) se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). El instituto promoverá una visión compartida y formas de evaluación e información con las comunidades autónomas en aras de una colaboración conjunta. Esto se recoge en el artículo 62, del que destacamos el siguiente punto:

4. Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que podrá realizar las actividades siguientes:
  - a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.
  - b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, art. 62).

Dentro de los elementos enunciados para mejora de la calidad, el profesorado también es uno de estos; y la formación de los docentes, tanto inicial como permanente, un punto crucial. En el caso de la formación permanente de los docentes, aparece como derecho y obligación y factor de avance en la actualización del sistema educativo, asumiéndola como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Para ello, desde la LOGSE se insta a la creación de centros para llevar a cabo esa formación permanente. Se garantizarán tanto la gratuidad de estas actividades

como una oferta diversa, junto con acciones que promuevan la participación de los docentes en las actividades de formación permanente.

Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, art. 56).

En la disposición adicional tercera, concretamente en el punto tres, se adopta el compromiso de destinar recursos para garantizar y asegurar la calidad del sistema, haciendo referencia explícita a la formación permanente del profesorado y adquiriendo como objetivos:

- Ofertar actividades de formación permanente de carácter curricular y pedagógico para la aplicación y desarrollo de la ley.
- Implantar planes institucionales de formación permanente que permitan “licencias” por estudio.

La transformación que se persigue con la implantación de la ley justifica esa necesidad de formación permanente del profesorado y es que los docentes son considerados profesionales reflexivos cuya labor no queda circunscrita a la reproducción de contenidos y a la instrucción del alumnado (Jiménez Jaén, 2004). Sin embargo, aunque en la ley hay una apuesta por esa formación permanente, también la crítica se encuentra en la misma, y es que los docentes echaban en falta, como indica Tainta (2007) una buena formación para aplicar la ley en las aulas. Puelles (2010) habla de una falta de política clara respecto a los docentes y como los profesores de Secundaria acusan la falta de preparación que tienen para afrontar a un alumnado diverso como consecuencia de la ampliación de la escolaridad obligatoria, antes mencionado. Pareciera que, aunque la intención de formar al profesorado estaba presente en el papel, su consecución fue fallida como reflejan las críticas realizadas a la LOGSE en ese sentido como también refleja De Vicente Algueró (2002).

En cuanto a la formación inicial, hay un cambio en los perfiles del profesorado, acotándose cada uno de ellos según su formación inicial y apareciendo especialidades, como veremos posteriormente, dentro de la figura del magisterio. Una mayor profesionalización y especialización para los docentes de las primeras etapas educativas. Esto supone, por tanto, el acceso diferenciado a la docencia dependiendo de la etapa en la se puede ejercer por la formación. Como indica Jiménez Jaén (2004): “Por vez primera, la separación entre Pedagogía,

## *La iniciación profesional docente*

Psicopedagogía y Magisterio se muestra nítida en los perfiles profesionales, sobre todo porque se impide explícitamente en la LOGSE el acceso a las oposiciones al cuerpo de Magisterio a los licenciados” (p.203).

Así, en el artículo 16, queda recogido para la educación primaria:

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, art. 16).

En el caso de educación secundaria, en el artículo 24:

1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.

2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, art. 24).

La duración del curso y las prácticas formativas en los centros docentes quedan reguladas en lo que refiere a este título profesional de especialización didáctica en la LOGSE. Además, será competencia del Gobierno determinar los aspectos más administrativos del título.

El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las Administraciones educativas podrán establecer los correspondientes convenios con las universidades al objeto de la realización del mencionado curso (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, art.24).

Otra fase del desarrollo profesional docente es la selección y acceso a la docencia. Se determina que la selección y acceso a la función pública se realizará a través de un concurso-oposición,

como aparece en la novena disposición adicional. La fase de concurso tendrá en consideración la formación académica y experiencia docente además de otros méritos. En el caso de la fase de oposición se evaluarán tanto conocimientos específicos como su aptitud pedagógica. Además, se abre la posibilidad a la existencia de una fase de prácticas que también forme parte del proceso selectivo.

La reforma del acceso y selección docente nace con la intención de implantarse de modo paulatino. Así, en el caso de la selección y acceso, la quinta disposición transitoria plantea que las tres convocatorias siguientes a la publicación de la ley sea un sistema de selección (no se indica que sea concurso- oposición) que valore los contenidos a impartir, los recursos pedagógicos y la experiencia docente.

Se enuncia el tipo de proceso selectivo pero su desarrollo normativo y descripción de sus fases se consolida en el Real Decreto 850/1993 de 4 de junio, que revisaremos en el siguiente apartado.

### **1.2.1 Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>19</sup>.**

La necesidad de un desarrollo normativo específico que emane del proceso selectivo enunciado en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>20</sup> tiene como consecuencia la aprobación de este real decreto<sup>21</sup>.

Este real decreto desarrolla un marco común para el acceso a la función pública docente a través del concurso-oposición. La normativa vuelve a incidir en la importancia del profesorado como pieza clave en la mejora educativa. Por dicho motivo, el acceso a la función pública debe asegurar la selección de los mejores candidatos.

---

<sup>19</sup> La norma jurídica en orden de prelación tras las que tienen rango de ley son los Reales Decretos y tienen que ser aprobadas por el Consejo de Ministros.

<sup>20</sup> Como destacamos anteriormente, la LOGSE autorizó un sistema transitorio de selección para las tres convocatorias siguientes a su publicación y puesto que en algunas administraciones ya se había realizado era indispensable la publicación de esta norma.

<sup>21</sup> Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

## *La iniciación profesional docente*

Para ello, el sistema de selección debe atender a criterios derivados tanto de su capacidad y preparación, tal como se manifiestan en unas pruebas, cuanto de su experiencia y méritos anteriores que permiten confiar en el buen desarrollo de esa función (Real Decreto 850/1993, de 4 de junio).

Serán las Administraciones correspondientes de las comunidades autónomas las que deberán ajustar las convocatorias de acceso a la función pública docente, pero deberán ceñirse a los aspectos generales que aporta este real decreto y atendiendo a los principios de igualdad, mérito y capacidad. Principios que deben garantizarse en cualquier convocatoria de acceso a la función pública.

Los órganos de selección se constituyen en tribunales y se nombrarán para cada convocatoria. Están formados por funcionarios de carrera tanto del Cuerpo Docente como del Cuerpo de Inspectores, siempre asegurando que sean del mismo grupo o superior que el cuerpo al que se refiere la convocatoria, además de pertenecer en su mayoría a la especialidad del proceso que se lleva a cabo. Nunca serán menos de cinco (siempre serán un número impar) y son elegidos al azar, excepto el presidente que será designado por la Administración correspondiente. La participación de los funcionarios de carrera en los órganos de selección es obligatoria.

Los requisitos generales son comunes a procesos selectivos de la función pública: tener la nacionalidad española, tener la mayoría de edad, no sufrir enfermedades incompatibles (en este caso con el ejercicio docente), no tener expedientes sancionadores de la Administración Pública y no ser funcionario de carrera del mismo cuerpo. Los requisitos específicos para los aspirantes al proceso selectivos también son concretados. Nos centraremos en aquellos referidos a la educación obligatoria, etapa donde se centra nuestra investigación. En el caso de los maestros deben cumplir los siguientes requerimientos:

- Título de Maestro, Diplomado en Profesorado de Educación General Básica (EGB) o Maestro de Primera enseñanza.

Los que opten al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria:

- Título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto. Además de tener el título de especialización didáctica o Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

En el artículo 21, se especifica el objetivo del sistema de selección dotando de igual importancia tanto a los conocimientos como a las capacidades didácticas, profesionales y científicas ineludibles para el desarrollo de la profesión.

Ahora que ya conocemos los requisitos para acceder al proceso selectivo, examinaremos el tipo de sistema y las fases de este. El proceso selectivo será por concurso-oposición. Se divide en tres fases: (1) oposición (2) concurso (3) fase de prácticas.<sup>22</sup>

A continuación, especificaremos en qué consisten cada una de las fases. Para conocer la estructura de (1) fase de oposición hemos elaborado la siguiente tabla resumen:

**TABLA 1**

*Organización de la fase de oposición según el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio.*

	PRIMERA PRUEBA			SEGUNDA PRUEBA		
	Desarrollo por escrito de temas <sup>23</sup>			Exposición oral de un tema (parte A)		
<b>Partes de la prueba</b>	Tema parte A del temario	Tema parte B	<i>Preguntas sobre el temario y currículo<sup>24</sup></i>	Contenidos del tema	Aspectos curriculares y didácticos del tema	Debate y preguntas del tribunal al candidato
<b>Duración de las pruebas</b>	A determinar por las Administraciones educativas en sus convocatorias			1 hora y media máximo, con la posibilidad de preparación de la prueba conociendo los temas de dos horas		

Fuente: Elaboración propia realizada a partir del Real Decreto 850/1993, de 4 junio.

La fase de oposición se divide en dos pruebas que a su vez se están formadas de diferentes partes. Ambas pruebas tienen carácter eliminatorio, así pues, es necesario superar la primera

<sup>22</sup> El orden que hemos determinado para las fases responde a un criterio de temporalidad durante el desarrollo del proceso.

<sup>23</sup> Los temarios para el Cuerpo de Maestros y también para el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria se dividen en dos tipos en ambos casos: parte A y parte B. La parte A son temas de conocimientos específicos de la especialidad (dependiendo del cuerpo docente). La parte B se conforma de temas de carácter didáctico y educativo, también referidos a los contenidos básicos de las áreas de Educación Primaria o de Educación Secundaria, según corresponda. Los temarios para el Cuerpo de Maestros como el Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria se aprueban en la *Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio.*

<sup>24</sup> Las Administraciones podrán determinar la realización o no de esas preguntas como parte de la prueba.

## *La iniciación profesional docente*

prueba para la realización de la segunda, y superar la segunda prueba para acceder a la fase de concurso. La calificación obtenida en la fase de oposición será la media aritmética de las dos pruebas. La calificación de la fase de oposición representará dos tercios de la nota global de las fases de oposición y fase de concurso.

Los méritos que se valoran en la fase de concurso (2) se dividen en tres bloques: formación académica, experiencia previa y otros méritos. La puntuación máxima que pueden obtener los candidatos por la formación académica se situará entre tres y cuatro puntos. De igual modo, la puntuación máxima que pueden alcanzar en el bloque de la experiencia previa será entre tres y cuatro puntos y se valorarán como máximo 10 años de experiencia. Se diferencia la asignación de las puntuaciones de la experiencia docente por titularidad del centro (pública o privado) y también por nivel y especialidad y su relación o no con la plaza a la que se aspira. El bloque de otros méritos queda abierto a lo que se decida en las convocatorias y las Administraciones correspondientes. La suma de las puntuaciones de los bloques que conforman la fase de concurso no superará los 10 puntos.

Tras aprobar la fase de oposición y concurso, los aspirantes deberán superar la fase de prácticas (3) <sup>25</sup>. Esta fase, en muchas ocasiones olvidada o ignorada por los propios aspirantes, conforma un elemento más del proceso selectivo. El objetivo de dicha fase es: “comprobar la aptitud para la docencia de los candidatos seleccionados” (Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, art.33). El desarrollo normativo al respecto es menos concreto y específico que en las dos fases anteriores, enunciándose que serán prácticas tuteladas (sin profundizar en qué consiste la tutela) en las que se podrán incluir actividades formativas. Sí que se establece un intervalo temporal de duración de la fase mínimo de un trimestre y máximo de un curso académico. La evaluación de la fase se produce de modo dicotómico, apto o no apto. Será con la condición de apto cuando el aspirante adquiera su condición de funcionario de carrera.

En resumen, la fase de prácticas parece configurada como un procedimiento previo y propio de los procesos de ingresos en la profesión que no tienen ninguna peculiaridad o diferencia con cualquier otra fase de prácticas a un puesto público. Nos atreveríamos a decir que su redacción nos hace intuir que su importancia es escasa comparando con las otras dos fases que se detallan y se regulan. ¿Es la fase de prácticas un simple trámite? Finalizamos este apartado con

---

<sup>25</sup> La LOGSE indicaba la posibilidad de contar con una fase de prácticas dentro del proceso selectivo. Será con este Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, cuando finalmente establezca la fase de prácticas como una parte más que constituye el proceso.

esta pregunta que intentaremos responder a lo largo del capítulo comprobando la evolución de dicha fase en la legislación sucesiva.

### **1.3 Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)**

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) fue aprobada durante la segunda legislatura del Gobierno del Partido Popular, presidido por José María Aznar. Contó con los votos favorables del grupo Popular y Coalición Canaria (182), como se refleja en el diario de sesiones del Congreso de los Diputados del 19 de diciembre de 2002. Pilar del Castillo (2006), ministra de Educación entre los años 2000-2004, expone la imposibilidad de plantear la reforma en la primera legislatura al no contar con una mayoría parlamentaria suficiente para ser aprobada. Podríamos afirmar que el Gobierno conservador esperó a su segunda legislatura, en la que disponía de una mayoría absoluta, para emprender un cambio legislativo de esta envergadura con la seguridad de ser apoyado en el Parlamento, sin estar supeditado y obligado a llegar a acuerdos para aprobar la LOCE. Feito (2003) habla de la oposición a la ley por parte de las organizacionales sindicales de profesores con las que no existió consenso; y Puelles (2017) afirma que la ley careció de debate con la comunidad educativa y con las comunidades autónomas, a quienes se les informó en diferentes ámbitos, pero no se consultó.

La LOCE no llegó a implantarse. El PSOE ganó las elecciones celebradas el 14 de marzo de 2004 y el 28 de mayo el Gobierno publica el Real Decreto 1318/2004<sup>26</sup> modificando el calendario de aplicación de la norma. La publicación del Real Decreto 1318/2004 hizo que los socialistas ganaran tiempo para preparar una ley propia, la Ley Orgánica de la Educación (LOE) que se aprobó en 2006 (véase apartado 1.4). A pesar de ello, en las siguientes líneas analizaremos los principales aspectos de la LOCE.

El objetivo de la ley como aparece en la exposición de motivos “es el logro de una educación de calidad para todos”. También apela a la necesidad de modernizar y transformar el sistema educativo, aunque los puntos clave difieren de los planteados en la LOGSE. En la LOCE se enumeran una serie de problemas educativos por resolver y unos nuevos desafíos que debe abordar el sistema educativo que justifican la creación y aprobación de esta nueva ley. Dichos

---

<sup>26</sup> Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

## *La iniciación profesional docente*

problemas son: las altas tasas de abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el bajo nivel de conocimientos de los alumnos, universalizar la educación y la atención a la primera infancia<sup>27</sup>, ampliar la atención educativa a adultos e integrar en el sistema a los alumnos inmigrantes. Se enfatiza el valor del esfuerzo (sobre todo del alumnado) y la exigencia como los valores que deben primar para mejorar los sistemas educativos. Para la LOCE, a tenor de lo que se desprende en su preámbulo, la ausencia de estos valores como principios educativos se ha ido debilitando junto con el deber, la disciplina y el respeto al profesor.

Si bien la LOGSE entendía tanto la Educación Primaria como la Educación Secundaria como etapas de un todo que denominaba Educación Básica, con la nueva ley la Educación Primaria tiene un carácter más propedéutico: “prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (art.15). Se acaba, en cierto modo, con la comprensividad que había aplicado la LOGSE, estableciendo diferentes itinerarios dentro de la ESO. Este fue uno de los aspectos más polémicos y que se justificó apelando a la atención a la diversidad del alumnado (Puelles, 2017). Hemos de recordar que una de las críticas de la LOGSE fue la comprensividad en la enseñanza obligatoria, por lo que con la LOCE se produce un cambio en este sentido que responde a esas demandas de una mayor adecuación a los interés y capacidades del alumnado con la implantación de los itinerarios.

La calidad de la educación es la prioridad. Una calidad que se entiende desde dos perspectivas, según Gentile y Arias (2014): el derecho de los padres a que sus hijos tengan una educación con las máximas garantías y el deber de los poderes públicos de garantizar una educación eficaz y exhaustiva. El término *calidad* aparece incluso en la denominación de la ley y se establece diferentes ejes, con categoría de principios que sirven para conseguirla.

En la exposición de motivos al numerar los ejes de actuación, el cuarto eje tiene que ver con el profesorado. Se identifica a los docentes como núcleo decisivo para la consecución de los buenos resultados de los alumnos. Y es que la mejora de los resultados está presente de manera prioritaria en la LOCE. Esta firme apuesta por los resultados es defendida por López Rupérez (2006) quien da cuenta del gran interés de los países avanzados por la mejora de los resultados de sus sistemas educativos y como el desarrollo económico depende cada vez más del conocimiento, siendo un pilar clave para el progreso de las sociedades. Las políticas educativas sobre profesorado son tenidas en cuenta por su repercusión en la *eficacia* y

---

<sup>27</sup> Hay un cambio reseñable en la E. Infantil que con la LOCE se divide en E. Preescolar (0-3 años) que tiene un carácter principalmente asistencial y E. Infantil (3 a 6 años) de carácter educativo. Para garantizar las plazas en E. Infantil se abre la posibilidad de conciertos para esa etapa.

*eficiencia*<sup>28</sup> del sistema educativo. Una de las medidas que se pretende promover es similar a la desarrollada en países de nuestro entorno con campañas de atracción y retención de buenos profesionales en el sistema educativo. “Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales” (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, exposición de motivos).

Estos son parte de los propósitos de las LOCE respecto a los docentes:

En este sentido, la Ley se propone elevar la consideración social del profesorado; también refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige; orienta mejor la formación continua, y articula una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, exposición de motivos).

Posteriormente, el Título IV denominado “de la función docente”, aborda los puntos que se han anunciado dentro del preámbulo. Se establecen las funciones del profesorado: realizar la enseñanza en el ámbito que hayan sido encomendadas, promover y participar en actividades recogidas en la programación general anual, fomentar valores democráticos dentro de las actividades del centro, función de tutoría, colaboración en y con la orientación del alumno, coordinar actividades de gestión que realicen y participar en el centro. Además de la investigación, la experimentación y la mejora continua. La enumeración de las funciones del profesorado es un aspecto novedoso respecto a la LOGSE.

En cuanto a la formación inicial, no hay grandes variaciones continuado la diferenciación formativa de los docentes dependiendo de la etapa en la que desarrollan su carrera (Digón Regueiro, 2003). Sí que se produce un cambio en la formación inicial de los docentes que ejerzan su labor en Educación Secundaria, el título pasa a denominarse título de Especialización Didáctica y además de la parte académica constará de un periodo de prácticas. Sin embargo, tener cursadas esas prácticas no será requisito indispensable para poder presentarse al proceso selectivo y de acceso a la función pública docente. Tampoco lo será para ejercer la profesión en centros privados. Además, dicho título se podrá cursar de modo paralelo a la titulación universitaria. De Vicente Alguero (2002) considera que “la integración de las prácticas en un solo periodo puede facilitar la transmisión de la experiencia docente de los profesores más antiguos y

---

<sup>28</sup> Los conceptos eficacia y eficiencia son los que se utilizan en la propia norma.

### *La iniciación profesional docente*

preparados hacia los noveles, siempre y cuando estas prácticas no se conviertan en un mero trámite” (p.74).

La formación permanente del profesorado sigue presente, pero con menos énfasis o apuesta por ella, al menos en el texto. Se eliminan las referencias a la creación de centros o institutos encargados de esta formación. Esto supone un cambio respecto a la LOGSE que entendía la formación permanente como una forma de adaptación del profesorado a una educación diversa, compleja y del futuro. Tampoco aparece de manera explícita la responsabilidad y el deber de las Administraciones para garantizar y fomentar esa formación permanente. Para Digón Regueiro (2003) esto forma parte del conjunto de acciones que demuestran un escaso interés de mejora de la formación del profesorado junto con la falta de asignación económica para ello en la memoria de la ley. No obstante, se plantea la posibilidad de suscribir convenios entre las CCAA<sup>29</sup> y el Ministerio de Educación para la oferta formativa. Una oferta formativa que debe responder a las necesidades vinculadas a la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría y, su fin tiene que ser la mejora de la calidad de la enseñanza. Como novedad, se añade la promoción de una formación básica sobre necesidades educativas especiales y discapacidad.

Si bien la LOGSE anunciaba el hecho de la valoración de la función docente, es la LOCE la que desarrolla una serie de epígrafes en el Título IV, específicamente en el capítulo 2 que lleva como título: “de la valoración de la función pública docente”. El primer epígrafe del capítulo establece que las Administraciones elaborarán planes para la valoración de la función pública docente que tendrán como objetivo la mejora de esta. Así, el profesorado participará en su elaboración. También se fomentará la evaluación voluntaria del profesorado (artículo 61), que aparece estrechamente ligada a su reconocimiento para futuros concursos de traslados y promoción dentro de la carrera docente. Para algunos docentes, esta evaluación es más una rendición de cuentas que un elemento que sirva para la mejora de su docencia.

La LOCE anuncia una serie de medidas de apoyo al profesorado en las funciones que están ligadas al profesorado y que van más allá de la docencia en el aula. Estas funciones serán reconocidas con incentivos económicos y profesionales. Pero ¿cuáles son esas funciones que pretenden recompensarse? La función tutorial y la implantación de planes de innovación educativa en los centros. A su vez, la Administración ofrecerá la posibilidad de reducción de jornada lectiva a los mayores de 55 años, aunque verán mermada su retribución si no asumen

---

<sup>29</sup> comunidades autónomas

otras actividades en cuyo caso mantendrán el sueldo íntegro; realizará actuaciones para premiar la excelencia y el esfuerzo de los profesionales; y la concesión de licencias para la realización de actividades formativas (este punto ya se recogía en la LOGSE). Pretende así gratificar a aquellos que asumen otra serie de tareas dentro de los centros, y la excelencia y esfuerzo. La ley intenta crear un nuevo marco de incentivos profesionales que fomentase el desarrollo profesional de los docentes. Para De Vicente Alguero (2002) se trata de estímulos profesionales que dan cuenta de un mayor compromiso con la carrera docente.

Ya vimos que en el análisis de contexto y los motivos que impulsan la ley el debilitamiento del respeto al profesor eran parte de los valores a recuperar. Así, se recoge:

Las Administraciones educativas, respecto del profesorado de los centros escolares públicos, adoptarán las medidas oportunas para garantizar su debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional y de sus funciones que, incluidas en la programación general anual, se realicen dentro o fuera del recinto escolar” (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, art. 62).

Se pretende proteger al profesorado frente a cualquier incidente siendo la Administración la que se compromete a ofrecerle asistencia jurídica y respaldo.

Referido al acceso a la función pública docente, en la disposición adicional undécima se especifica que el sistema de ingreso será a través de concurso-oposición. Las concreciones sobre los órganos selectivos, fases, pruebas y resto de elementos se publicaron casi dos años más tarde en el Real Decreto 3334/2004 del 27 de febrero.

### **1.3.1 Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación**

El Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero retoma el núcleo de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, la mejora de la calidad de la educación, como el fin principal y para el que las medidas relativas al profesorado son determinantes. Los procesos selectivos para el acceso a la función pública docente deben garantizar la incorporación de los mejores candidatos. Esta norma, que se deriva de una regulación mayor de la disposición adicional undécima de la LOCE, aporta un marco común para todas las administraciones encargadas de convocar dichos

## *La iniciación profesional docente*

procesos desarrollando un reglamento que lleva como título: “Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el cuerpo de inspectores de educación”. En este apartado, atenderemos a los párrafos sobre ingreso y acceso a la función docente.

La descripción del sistema de selección y su objetivo queda redactado al igual que en el Real Decreto 850/1993:

El sistema de selección debe permitir evaluar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la docencia. Para ello los procedimientos de selección han de comprobar no sólo los conocimientos, sino las capacidades científicas, profesionales y didácticas que sean necesarias para la práctica docente en el Cuerpo y especialidad a los que optan (Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, art. 21).

Los tribunales siguen siendo los órganos de selección encargados de la valoración de los aspirantes. Los miembros de los tribunales, que son funcionarios de carrera, pertenecerán preferentemente a las especialidades que correspondan las convocatorias, y siempre serán del mismo cuerpo o cuerpo superior al convocado. El número de miembros será siempre impar y nunca menos de cinco. Serán elegidos al azar, excepto en el caso del presidente designado por la Administración correspondiente.

Los requisitos generales son los mismos que en el Real Decreto 850/1993 y los específicos para acceder al cuerpo de maestros también se mantienen inmutables: títulos de Maestro, diplomado en Profesorado de Educación General Básica o maestro de Primera Enseñanza. En cambio, sí hay una modificación en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza de Secundaria. Será necesario disponer del título de Especialización Didáctica (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, art. 58).

No obstante, el artículo 14 del Real Decreto 334/2004 especifica (al igual que el artículo de la LOCE 58.4) que de los dos periodos (académico y de prácticas) en los que se organiza el título de Especialización Didáctica para la presentación al proceso selectivo solo es necesario haber superado el periodo académico.

(...) a excepción del requisito de estar en posesión del título de Especialización Didáctica que, en la fecha de finalización de los plazos de presentación de instancias, se entenderá referido a la superación del período académico necesario para su obtención,

aplazándose la exigencia de este título a la fecha de efectos del nombramiento como funcionario de carrera (Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, art. 14).

El proceso selectivo, concurso-oposición, está conformado de tres fases (al igual que en la LOGSE): fase de oposición, fase de concurso y fase de prácticas. Sin embargo, existen modificaciones en las pruebas que constituyen las fases. En la tabla 2, recogemos los elementos de la fase de oposición:

**TABLA 2**

*Organización de la fase de oposición según el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero.*

	PRIMERA PRUEBA		SEGUNDA PRUEBA		
<b>Objetivo</b>	Demostración de los conocimientos de la especialidad		Comprobación de la aptitud pedagógica y técnicas para la docencia		
<b>Partes de la prueba</b>	Primera parte: Prueba práctica (ejercicios)	Segunda parte: Desarrollo por escrito de un tema	Presentación de una programación didáctica	Elaboración ante el tribunal y exposición oral de una unidad didáctica	Debate y preguntas del tribunal al candidato
<b>Duración de las pruebas</b>	La primera parte determinada por en las convocatorias. Segunda parte: Mínimo dos horas		Una hora para la preparación de la unidad didáctica. Una hora y media máximo para las tres partes de la prueba, no siendo más de 30 minutos los destinados a la defensa oral de la programación ni tampoco más de 15 el debate ante el tribunal		

Fuente: Elaboración propia a partir de Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación.

Todas las pruebas de la fase de oposición serán eliminatorias y la calificación de dichas pruebas representará dos tercios de la calificación global obtenida tanto en la fase de oposición y fase de concurso.

### *La iniciación profesional docente*

La fase de concurso valorará la experiencia previa, la formación académica y otros méritos. La normativa establece el máximo de puntos concedidos a cada uno de los bloques de esta fase, eliminando la horquilla que se establecía en el Real Decreto 850/1993. La experiencia previa, al igual que la formación académica, tendrá una valoración máxima de cinco puntos y se valorará un máximo de cinco años. El baremo para la valoración de la experiencia previa continúa estableciendo diferencias entre lo que se asigna por año de experiencia en centros públicos o privados o distintas especialidades a las que se opta. Los otros méritos presentados no superaran los dos puntos. En ningún caso los candidatos podrán superar los 10 puntos en esta fase.

Por último, hablaremos de la fase de prácticas y sus características. Solo la realizarán los aspirantes que hayan superado las dos fases anteriores (oposición y concurso). La organización correrá a cuenta de las Administraciones que hayan convocado el proceso selectivo. Se regula su duración mínima de tres meses y máxima de un curso académico y dentro de la cual pueden incluirse cursos de formación. Para la evaluación de esta fase se considerarán los cursos de formación realizados si las convocatorias lo establecen. Existe poca modificación en la regulación de la fase de prácticas respecto a la LOGSE, y sigue sin existir referencias más concretas sobre el desarrollo de la misma.

## **1.4 Ley Orgánica de Educación (LOE)**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se aprueba durante la primera legislatura del socialista José Luis Rodríguez Zapatero. Contó con 184 votos a favor. En contra votó solamente el Partido Popular y hubo siete abstenciones (IU y el Grupo Mixto) como se refleja en el diario de sesiones del Congreso de los Diputados del 15 de diciembre de 2005. Fue imperativo alcanzar acuerdos para sacar adelante la ley. El PSOE no disponía de mayoría absoluta cuando se aprueba la LOE, al contrario que con la aprobación de la LOGSE y la LOCE en la que los partidos de gobierno tenían una mayoría absoluta.

El Gobierno se comprometió a derogar la LOCE (recordaremos la aprobación del Real Decreto 1318/2004 de modificación del calendario de aprobación) y era consciente de las limitaciones de la LOGSE. Así pues, apelaron a todos los partidos políticos para reformar el sistema educativo de manera consensuada, y por consiguiente responder a la demanda social de acabar con el *baile* de leyes educativas dependiendo del color político del Gobierno (Puelles, 2017). Como es

sabido, el propósito no llegó a materializarse y la reforma educativa que aspiraba a conseguir “una educación de calidad para todos y entre todos” (como denominó el Ministerio el primer documento preparatorio de la ley) fracasó.<sup>30</sup> Se trata de la tercera ley de organización del sistema educativo que no consigue el acuerdo de los dos partidos mayoritarios (PP y PSOE).

La LOE apuesta por la calidad, pero de modo diferente a la LOCE. Rumbo (2008) recoge la esencia de la LOE afirmando que: “los términos calidad, equidad y libertad se convierten en tres conceptos inseparables” (p.89). Se identifican tres principios que sustentan la necesidad de aplicación de la ley: (1) Garantizar una educación de calidad, consiguiendo que todos los ciudadanos desarrollen al máximo sus capacidades y, por ende, mejorar los resultados de los mismos además reducir las tasas de fracaso y abandono escolar. (2) Compromiso con la calidad y la equidad del sistema educativo de toda la comunidad educativa: alumnos, padres, profesores, centros y Administraciones. Pero se matizaba que esta responsabilidad no debe circunscribirse únicamente al esfuerzo del alumno. Centros y docentes deben trabajar para “construir entornos de aprendizaje, ricos, motivadores y exigentes” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, preámbulo). (3) Cumplir con los objetivos comunes planteados por la Unión Europea respecto a la educación y la convergencia entre sistemas educativos. Adentrándonos más en la ley, y con la mirada puesta en los docentes, encontramos el Título III denominado “Profesorado” que está constituido por cuatro capítulos. Comprobamos que existe un mayor desarrollo normativo de la temática si lo comparamos con otras leyes educativas. Tiana (2013) identifica un interés creciente en la primera década del siglo XXI por el papel de los docentes: preparación, desarrollo, condiciones laborales e inserción en el sistema. Un interés que puede traducirse en un mayor protagonismo de las políticas educativas sobre profesorado por parte de los gobiernos.

La formación inicial del profesorado experimenta un gran cambio consecuencia de ese tercer principio de convergencia de sistemas educativos de la Unión Europea. “La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, art. 100). Así, ya aparece tanto en el Capítulo II (Profesorado de las distintas enseñanzas) como en el Capítulo III (Formación del profesorado) que la formación inicial para los maestros tendrá carácter de grado y la concerniente al profesorado de Educación Secundaria nivel de posgrado de formación pedagógica y didáctica (tras una formación universitaria de grado o equivalente).

---

<sup>30</sup> En el artículo titulado: “A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE” (2007) de Alejandro Tiana se puede profundizar en el desarrollo del proceso de elaboración y aprobación de la ley.

## *La iniciación profesional docente*

En esta ley, de igual modo que se desarrollaba en la LOGSE, se incide en la importancia de la formación permanente del profesorado. Una formación permanente que se garantizará por las Administraciones y que deberá contar con el compromiso del profesorado para con ella. “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, art.102). En cuanto a los programas que constituyen la oferta de formación permanente se incorpora la formación específica en materia de igualdad, haciendo referencia al artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004<sup>31</sup>.

En el Capítulo IV, relativo al reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado, continúan presentes elementos ya existentes en la LOCE: reconocimiento a la función tutorial, la innovación y participación en el centro. También permanece el reconocimiento de licencias retribuidas por actividades de formación o investigación e innovación de los docentes, pero se incluye el matiz de que reviertan de manera directa en beneficio del propio sistema educativo. Además, se mantiene la reducción de jornada lectiva para los mayores de 55 años.

Los planes para la valoración de la función docente que se contemplan serán públicos e indicarán fines y criterios para la valoración, y la forma en la que participarán tanto el profesorado como la comunidad educativa y la Administración. Se matiza la voluntariedad de la evaluación de los docentes y deja la puerta abierta para tener en cuenta las valoraciones para concursos o mejoras en la carrera profesional.

Por el tema que nos ocupa en esta tesis doctoral queremos destacar el artículo 101 de la LOE. Por primera vez, la Administración toma conciencia de la transcendencia que tiene el momento acceso a la docencia para el profesorado y su repercusión en el sistema educativo. Por ello, apuesta por una tutorización por parte de los profesores experimentados a aquellos docentes que se encuentren en su primero año profesional, en centros públicos. Ambos serán los responsables de la programación de las enseñanzas de los alumnos del docente novel. Es reseñable de igual manera, el lugar que ocupa esta medida en la ley. El artículo se encuentra incluido en el Título III, Capítulo III (Formación del profesorado) entre el artículo referido a la formación inicial y a la formación permanente. La situación parece que no es azarosa y refleja la perspectiva de consideración del acceso a la docencia como parte de la formación con el mismo

---

<sup>31</sup> Artículo 7. (...) Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad (...) Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

estatus que las anteriormente indicadas y a su vez, otra fase del desarrollo profesional docente. Podemos intuir que este cambio viene influenciado por las corrientes investigadoras y documentos de organismos como la Unión Europea, en los que se demuestra el reto que supone para el profesorado principiante afrontar su tarea docente, compartiendo la idea que defiende el profesor Tiana (2013).

Ahora que conocemos la regulación propuesta para el comienzo como profesional docente en centros públicos, no es tema baladí conocer el modo de acceso a la función pública docente. Un acceso que como queda recogido en la disposición adicional duodécima será un concurso-oposición que consistirá en tres fases: oposición, concurso y prácticas. Las características de dicho sistema de ingreso se ampliarán, como veremos, en la publicación del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.

Reanudando la revisión del documento con la atención puesta en la selección y acceso, en la disposición transitoria decimoséptima titulada: “acceso a la función pública docente” aparece un apunte sobre la problemática de la interinidad de los docentes<sup>32</sup> en el sistema. Como solución provisional, se propone un procedimiento específico, durante los años de implantación de la ley, con el objetivo de reducir el porcentaje de docentes interinos y no sobrepasar el máximo establecido para la función pública. Se toman por tanto medidas que sirvan para reducir las tasas de profesorado interinos como ya recomendó el Defensor del Pueblo en su Informe sobre los funcionarios interinos de las Administraciones Públicas en España (del Pozo, 2008).

Durante los años de implantación de la presente Ley, el acceso a la función pública docente se realizará mediante un procedimiento selectivo en el que, en la fase de concurso se valorarán la formación académica y, de forma preferente, la experiencia docente previa en los centros públicos de la misma etapa educativa, hasta los límites legales permitidos. La fase de oposición, que tendrá una sola prueba, versará sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia. Para la regulación de este procedimiento de concurso-oposición, se tendrá en cuenta lo previsto en el apartado anterior, a cuyos efectos se requerirán los informes oportunos de las Administraciones (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, disposición transitoria decimoséptima).

---

<sup>32</sup> El porcentaje de docentes interinos (se encuentran trabajando en el sistema público, pero carecen de una plaza asignada, los contratos son temporales) es alto por lo que es necesario reducir la alta interinidad del cuerpo docente.

## *La iniciación profesional docente*

Tras conocer las líneas principales del acceso a la función pública y el artículo 101, diremos que esa tutorización tomará forma, únicamente para aquellos que superen la fase de oposición y concurso de los procesos selectivos, en la fase de prácticas quedando fuera de esta tutorización los docentes principiantes interinos pues no existe un desarrollo específico al margen del proceso de selección y acceso a la función docente.

### **1.4.1 Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley**

Este real decreto viene a desarrollar normativamente el acceso a la profesión pública docente tras la aprobación de la LOE. Al igual que en el real decreto anteriormente aprobado, el proceso selectivo tendrá lugar gracias a un concurso-oposición.

En esta norma el sistema selectivo debe cumplir el siguiente objetivo:

El sistema de selección debe permitir evaluar la idoneidad de los aspirantes para el ejercicio de la docencia. Para ello, los procedimientos de selección han de comprobar no sólo los conocimientos específicos, científicos y técnicos de la especialidad docente a la que se opta, sino también la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente (Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, art. 17).

La redacción del texto, aunque similar a anteriores introduce el matiz de evaluar la idoneidad para la profesión, frente a la evaluación meramente de la cualificación. El real decreto va un poco más allá, no solo asumiendo que el sistema selectivo debe comprobar la cualificación, es decir, si puede normativamente ser docente, sino que también debe servir para comprobar la adecuación del aspirante para serlo.

Los tribunales continuaran siendo los órganos de selección, con las mismas características que en normativas anteriores. Sus miembros deben pertenecer al mismo cuerpo o superior al que optan los aspirantes. Se velará porque sean de la misma especialidad y el número de miembros será impar y nunca menos de cinco. La asignación de la presidencia de los tribunales será responsabilidad de la Administración, y el resto de los miembros serán elegidos por sorteo (participación obligatoria). No obstante, se abre la posibilidad de disponer de miembros voluntarios cuya labor será reconocida. Otro aspecto novedoso es la paridad en los tribunales.

En cuanto a los temarios para los procesos selectivos, se incluye uno específico a la especialidad del cuerpo de Maestros. Además, las comunidades autónomas con lengua cooficial podrán incluir un máximo de seis temas relativos a la misma y su literatura.

Los requisitos generales de los aspirantes introducen un nuevo punto respecto al Real Decreto 3334/2004 referido a las lenguas cooficiales: “f) acreditar, en su caso, el conocimiento de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma convocante, de acuerdo con su normativa”

En cuanto a los requisitos específicos (formación):

- Para el cuerpo de Maestros: título de Maestro o título de grado relativo.
- Para el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria: título de grado correspondiente; doctorado; licenciatura, ingeniería, arquitectura. Además de disponer de la formación pedagógica y didáctica (artículo 100.2 de la LOE)

Los requisitos tanto generales como específicos deberán cumplirse en el momento de presentación de instancias. Dicho de otra forma, la formación pedagógica y didáctica exigida para el Cuerpo de Profesores de Secundaria debe estar finalizada en su totalidad, al contrario que en el Real Decreto 3334/ 2004 de 27 de febrero, en el cual no era necesario haber finalizado el periodo de prácticas dentro de esa formación.

Sin embargo, antes de describir las fases del proceso concurso-oposición corresponde indicar que este real decreto estableció un procedimiento derivado de la disposición transitoria decimoséptima de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (régimen transitorio de ingreso) que se aplicaría durante los años de implantación de la ley (cinco).

El ingreso a la función pública continúa siendo por concurso-oposición, con tres fases: (1) oposición; (2) concurso; (3) prácticas en los dos procedimientos. En la siguiente tabla, recogemos las pruebas de la fase de oposición tanto del Reglamento general de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación como del procedimiento del ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación (régimen transitorio de ingreso).

**Tabla 3**

*Fase de oposición en el régimen transitorio de ingreso y en el Reglamento general según el Real Decreto 276/2007 de 23 de febrero.*

	RÉGIMEN TRANSITORIO DE INGRESO			REGLAMENTO GENERAL			
	FASE DE OPOSICIÓN (UNA PRUEBA ESTRUCTURA EN DOS PARTES)			FASE DE OPOSICIÓN (DOS PRUEBAS)			
	Primera Parte	Segunda parte		Primera prueba		Segunda prueba	
OBJETIVO	Conocimientos específicos de la especialidad (Parte a)	Aptitud pedagógica (Parte b)		Conocimientos específicos de la especialidad		Aptitud pedagógica	
CONSISTE EN	Desarrollo por escrito de un tema	Presentación de una programación didáctica	Preparación y exposición oral de una unidad didáctica	Prueba práctica (parte A)	Desarrollo por escrito de un tema de la especialidad (parte B)	Presentación de una programación didáctica	Preparación y exposición oral de una unidad didáctica.
DURACIÓN	La duración de las pruebas será regulada por las administraciones convocantes						

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

La fase oposición en el régimen transitorio de ingreso contará con una única prueba que se dividirá en dos partes, las cuales no serán eliminatorias. La parte A, consistirá en el desarrollo por escrito de un tema de la especialidad. El opositor deberá elegir un tema de los extraídos al azar. En el caso de las especialidades de menos de 25 temas, se extraerán tres temas; cuatro temas para especialidades con más de 25 y menos de 51; y cinco temas para especialidades de

más de 50. Si comparamos con otros reales decretos similares, observamos un aumento en el total de temas que se sacan para cada especialidad.

Para Sánchez Piquero (2011) el cambio en el carácter no eliminatorio de la prueba y el aumento de temas extraídos al azar son objeto de crítica. En cuanto al carácter no eliminatorio de las partes de la prueba, el poder superar esa fase habiendo sacado un cero en una de ellas es algo que incide en la desvaloración de la oposición y a su vez en el principio de capacidad del acceso a la función pública. Por otro lado, el aumento de temas extraídos para el autor es un modo de “abaratar” el proceso, garantizando más posibilidades a los aspirantes. Estas modificaciones parecen beneficiar a un colectivo, al de los interinos, y han sido cuestionadas por autores como Parada citado en Sánchez Piquero (2011), que habla de formas encubiertas para transformar a los funcionarios interinos en funcionarios de carrera a partir de una especie de oposición simulada en la que los principios de mérito, capacidad e igualdad no están del todo claros.

Siguiendo con el análisis del texto referente a esta fase de oposición del proceso selectivo en el régimen transitorio de ingreso, hay un párrafo llamativo y que ha requerido el pronunciamiento sobre su legalidad por parte del Tribunal Supremo. Se trata del siguiente:

Las Administraciones educativas, en el caso del profesorado interino que estuviera en activo, conforme se determine en sus respectivas convocatorias, podrán sustituir este ejercicio por un informe, que a tal efecto y a instancias del aspirante elaboren dichas Administraciones, en el que se valoren los conocimientos del aspirante acerca de la unidad didáctica. En dicho informe que, de conformidad con las funciones atribuidas a los órganos de selección en el artículo 6 de este Reglamento, será juzgado, valorado y calificado por el Tribunal correspondiente, deberá acreditarse, al menos, la concreción de los objetivos de aprendizaje que se han perseguido en las unidades didácticas, sus contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se plantean en el aula y sus procedimientos de evaluación (Real Decreto 276/2007 de 23 de febrero, art. 61)

En este fragmento se reconoce la posibilidad de elección de los profesores interinos en activo a realizar o la exposición y defensa de una unidad didáctica, o presentar un informe que certifique aspectos vinculados a la programación didáctica que debe presentarse. Sánchez Piquero (2011) lo resume de este modo: “Esta posibilidad de escoger una u otra prueba es una manifestación palmaria de una ventaja en la fase de oposición de la que no gozan los que no son interinos” (p.376).

## *La iniciación profesional docente*

La polémica estuvo servida y la Sala Tercera del Tribunal Supremo dictó sentencia de fecha 17 de julio de 2013<sup>33</sup>, anulando dicho párrafo. Algunas de las justificaciones del fallo son: la consideración de la variable de experiencia en la fase de oposición cuando esta debe circunscribirse a la fase de concurso, la diferencia entre la limitación de tiempo para la preparación de la exposición y defensa oral de la unidad didáctica y posible preparación con antelación del informe, la defensa pública en el caso de la unidad didáctica y no en el informe; la posibilidad de acogerse a la realización del informe si dispone de una experiencia previa de 6 meses que no refleja la proporcionalidad entre la ventaja y el requisito; y en definitiva, la no garantía del principio de igualdad entre los aspirantes.

En el Reglamento general ya no se habla de una prueba estructurada en dos partes, sino que son dos pruebas diferenciadas que presentan dos partes. Además, las pruebas son eliminatorias y debe obtenerse al menos un cinco en cada una de ellas. En la parte B, desarrollo por escrito de un tema, el máximo de temas extraídos de forma azarosa sobre los que tiene que elegir el opositor también guarda relación proporcional con el número total de temas de cada especialidad. Sin embargo, son diferentes a lo que se establecía en el régimen transitorio y que fue criticado. Así, para especialidades con menos de 25 temas se elegirá entre dos temas; para especialidades con más de 25 y menos de 51 serán tres; y por último para las especialidades con más de 51 temas, serán cuatro. Ya no hay rastro del párrafo que se introduce el informe como parte de la prueba que sustituye a la presentación y defensa de la unidad didáctica.

Examinaremos ahora la fase de concurso. En el caso de régimen transitorio de ingreso los méritos que se valorarán en la fase de concurso se dividirán en tres bloques. Los aspirantes en esta fase podrán alcanzar 10 puntos.

- Primer bloque: Experiencia docente previa. Se asignan uno puntos determinados por cada año en función de la titularidad de centro y la especialidad convocada, con una valoración máxima de cinco años de experiencia. Se podrá obtener un máximo de siete puntos.
- Segundo bloque: Formación académica y permanente como posgrados, doctorados, premios extraordinarios, otras titulaciones o formación recibida relacionada con la especialidad o aspectos didácticos. El máximo sería cuatro puntos.

---

<sup>33</sup> Sentencia de 17 de julio de 2013, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anula un párrafo del apartado 2 del artículo 61 del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Tercer bloque: otros méritos. Máximo dos puntos.

Igualmente, en el artículo 62 se hace explícita la valoración preferente de la experiencia docente como mérito. El baremo se configura de modo que una persona con el máximo de experiencia partirá con un 70% de la puntuación del concurso. Un 70% que no podrán alcanzar los opositores que carezcan de experiencia pues solo optan a una puntuación máxima de seis (bloque dos más bloque tres)

En el Reglamento general los bloques para tener en cuenta en la fase de concurso son:

- Experiencia previa: En la experiencia previa se valorará un máximo de cinco años y se podrá obtener un máximo de cinco puntos. La asignación de puntuación por cada año de experiencia dependiendo de especialidad y titularidad del centro también sufre modificaciones respecto al reglamento transitorio.
- Formación académica: Se podrá obtener un máximo de cinco. Los títulos y premios que valorar siguen siendo los mismos, excepto los cursos de formación permanente que dejan de tenerse en cuenta.
- Otros méritos: Con una asignación máxima de dos puntos.

La experiencia previa no tiene asignada una puntuación mayor que cualquier otro bloque igualándose la puntuación máxima a la correspondiente por formación académica. Los opositores sin experiencia no parten de una situación de desventaja o que no puedan compensar con los otros bloques.

La ponderación de las fases será de un 60% en la fase de oposición y 40% en la fase concurso, en el régimen transitorio. En el Reglamento general, la puntuación de la fase de oposición corresponderá a dos tercios del total y un tercio del total la fase de concurso.

Tras superar ambas fases, los opositores tendrán que superar la fase de prácticas. La fase de prácticas se encuentra regulada de igual modo tanto en el caso del reglamento general como en el régimen transitorio. Esta fase se encuentra descrita con mayor detalle en reales decretos anteriores. Podría decirse que pasa a ser vista más como una fase de iniciación profesional propiamente dicha. ¿Por qué? Sigue siendo una parte del proceso selectivo, pero se comienza a hablar de:

- Docencia bajo una tutorización de docentes experimentados.

## *La iniciación profesional docente*

- La programación de las enseñanzas en fruto de la colaboración entre el profesor tutor y el funcionario en prácticas.

Las incorporaciones de estos elementos puede ser consecuencia de la aprobación del artículo 101 de la LOE (como dijimos en el apartado anterior), que establecía la tutorización para el primer año como docentes.

Concluimos por tanto que hay un cambio en la perspectiva sobre la fase de prácticas que pasa de ser una fase más del proceso de ingreso a la profesión docente, a una fase en la que debe existir un acompañamiento por parte de profesores experimentados y una docencia, en cierto modo, compartida.

### **1.5 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa contó con los votos favorables del Partido Popular (182), partido del Gobierno que tenía mayoría absoluta en la Cámara. Excepto dos abstenciones (Foro Asturias y Unión del Pueblo Navarro), el resto de los partidos votaron en contra (137) como se refleja en el diario de sesiones del Congreso de los Diputados del 10 de octubre de 2013.

Aunque la ley parte de la LOE, si nos adentramos en las modificaciones que se hacen del texto veremos que no es tanto una reforma parcial sino una nueva perspectiva educativa lo que se intenta implantar. La consideración como modificación de la LOE y no como una reforma completa es una de las objeciones que aparecen en el dictamen del Consejo de Estado sobre el anteproyecto de la LOMCE<sup>34</sup>. Los cambios que se introducen no son insignificantes y afectan sustancialmente a la configuración del sistema educativo.

El carácter economicista de la educación presente en la LOMCE difiere de la esencia educativa de la LOE (Puelles, 2017). Podemos demostrarlo recuperando algunos de los fragmentos del propio preámbulo de la ley que no dejan lugar a dudas en cuanto a esa idea de educación al servicio de la economía o al menos muy unida a ella.

---

<sup>34</sup> Dictamen del Consejo de Estado ha examinado el expediente relativo al anteproyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. Número de expediente: 172/2013.

La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, preámbulo).

Otro fragmento que lo demuestra es el siguiente: “Uno de los objetivos de la reforma es introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, preámbulo).

Para Viñao (2016) la LOMCE:

Es un paso gradual más —como «gradualista y prudente» se autocalifica en el preámbulo— hacia un modelo de calidad basado en la privatización, la configuración de un cuasi-mercado educativo, la consideración subsidiaria y asistencial de la mayor parte del sector de titularidad pública, y una regulación detallada del currículum mediante disposiciones legales y pruebas externas tipo test, de índole nacional estatal, que van a condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje reduciéndolos a la preparación de dichos test. No responde a las propuestas maximalistas de privatización, pero tampoco las excluye (p.168).

En cuanto a los cambios reseñables de la LOMCE destacaremos los siguientes: el establecimiento de pruebas para la obtención de título de Educación Secundaria Obligatoria y para el Bachillerato; itinerarios diferenciados en E. Secundaria, unos mayores beneficios para la escuela concertada (construcción y gestión de centros en suelo públicos e incluso concierto a centros segregadores por sexo), el detrimento de las competencias del Consejo escolar, el castellano como lengua principal, la especialización de los institutos, la elección del director por la Administración y el aumento de sus competencias.

Referido al profesorado, recuperamos medidas que, aunque no directamente, mantienen relación con él. En el artículo 111, se apuesta por la creación de un marco común para la formación permanente del profesorado referida a la cultura digital en el aula. Además, se abre la

## *La iniciación profesional docente*

posibilidad de que expertos en lenguas que no necesariamente tengan formación pedagógica se incorporen al sistema educativo siempre que exista insuficiencia de personal docente.

La formación inicial, formación permanente u otros aspectos sobre desarrollo profesional docente no aparecen en la nueva ley (se mantienen los artículos de la LOE). Viñao (2016) llega a definir el silencio respecto a cuestiones de profesorado como paradójico, pues no se aborda uno de los aspectos más relacionados con la mejora de la calidad educativa como es el profesorado en una ley que pretende la mejora de esta.

Sí que podemos intuir una mayor carga en las funciones del profesorado consecuencia de las evaluaciones externas previstas a los alumnos tanto para E. Primaria como E. Secundaria. Unas evaluaciones que merman la autonomía docente pues su enseñanza está determinada por agentes externos de manera directa o indirecta (Monarca et al., 2016). Al igual que merma la autonomía del docente la hiper-regulación del currículo (Gimeno Sacristán, 2014). Otros autores como Esteban (2014) defienden estas evaluaciones porque garantizan una enseñanza básica común en la que los requisitos y exigencias del sistema educativo sean iguales independientemente de la comunidad autónoma.

Sin embargo, parece importante para el acceso y selección del profesorado las nuevas facultades otorgadas a los directores justificadas por emprender acciones de mejora de la calidad de los centros. Veamos el artículo 122 bis, punto 4.

Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar, durante el período de realización de estas acciones, los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. Las decisiones del director deberán fundamentarse en los principios de mérito y capacidad y deberán ser autorizadas por la Administración educativa correspondiente, que se encargará de que se cumpla la normativa aplicable en materia de recursos humanos. La gestión de los recursos humanos será objeto de evaluación específica en la rendición de cuentas. El director dispondrá de las siguientes facultades:

- a) Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario docente, así como para la ocupación de puestos en interinidad.
- b) Rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación a puestos en interinidad de personal docente procedente de las listas centralizadas. Esta decisión deberá ser refrendada por la Administración educativa correspondiente.

c) Cuando el puesto se encuentre vacante, sin estar cubierto de manera definitiva por funcionario de carrera docente, y exista financiación adecuada y suficiente, proponer, de forma motivada, la prórroga en la comisión de servicios del funcionario de carrera docente que hubiera venido ocupando el puesto de forma provisional o, en su caso, el nombramiento de nuevo en el mismo puesto del funcionario interino docente que lo venía desempeñando, cuando, en ambos supuestos, habiendo trabajado en los proyectos de calidad, sean necesarios para la continuidad de los mismos. En todo caso, en la propuesta deberá quedar debidamente justificada la evaluación positiva del funcionario en el desarrollo de su actividad dentro del correspondiente proyecto de calidad, así como la procedencia e importancia de su continuidad en el puesto que venía desarrollando dentro del proyecto para asegurar la calidad y la consecución de objetivos. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa)

Los directores aumentan sus competencias con la LOMCE pasando a ser gestores del centro tanto de recursos como recursos humanos. Según lo previsto en la ley, podrían establecer un perfil docente que deberán cumplir los profesores que se incorporen a su centro e incluso podrían vetar a aquellos que consideren que no lo hacen. Además de mantener en su equipo docente a aquellos interinos que hayan desarrollado sus labores en el centro y que consideren que deben continuar. Sin duda esto puede repercutir negativamente en el acceso a los docentes a la función pública, más aún teniendo en cuenta que esta decisión no se sustenta bajo los principios de igualdad, mérito y capacidad que caracteriza a cualquier proceso selectivo público. ¿Por qué decimos que puede repercutir negativamente? Los directores asumen una visión empresarial pues son ellos quien seleccionan a “sus trabajadores” hecho que puede provocar un perjuicio en aquellos que han superado el proceso selectivo, pero no tengan esas cualidades que establece el centro necesarias menoscabando la igualdad de oportunidades de los aspirantes.

De igual modo, somos conscientes de que ciertas recomendaciones de organismos como la OCDE, apuestan por definir perfiles del profesorado para cada centro (Egido, 2010) y fomentar la selección y contratación por parte de los centros, en pro de potenciar su autonomía. Esta forma de selección es frecuente en países europeos (Egido, 2010). No obstante, el personal docente en España en la función pública tiene estatus de funcionario por lo que creemos que no tendrían mucho recorrido hablar de otro tipo de proceso selectivo que no sea concurso-oposición, siendo en este momento el único capaz de asegurar una objetividad en la evaluación y los principios que rigen el ingreso en la función pública y tantas veces mencionados a lo largo de este capítulo (igualdad, mérito y capacidad).

**1.5.1 Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley**

Al igual que sucedió con el texto de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad (LOMCE) que modificó parte del articulado de la LOE, este real decreto viene a modificar el desarrollo del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.

El Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero añade una disposición transitoria aplicable a los procesos selectivos de la función pública. Esta modificación se ve justificada por la necesidad de estabilización del empleo y la reducción de las tasas de interinos pues durante los años anteriores las tasas de reposición han sido limitadas por las circunstancias económicas. Es un cambio temporalmente limitado, aplicable para los ejercicios 2017-2019.

Aclararemos que el Real Decreto 276/2007 de 23 de febrero se mantiene vigente excepto en los puntos que explicaremos a continuación. Por ello y por no ser reiterativos en el texto solo vamos a analizar los cambios y modificaciones.

En la parte de desarrollo por escrito de un tema (fase de oposición) la elección de los temas a desarrollar era fruto del azar y los temas extraídos dependían del número de temas de la especialidad. El número de temas se aumenta en uno en todos los casos. Para las especialidades de 25 o menos temas se pasan de dos a tres temas extraídos; de 25 a 50 temas en la especialidad se elegirá entre cuatro frente a los tres establecidos en el Real Decreto 276/2007; y por último en las especialidades con más de 50 temas los aspirantes podrán elegir entre cinco, anteriormente cuatro.

Existe también un cambio en la fase de concurso y los baremos de méritos. La experiencia previa tendrá una puntuación máxima de siete puntos, siendo el bloque que más puntos puede asignarse y se tendrán en cuenta un máximo de diez años de experiencia. Los puntos por formación académica serán como máximo cinco y por otros méritos se podrán reconocer dos puntos. Se vuelve a asignar el máximo de puntos al bloque de experiencia docente previa.

Los cambios nos recuerdan al reglamento transitorio de la LOE, y es que se sigue con el propósito de reducir el profesorado interino y en ese sentido, van produciéndose estas modificaciones. Es importante recordar que la LOMCE es la primera ley educativa tras la crisis

de 2008 y durante los años posteriores muchas de las convocatorias públicas a los cuerpos docente de las CCAA o bien se han pospuesto o han contado con una oferta muy limitada de plazas.

La fase de prácticas no experimenta ninguna modificación, ni tampoco la consideración de los inicios profesionales del profesorado.

## **1.6 Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)**

El cambio de Gobierno supone, de nuevo, cambios en la legislación educativa. El Gobierno de coalición (PSOE y Unidas Podemos) presidido por Pedro Sánchez presentó la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). La aprobación de esta ley supone la derogación de la LOMCE y la renovación y actualización de la LOE, lo que justifica su denominación. En un Congreso de los Diputados en el que conviven más fuerzas políticas que en legislaturas pasadas, la ley ha contado con 178 votos a favor (PSOE, Unidas Podemos, ERC, PNV, Más País, Compromís y Nueva Canarias), 147 votos en contra (PP, Vox y Ciudadanos, UPN, Coalición Canaria, Foro y el PRC) y 17 abstenciones (JxCat, Bildu, BNG, Teruel Existe y la CUP), como se refleja en el diario de sesiones del Congreso de los Diputados del 19 de noviembre de 2020.

En este fragmento presente en el preámbulo de la ley podemos ver los motivos que impulsan al Gobierno a realizar la reforma:

En consecuencia, parece necesario proceder a revertir los cambios promovidos por la LOMCE, especialmente aquellos que encontraron mayor oposición. No obstante, como se ha señalado más arriba, no se trata simplemente de recuperar las disposiciones legales preexistentes a 2013. Los años transcurridos desde la aprobación de la LOE aconsejan revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación, que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030 (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, preámbulo).

Por un lado, la derogación de aspectos de la LOMCE más controvertidos y criticados y por otro, la “actualización” de la LOE por los cambios sociales que se han producido en estos 15 años y

## *La iniciación profesional docente*

los nuevos desafíos educativos, son las causas que impulsan la LOMLOE. El fin de la reforma, persigue una mejora de los resultados y educación para todos. Hay una vinculación explícita entre los resultados del alumnado y esa calidad. Aunque parezca paradójico, una relación que se ha establecido en leyes como la LOCE, de signo contrario.

Así pues, la finalidad de esta Ley no es otra que establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos. Esos y no otros son sus objetivos centrales (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, preámbulo).

Aunque no vamos a analizar los cambios más destacados, o al menos lo más polémicos, de la ley sí que queremos enumerar alguno de ellos:

- El Gobierno central podrá fijar hasta un 50% del currículo en las comunidades autónomas con lengua cooficial y un 60% en aquellas que no la tengan.
- No habrá pruebas al final de las etapas (reválidas).
- La asignatura de Religión no contará para la nota media.
- En Educación Secundaria no habrá obligación de establecer itinerarios.
- No se podrá repetir más de dos veces en la enseñanza obligatoria.
- Eliminación de los conciertos a los centros que segreguen por sexo y eliminación del pago de cuotas por las familias a los centros concertados.
- Eliminación de la referencia al castellano como lengua vehicular de la enseñanza.

En lo relativo al profesorado la LOMLOE no incorpora en el articulado ningún cambio reseñable. Aunque encontramos una disposición adicional séptima muy ambiciosa al respecto por dos motivos: por un lado, por el compromiso de realizar una propuesta reguladora sobre las diferentes fases del desarrollo profesional docente (formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión y desarrollo de la carrera docente) y por otro, el compromiso de realizar la presentación en menos de un año desde la aprobación de la ley.

## **1.7 Síntesis reflexiva**

Haciendo un repaso cronológico de las leyes, vemos como el desarrollo normativo sobre los docentes ha ido en aumento. Y es que el profesorado en los últimos años ha ido ganando espacio en las investigaciones y recomendaciones y objetivos por parte de organismos internacionales (Tiana, 2013). Esta tendencia se ha proyectado y se proyecta en la política educativa estatal. Ha ido tomando fuerza en la concepción educativa de atender y entender al profesorado como un elemento esencial en la mejora de la calidad educativa. Y esto hace que se incida más en el valor de la docencia, tratando de modo más específico y detallado las fases del desarrollo profesional docente. Sin embargo, el “ideal docente” ha sufrido diferentes transformaciones fruto de la respuesta que según las diversas leyes tiene que darse para la consecución de esa calidad. Tampoco podemos omitir la disputa existente entre una defensa de la autonomía del profesorado y medidas de evaluación tanto para alumnos como para profesores y maestros.

En cuanto al sistema de acceso a la función pública por concurso-oposición, la fase de oposición las pruebas podemos dividir las según los conocimientos que se evalúan: conocimientos de la especialidad y conocimientos didácticos. Los cambios que se han producido en el sistema de acceso responden a medidas que tienen como objetivo reducir el porcentaje de interinidad en los cuerpos docentes. Como ya describimos en epígrafes anteriores medidas como: el carácter no eliminatorio de las pruebas suprimiendo un posible filtro entre aspirantes por la no superación de la prueba de conocimientos de la especialidad en convocatorias específicas; el aumento de los temas a elegir para el desarrollo del tema por escrito o el baremo de experiencia docente previa que en momentos específicos ha aumentado su puntuación máxima, otorgando una puntuación en esa área que puede ser decisiva. Una política que ha sido cuestionada por la dificultad de los aspirantes sin experiencia de tener las mismas oportunidades de acceso a la función pública y por entenderse como una devaluación del concurso-oposición.

Existe un cambio importante en la fase con la aprobación de la LOE, que ya en su artículo 101 se refiere a la tutoría de los docentes noveles en su primer año. Esto se verá reflejado en la fase de prácticas, que corresponde a una fase más del proceso selectivo la cual ha ido transformándose en una especie de programa de iniciación profesional<sup>35</sup>. Mientras que los reales decretos sobre el sistema de ingreso de la LOGSE y LOCE únicamente regulaban la duración y

---

<sup>35</sup> Con programas de iniciación profesional docente nos referimos a aquellos que se encuentran regulados en tiempo, actividad, personas encargadas y sirven para acompañar a los docentes en sus primeros años.

### *La iniciación profesional docente*

esbozaban la posibilidad de cursos formativos durante este tiempo, el Real Decreto 276/2007 de 23 de febrero, regula la organización y evaluación por primera vez la fase de prácticas. Se establece una tutorización a los profesores principiantes por parte de profesorado experimentado además de la evaluación de la programación de la docencia que será compartida.

La LOMCE se olvida del profesorado. No hay ninguna novedad más allá de su interés de reducir de la tasa de interinidad de los docentes que aparece en el Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero. Si bien en otras cuestiones se modifica la LOE, en los elementos que tienen que ver por el profesorado se apuesta por seguir una línea continuista con los puntos aprobados en la LOE. Sí que hay una apuesta mayor en la LOMLOE, en aspectos vinculados con el desarrollo profesional docente aunque no se concreta, salvo en el compromiso de que se presente en menos de un año una norma que lo regule. Habrá que esperar para ver la posición e importancia de las que se dota al profesorado en legislativamente y, por tanto, en el panorama educativo español.

# CAPÍTULO 2

## LA UNIÓN EUROPEA Y LOS DOCENTES PRINCIPIANTES

### 2.1 Introducción

Las propuestas y recomendaciones educativas de la Unión Europea a los Estados miembros han estado presentes desde el comienzo de la Unión. Ya en 1976 se propuso el Primer Programa de Acción Educativa donde los docentes fueron considerados como un elemento central de la política de la Unión Europea (Valle, 2016). De este Programa se derivan las *Conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación sobre la formación continua del profesorado (1987)* y las *Conclusiones del Consejo sobre una política de educación permanente (1996)*. Ambos documentos apuestan por mejorar la formación del profesorado y acabar con la falta de conexión entre formación inicial y formación continua o permanente.

Será a partir de los años 2000 cuando la política educativa europea se impulse y sobre todo la vinculada con el profesorado. Estos últimos 20 años, las distintas instituciones de la Unión Europea han publicado regularmente distintas normativas, comunicaciones, conclusiones e informes que evidencia su concepción del profesorado como elemento clave de mejora de los sistemas educativos. Aunque las competencias sobre Educación residen en los Estados miembros, las líneas que siguen las instituciones europeas impactan en los sistemas educativos de cada estado. Por ello, las recomendaciones y propuestas desarrolladas para el avance de la educación que pretenden una mejora del profesorado son, en muchos casos, tomadas por los países que integran la Unión Europea. Si bien no procede en esta investigación abordar la totalidad de los documentos relativos a los docentes, independientemente de su temática principal, sí que analizaremos la presencia e interés por la casuística de los profesores y maestros principiantes en las publicaciones. A lo largo de este capítulo, estudiaremos una selección de ellos que hemos considerado relevantes para nuestra investigación porque contengan algo significativo sobre iniciación profesional docente.

Sería incompleto hacer un análisis sin tener en cuenta los programas de iniciación planteados para los docentes principiantes. Por eso, también examinaremos aquellos documentos que aporten información sobre ellos. Todo esto, nos ayudará a contextualizar la situación del profesorado novel en la agenda política, concretamente en la europea.

Antes de comenzar a examinar los documentos, nos parece importante explicar el motivo por el que en esta tesis se analizan las políticas supranacionales derivadas de la Unión Europea. Si el anterior capítulo ha arrojado luz sobre el marco legal del profesorado en España, pensamos que también debemos conocer la línea política y marco de acción de la Unión Europea al respecto. No podemos obviar que España es un país miembro de la Unión Europea desde 1986, y como parte de ella las directrices y recomendaciones de todos los ámbitos influyen en la política nacional, al igual que en el ámbito educativo. Además, la Unión Europea es la única estructura política y democrática supranacional de la que formamos parte y cuyos representantes son elegidos por la ciudadanía.

Por otro lado, la apuesta decidida de la nueva Comisión Europea, surgida de las elecciones de 2019, de crear un Espacio Europeo de Educación para el año 2025 (Matarranz et al., 2020) en el que la cuestión docente es una de las piezas clave, obliga a nuestro país a examinar los planteamientos europeos en esta materia.

El análisis que realizaremos de este asunto en este capítulo lo abordaremos con un criterio de ordenación cronológico y llegaremos hasta el año 2020, por ser el que finaliza la estrategia europea de Educación para el decenio 2010-2020.

## **2.2 La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral (2002)**

Este documento sobre la profesión docente fue publicado por Eurydice con el apoyo económico de la Comisión Europea en 2002. El informe denominado “Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral” es parte de las publicaciones englobadas en el estudio *Temas clave de la Educación en Europa* y realizan una comparación actual para analizar los vínculos existentes entre los elementos que se abordan, además de un análisis contextual e histórico de

su evolución para comprender posibles cambios, debates y reformas. Este informe fue elaborado a partir de los datos recogidos en las unidades de Eurydice de cada país y de los expertos seleccionados en la Comisión Sócrates (Eurydice, 2002). Las dos cuestiones que justifican este informe sobre profesorado y el debate en torno a ello son: los retos y los cambios a los que se enfrenta la profesión; y el atractivo de la profesión docente.

En el capítulo 6 “Medidas de apoyo a los nuevos profesores” se expone la necesidad de crear y fomentar programas o medidas de apoyo a los docentes noveles. Las medidas de apoyo son definidas como: “un conjunto de acciones organizadas para ayudar a los docentes plenamente cualificados y supervisar su trabajo en el comienzo de su carrera profesional” (Eurydice, 2002, p.117). Medidas que tienen dos objetivos: (1) una incorporación a la profesión gradual y, (2) reducir la probabilidad de abandono prematuro de la misma. Según el informe, con estas ayudas el profesorado tendrá una mejor integración en los centros, además de un apoyo para superar las dificultades propias de la falta de experiencia. Asimismo, favorecerán el desarrollo de las habilidades docentes adquiridas durante la formación inicial. A lo largo del capítulo, queda claro que la apuesta por este tipo de políticas de apoyo a los inicios docentes es algo reciente en el momento de elaboración del documento: “es creciente el interés de muchos países por el desarrollo de medidas especiales para la supervisión del trabajo de los nuevos profesores plenamente cualificados han incluido este proyecto entre sus puntos a debatir” (Eurydice, 2002, p. 120). También se reconoce como ha aumentado el número de países que disponen acciones en este sentido. Al mismo tiempo, se hace una comparación entre las actividades y programas que llevan a cabo los países diferenciando dos modelos predominantes en los programas formales: (1) apoyo y tutorización; (2) formación obligatoria. La comparación entre los países que disponen de este tipo de acciones, únicamente diez, se hace atendiendo a diferentes elementos: tipo de ayuda, duración, carga laboral, personal responsable de la ayuda y evaluación. “Debido a que la mayor parte las iniciativas de apoyo al profesorado, cuyo objetivo es facilitar su acceso a la profesión, se han introducido recientemente, sería algo precipitado realizar una evaluación de su eficacia” (Eurydice, 2002, p. 136). El informe es cauteloso a la hora de hablar de la eficacia por ser acciones recientes de las que todavía no se pueden ver los efectos a largo plazo. Sin embargo, sí que reconoce que los estados pretenden, al menos, disminuir las frustraciones del profesorado en esos primeros momentos como docente con estas medidas.

“De esta forma, esperan, al menos, responder al sentimiento de frustración que vive la profesión docente en algunos países europeos en la actualidad, mientras garantizan el

desarrollo de las destrezas necesarias para que el profesorado cumpla plenamente con sus responsabilidades como educadores” (Eurydice, 2002, p. 137).

En la publicación se corrobora la existencia de la tendencia a implantar programas de apoyo para los docentes principiantes, asumiendo que en el momento de publicación del documento no es algo muy generalizado. Tendremos que ir examinando diferentes documentos publicados posteriormente para ver si esa tendencia se mantiene y los apoyos en los inicios profesionales tienen más presencia en los sistemas educativos.

### 2.3 Comunicación<sup>36</sup> de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Mejorar la calidad de la formación del profesorado (2007)

En el año 2000, el Consejo de Lisboa de la Unión Europea estableció los objetivos de los Estados miembro en materia educativa hasta 2010. Un Consejo del que destacamos la importancia concedida al conocimiento como promotor del crecimiento económico.

La Unión se ha fijado hoy un **nuevo objetivo estratégico** para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

A partir de ese momento, la educación y formación asumen un protagonismo para la integración europea que se refleja en un mayor interés por el desarrollo de políticas educativas que emanan de las instituciones europeas (Valle y Matarranz, 2019). En el año 2001, para la Comisión Europea la formación del profesorado pasará a considerarse el primero de los *Objetivos Precisos* propuestos para los países de la Unión (Manso y Monarca, 2016). La relación causal que se asume desde los organismos es la siguiente: la mejora de la formación docente que permita adaptarse a los nuevos tiempos y exigencias actuales de la profesión repercutirá positivamente en la mejora de los sistemas educativos (Valle, 2016a). Posteriormente, en el año 2002, se crea un grupo de trabajo específico sobre la formación de los profesores y formadores compuesto por representantes de los países que se encontraban dentro de la estrategia ET2010<sup>37</sup>. Como

---

<sup>36</sup> Documento no vinculante. Tiene un carácter divulgativo, informativo o reflexivo (Matarranz, 2017).

<sup>37</sup> Education & Training. Marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación.

resultado de ese trabajo conjunto, se publican *los Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado* (2005), cuyo objetivo es establecer un marco común de la profesión docente (Valle, 2016b).

Tras conocer el contexto previo que explica el aumento de la importancia otorgada a la formación del profesorado, analizaremos la *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (2007). Para este documento: “la formación inicial y la inserción en el lugar de trabajo adquieren una mayor significación. De esta manera, la UE propone ver el desarrollo de competencias profesionales sobre la continuidad de la vida profesional” (Comisión Europea, 2007, p. 67).

La Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, por un lado, enfatiza el papel del profesorado para el desarrollo integral de las personas y, por otro lado, la complejidad de la profesión y los retos de esta. Se trata de un documento específico sobre la formación del profesorado, dándole por tanto una relevancia propia.

Pretende “evaluar la actual situación en la Unión Europea por lo que se refiere a la formación del profesorado y proponer una reflexión compartida de las medidas que pueden adoptarse en los Estados miembros y cómo podría apoyarlas la Unión Europea” (Comisión Europea, 2007, p.2). Se fundamenta en investigaciones que confirman la relación directa entre la calidad del profesorado y los resultados de los alumnos. Incluso se llega a afirmar que tiene más impacto una buena formación docente en los alumnos, que la reducción de ratios o aumento de horas lectivas (además de ser una solución menos costosa a nivel económico). A los profesores cada vez se les demanda más ser capaces de crear ciudadanos que aprendan de modo colaborativo y constructivo, y que estén capacitados para adaptarse de modo individualizado a las demandas de los alumnos.

En el diagnóstico de las debilidades de la formación docente, aparecen la falta de coherencia y coordinación entre las diferentes fases del desarrollo profesional, la baja inversión para formación continua y el fomento de la misma y, por último, el reducido número de países con políticas de apoyo sistematizado para el profesorado principiante, que les ayuden a superar las dificultades aparejadas a los inicios profesionales. La iniciación profesional docente en la Unión Europea se muestra como una de las fragilidades de los sistemas educativos respecto a la formación profesional.

Tras un análisis de la profesión, la Comisión aconseja tomar una serie de medidas para mejorar la calidad de la formación del profesorado en la Unión Europea. Concretamente en el punto

## *La iniciación profesional docente*

referido al aprendizaje permanente, aparecen los programas de apoyo y formación para los docentes que comienzan su carrera (tres primeros años). Es una de las políticas destacadas junto con la formación inicial y la formación permanente, entendiéndolo como un todo interrelacionado e ininterrumpido que adquiere su sentido si se afronta de esa manera. No pasaremos por alto el reclamo a la coordinación de esa formación y desarrollo profesional junto con la necesidad de financiación.

La impartición de formación y desarrollo del profesorado será más eficaz si se coordina de forma coherente a nivel nacional y si se financia de forma adecuada. El planteamiento ideal sería establecer una continuidad ininterrumpida de formación que abarque la formación docente inicial, la introducción a la profesión y un desarrollo profesional continuo a lo largo de toda la carrera que incluya oportunidades de aprendizaje formal, informal y no formal, lo cual supondría que todos los profesores:

- participaran en un programa efectivo de incorporación durante sus primeros tres años en el puesto / en la profesión;
- tuvieran acceso a una orientación estructurada y estuvieran tutelados por profesores experimentados u otros profesionales pertinentes durante su carrera, y
- participaran en debates regulares sobre sus necesidades de formación y desarrollo, en el contexto del plan general de desarrollo de la institución en la que trabajan (Comisión Europea, 2007, p. 13).

Por estos nuevos requerimientos, para la Comisión es primordial replantearse la formación docente y aumentar el compromiso por la práctica reflexiva y, es consecuencia, con la investigación además de alentar el interés de seguir formándose durante toda su carrera profesional.

En resumen, todas las medidas propuestas tienen como meta conseguir una mejora en la formación del profesorado que repercuta positivamente en la calidad de la enseñanza y en los resultados académicos de los jóvenes.

El documento finaliza invitando a pronunciarse al respecto tanto al Parlamento Europeo como al Consejo. Así, el siguiente texto que analizamos corresponde a las Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado.

## **2.4 Conclusiones<sup>38</sup> del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (2007)**

En el documento se comienza definiendo la educación y formación de calidad como factores decisivos para la competitividad y el crecimiento de la Unión Europea.

Del mismo modo, en las Conclusiones del Consejo el profesorado también es considerado clave para el desarrollo personal de los jóvenes. Una profesión que debe responder a los retos de una sociedad en continua transformación social, cultural, económica y tecnológica y que, junto con la educación, son determinantes para la modernización de los sistemas educativos.

Esos cambios provocan que la profesión docente tenga que dar respuestas a nuevas necesidades y exigencias que según el documento “requieren un alto grado de profesionalidad”. Continúa la idea, que ya fue manifestada en el anterior documento, de configurar una formación docente y un desarrollo profesional sin que sean compartimentos estancos.

Esto presenta, a su vez, nuevos retos para los centros de formación del profesorado, los formadores de profesores y a los centros de enseñanza a la hora de elaborar o ejecutar programas destinados tanto a los futuros docentes como a los que ya ejercen la profesión. Para que los sistemas de educación de los profesores puedan hacer frente a esos retos, es necesaria una mayor coordinación de las distintas vertientes de la educación del profesorado — desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional continuo, pasando por el apoyo [«inducción» (13)] al comienzo del ejercicio de la profesión (Consejo, 2007, p. 8).

Queremos reseñar la aparición de la palabra inducción asociada a la iniciación profesional, que hasta ahora no se había conceptualizado en documentos de esta índole. La inducción queda definida en el pie de página de esta forma:

«Inducción» se refiere al proceso en determinados Estados miembros mediante el cual se facilita a profesores recientemente titulados un apoyo suplementario durante los primeros años de su ejercicio profesional (p. ej., mediante tutela, formación, asesoramiento), que necesitan para asumir su nuevo papel en el colegio y en la

---

<sup>38</sup> Documento no vinculante de carácter reflexivo.

profesión. De esta manera se configura un puente entre su enseñanza inicial como profesores y su verdadera práctica profesional (Consejo, 2007, p .8).

Los procesos regulados de apoyo a docentes durante sus primeros años pueden denominarse, por tanto, procesos de inducción. Es interesante esta incorporación porque supone la asunción de palabras concretas asociadas a la fase de iniciación profesional.

El Consejo y los representantes de los Estados Miembros coinciden en una serie de medidas que deben garantizarse para los profesores. Entre ellas, el acceso a programas de apoyo de iniciación profesional, matizando que sean programas eficaces. Además, se vuelve a incidir en la coherencia y coordinación entre la formación inicial, los apoyos a los inicios y el desarrollo profesional posterior, tanto con recursos y como con garantías de calidad.

Como síntesis, podemos hablar dos aspectos fundamentales según algunos autores (Manso, 2012) que se tratan y profundizan en el texto: “asegurar la calidad de los procesos de formación inicial, inserción y desarrollo profesional docente y favorecer la formación inicial coordinada con la inserción laboral al servicio de la adquisición de competencias” (Consejo, 2007, p.119).

## **2.5 Dictamen<sup>39</sup> del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado» (2008)**

El dictamen del Comité Económico y Social Europeo (CESE) surge de la consulta sobre la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”.

Publicado en 2008, insiste en el planteamiento de defender la educación por el desarrollo y crecimiento personal de los individuos, a la vez que contribuye al desarrollo de la sociedad que cada vez es más globalizada y competitiva. Y los profesores son determinantes para la emancipación de las personas.

---

<sup>39</sup> Documento no vinculante. Sugiere a los Estados miembros o ciudadanos (a nivel general) de la Unión Europea ciertas pautas o comportamientos. Sin tener potestad para obligar a su cumplimiento (Matarranz, 2017, p.152).

El CESE afirma que comparte en líneas generales las ideas desarrolladas en la Comunicación de la Comisión al Consejo y el Parlamento Europeo sobre la mejora de la calidad de la formación del profesorado (2007), pero critica que la Comisión podría haber propuesto medidas más ambiciosas.

“el CESE considera que la Comunicación, pese a las limitadas competencias de que dispone la Comisión en este ámbito, podía haber ido un poco más lejos y abordar otras cuestiones que, debido a la importancia que han adquirido en nuestros días, son factores que merecen una atención particular” (Comité Económico y Social Europeo, 2008, p.41).

Se reclama que se especifique qué estrategias adoptar para enseñar en un contexto cambiante que debe abordar los cambios en las estructuras familiares, cómo incorporar la formación continua en un marco de aprendizaje permanente o proponer acciones para mejorar el atractivo de la profesión docente. Incluso, se cuestiona que algunas de las afirmaciones no se analizan con detalle y ocultan realidades más complejas.

Aunque no examinaremos todo el documento, no porque no resulte interesante sino por alejarse de nuestro objeto de estudio, sí queremos remarcar que el CESE no cree que la mejora de la calidad se debe limitar a la formación inicial y formación continua y propone una serie de recomendaciones. Destacamos la vinculada a los inicios profesionales, y la obligación de desarrollar estrategias que puedan ayudar a los profesores más jóvenes en las fases iniciales de su carrera al tratarse de una profesión muy exigente y que requiere mucha responsabilidad. Se propone para ello un acompañamiento por parte de los docentes más experimentados. “La idea de que educar es una actividad de mucha responsabilidad obliga a desarrollar estrategias que puedan ayudar a los profesores más jóvenes en las fases iniciales de su carrera, mediante un acompañamiento a cargo de profesores con más experiencia” (Comité Económico y Social Europeo, 2008, p. 44).

## **2.6 Resolución del Parlamento Europeo<sup>40</sup>, de 23 de septiembre de 2008, sobre «Mejorar la calidad de la formación del profesorado» (2008)**

Esta Resolución del Parlamento Europeo responde a la invitación de pronunciarse de la Comunicación de la Comisión sobre la Mejora de la calidad de la formación. Hemos de recordar que la Comunicación finalizaba su presentación reclamando la manifestación de los diferentes organismos de la Unión Europea, siendo el Parlamento Europeo uno de ellos.

La Resolución del Parlamento Europeo comienza referenciando todos los documentos, normativas y resoluciones publicados que sustentan la necesidad de mejorar la calidad de la formación del profesorado. El texto a través de numerosos puntos justifica la relación directa entre la mejora de la formación del profesorado y la mejora de los sistemas educativos. “Considerando que existe una correlación clara y positiva entre una formación del profesorado de alta calidad y unas tasas elevadas de éxito entre los estudiantes” (Parlamento Europeo, 2008, p.14). Se reconoce que cada vez los retos de la educación, y en consecuencia del profesorado, suponen mayor complejidad. Y la mejora de la calidad de su formación tiene un efecto positivo, también, en los resultados de los alumnos. Además, la profesión docente debería ser una profesión valorada y se deberían emprender acciones en ese sentido, que se acompañen de medidas laborales de reconocimiento y remuneración. El Parlamento Europeo defiende que debería ser una prioridad para los ministerios de educación las políticas de formación de calidad para el profesorado y una selección de los mejores candidatos. También reitera la ineludible configuración de un desarrollo profesional docente continuo y coherente.

pide que se preste especial atención a la inserción profesional de los profesores que empiezan su carrera; aboga por el desarrollo de redes de apoyo y programas de tutelaje, con los que aquellos profesores y profesoras con más experiencia y capacidad demostrada puedan desempeñar un papel clave en la formación de jóvenes compañeros, transmitiendo experiencia adquirida a lo largo de su carrera, promoviendo el aprendizaje en equipo y ayudando a resolver las tasas de abandono entre los nuevos profesores; está convencido de que trabajando y aprendiendo juntos, los profesores pueden contribuir a la mejora del rendimiento de un establecimiento escolar y de las condiciones educativas generales (Parlamento Europeo, 2008, p. 15).

---

<sup>40</sup> Documento no vinculante, que recoge generalmente opiniones e intenciones. (Matarranz, 2017).

La publicación reclama atención para la inserción profesional, y defiende el desarrollo de redes y apoyo y de tutela por parte de profesores experimentados a aquellos que comienzan en la profesión. Esto repercutirá en mayor trabajo en equipo y en la reducción de las tasas de abandono de la profesión docente. Este aspecto, el abandono temprano de la profesión, aparece como una problemática que puede tener en el desarrollo de programas de apoyo al inicio de la profesión una solución.

Con esta resolución finalizan los pronunciamientos relativos a la Comunicación de la Comisión sobre la mejora de la calidad del profesorado.

## **2.7 Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”) (2009)**

Estas conclusiones determinarían las líneas de actuación de la política educativa de la Unión Europea, para la década comprendida entre 2010-2020, dentro del programa de Trabajo en Educación y Formación (ET2020)<sup>41</sup>, como bien indica Manso (2012). El documento reconoce que, pese a las iniciativas emprendidas derivadas de la Estrategia de Lisboa, queda pendiente atender diferentes desafíos que son motivo para establecer un nuevo programa de trabajo continuista y que permita avanzar para conseguir una Europa competitiva: “Quedan por afrontar importantes retos si Europa quiere cumplir su aspiración de llegar a convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” (2009, p.2).

Este objetivo económico, no puede ser alcanzado sin la educación y la formación.

La educación y la formación han constituido una aportación sustancial a la consecución de los objetivos a largo plazo de la estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo. Por lo tanto, y adelantándose a la evolución futura de este proceso, debe

---

<sup>41</sup> Education and Training 2020 (ET 2020) es un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación que se basa en su predecesor, el programa de trabajo ET 2010. ET 2020 proporciona objetivos estratégicos comunes para los países miembros de la UE, incluido un conjunto de principios para lograr estos objetivos, así como métodos de trabajo comunes. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/internacional/eurostat/estrategia2020.html>

## *La iniciación profesional docente*

mantenerse el esfuerzo por que la educación y la formación sigan ocupando un lugar seguro en la estrategia en general (Consejo, 2009, p. 2).

La cooperación entre los países miembro para el progreso de los sistemas educativos tendrá como meta: por un lado, el desarrollo personal, social y profesional de los ciudadanos; por otro lado, una economía sostenible, la empleabilidad siempre con el denominador común de la cohesión social promoviendo una ciudadanía democrática, activa e intercultural. Por tanto, dentro de este marco de cooperación se establecen cuatro objetivos estratégicos: (1) Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos; (2) Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y formación; (3) Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; (4) Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Existen unas áreas prioritarias para el periodo 2009-2011 vinculadas a la cooperación europea en educación y formación. Estas áreas aparecen divididas por los objetivos estratégicos y establecen diferentes elementos que deben potenciarse en el periodo mencionado. Fijándonos en el objetivo estratégico 2, se subraya la idea de seguir trabajando en el desarrollo profesional de profesores y formadores.

Desarrollo profesional de profesores y formadores: centrarse en la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera y en aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente de profesores, formadores y demás personal docente (por ejemplo, el que se encarga de funciones directivas o en actividades de orientación) (Consejo, 2009, p.9).

Podemos deducir del texto, que la iniciación profesional seguirá estando en la agenda educativa de la Unión Europea y que la importancia concedida la sigue situando al mismo nivel que la formación inicial y el desarrollo profesional y la formación continua.

## **2.8 Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (2009)**

En este documento, se identifica, como en documentos anteriores, al profesorado como el factor más determinante para la mejora de los resultados de los alumnos. En consecuencia, sus conocimientos, sus aptitudes, su compromiso y la calidad de la dirección de los centros escolares son decisivos. “Es esencial que la enseñanza inicial del profesorado, el apoyo en el inicio de su carrera («iniciación») y la enseñanza profesional continuada se traten como un todo coherente” (Consejo, 2009, p.7).

El fragmento podría no sorprendernos porque el planteamiento es el mismo que en publicaciones anteriores. Sin embargo, aparece el término de iniciación con una especificación al pie que reflejamos a continuación:

El término iniciación se emplea en este texto para referirse a cualquier programa estructurado de apoyo que se facilite a los profesores que emprenden su actividad tras haber finalizado su programa formal de formación inicial del profesorado y desde que empiezan a cumplir el comienzo de su primer contrato como profesores en un centro escolar (Consejo, 2009, p. 7).

Esta aclaración ayuda a la comprensión de un texto en el que aparecen las referencias a los inicios en la docencia de manera más numerosa y detallada que en anteriores.

De igual modo, por primera vez vemos descritos en un documento de esta naturaleza los inicios profesionales y su casuística, justificando la consideración y los beneficios de la implantación de programas de iniciación.

El primer destino de un nuevo profesor una vez terminada su formación inicial como docente es un momento especialmente importante para su motivación, rendimiento y desarrollo profesionales. Los jóvenes profesores cualificados pueden tener dificultades para adaptarse a las situaciones reales de la docencia y para aplicar los conocimientos que han adquirido durante su formación inicial como docentes. De hecho, un número importante acabará abandonando a la larga su carrera docente, con un alto coste tanto para ellos mismos como para la sociedad. No obstante, las investigaciones a escala nacional e internacional han dado bastantes pruebas de que se puede reducir ese fenómeno con unos programas estructurados de apoyo a los jóvenes profesores. Estos

programas también pueden beneficiar a los profesores que vuelvan a ejercer la profesión (Consejo, 2009, p.7).

Siguiendo con el análisis, se acentúa que los profesores reciban un apoyo y orientación en sus inicios. “todos los profesores cualificados reciban un apoyo y una orientación suficientes y eficaces durante los primeros años de sus carreras” (Consejo de la Unión Europea, 2009, p.8). Además, el Consejo anima a los Estados miembros a promover la participación en programas de iniciación profesional: “Establecer disposiciones adecuadas para que todos los profesores nuevos participen en un programa de iniciación que les ofrezca apoyo profesional y personal durante los primeros años en un puesto de enseñanza” (Consejo de la Unión Europea, 2009, p.9). Tampoco deja al margen a la Comisión, a la que invita a ofrecer información práctica para la realización de políticas que refieran a los programas de iniciación profesional.

Facilitar información práctica a los responsables de la elaboración de políticas relativas a la elaboración de programas estructurados de iniciación destinados a todos los profesores nuevos, y exponer ejemplos de medidas que pueden adaptarse para aplicar o mejorar dichos programas (Consejo, 2009, p. 9).

Podemos concluir que en estas Conclusiones del Consejo la iniciación profesional se trata de modo más preciso y con mayor entidad propia que en otros documentos, en los que aparecía como una fase más y sus peculiaridades estaban invisibilizadas y su necesidad de tratamiento levemente justificada.

## **2.9 Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos (2010)**

Este manual es la respuesta a la petición recogida en las Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 en la que se instaba a la Comisión a dar información práctica sobre programas de iniciación y ejemplos de políticas realizadas en este sentido. Es fruto de la colaboración entre expertos en formación del profesorado seleccionados por los Estados miembros en unas actividades de aprendizaje entre iguales que tuvo lugar en Tallin en 2008. Fue organizado por la Comisión Europea y su objetivo es: “ofrecer un asesoramiento práctico y

razonable a los responsables políticos que deseen introducir, o hacer más efectivo, un sistema de iniciación para los nuevos profesores” (2010, p.6).

Es el primer documento cuya temática es exclusivamente la iniciación docente, sus programas y sus destinatarios son los políticos responsables de tomar medidas en este sentido. Dejando patente que la competencia legislativa pertenece a los Estados, la Comisión considera que la cooperación entre países es muy beneficiosa para alcanzar los retos educativos de la sociedad actual.

Ya en la introducción del documento se hace un diagnóstico sobre la importancia otorgada a la iniciación profesional comparándola con la formación inicial y la formación permanente, identificando un detrimento en el tratamiento y medidas propuestas sobre los comienzos profesionales. De igual manera, se incluyen dos problemáticas como son la falta de preparación para la docencia y el abandono temprano de la profesión de jóvenes docentes a los que la iniciación podría dar respuesta.

La Comisión Europea afirma que, aunque existen escasos países que dispongan de programas de iniciación sistemática, en el año 2006, 20 de ellos sí disponen de medidas de apoyo para el profesorado principiante.

Se defiende la implantación de programas sistemáticos para aquellos docentes que han finalizado la formación inicial y comienzan su primer contrato en un centro educativo. Estos programas deben servir para alcanzar los siguientes objetivos: reducir la tasa de abandono temprano de los docentes principiantes con programas que sirvan para superar el *shock* que causa el paso de estudiante a docente; mejorar la calidad del profesorado desarrollando sus competencias docentes; apoyar a la profesionalidad en los centros educativos considerando las ideas y propuesta del profesorado principiante y la apertura al cambio por parte de los centros; comunicarse con los profesores que se inician, pues sus valoraciones pueden servir para conocer si la formación inicial funciona y qué puede mejorarse.

También el texto refleja los elementos que deben conformar los programas sistemáticos y los tipos de apoyo (personal, social y profesional) que necesita el profesorado novel.

A lo largo de este manual se establecen algunos de los objetivos que deben alcanzarse con estos programas:

- Reducir el abandono temprano de la profesión:

“La reducción de las tasas de abandono de los profesores principiantes es esencial, especialmente en los países donde hay escasez de profesores, y los programas de iniciación efectivos son de gran trascendencia para ayudar a los docentes a que superen el *shock* que sufren al enfrentarse con la praxis y a que permanezcan en la profesión” (Comisión Europea, 2010, p.16).

- Mejorar la calidad de los profesores: “...respaldar a los profesores principiantes durante la fase crucial en que pasan de «principiantes» a «experimentados», y ayudarles a adaptarse a las realidades de la docencia (Comisión Europea, 2010, p. 16).

- Apoyar la profesionalidad en los centros educativos:

Los nuevos profesores solo pueden renovar y vivificar la cultura existente en los centros si en estos hay un terreno donde las nuevas ideas y la inspiración puedan echar raíces y florecer, y donde los nuevos docentes y sus ideas sean apreciados, o, con otras palabras, donde los profesores con experiencia estén abiertos a nuevas ideas y enfoques (Comisión Europea, 2010, p. 18).

- Comunicarse con los profesores que se inician:

Cuando los centros de formación del profesorado participan activamente en los programas de iniciación, pueden aprovechar las experiencias de los profesores principiantes que participan en estos programas para actualizar sus planes de estudio y, de este modo, ayudar a reducir el desfase entre la teoría y la práctica en el plan de estudios de formación del profesorado (Comisión Europea, 2010, p. 18).

Se indican, de igual modo, los elementos que deben tener los programas para que sean útiles para superar las dificultades, desafíos y retos a los que se enfrentan los docentes noveles. A continuación, vemos en la figura la tabla resumen realizada por la Comisión Europea sobre el apoyo que necesitan.

**FIGURA 1**

*Objetivos, requisitos clave, sistemas de apoyo y agentes para el apoyo a profesores principiantes*

<b>Cuadro 4.1: Apoyo necesario para los profesores principiantes</b>			
	<b>Personal</b>	<b>Social</b>	<b>Profesional</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desarrollar la identidad como docentes</li> <li>• reforzar las competencias</li> <li>• aumentar la confianza en sí mismos</li> <li>• reducir el estrés y la ansiedad</li> <li>• motivar</li> <li>• evitar el abandono</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conseguir la socialización en el centro educativo y en la profesión</li> <li>• promover la cooperación</li> <li>• promover el aprendizaje en colaboración</li> <li>• promover la implicación en y de la comunidad escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seguir desarrollando las competencias docentes</li> <li>• vincular la FIP y el DPP</li> <li>• desarrollar la profesionalidad de los profesores principiantes</li> </ul>
<b>Requisitos clave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entorno seguro, sin juicios de valor</li> <li>• carga de trabajo menor</li> <li>• enseñanza en equipo</li> <li>• coenseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• colaboración</li> <li>• coenseñanza</li> <li>• enseñanza en equipo</li> <li>• trabajo en equipo</li> <li>• grupos de proyectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• acceso a conocimientos mediante el intercambio entre profesores nuevos y profesores con experiencia</li> <li>• más cursos o clases</li> <li>• consultas</li> </ul>
<b>Sistemas de apoyo pertinentes (véase el cuadro 4.2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutores</li> <li>• iguales</li> <li>• reflexión personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutores</li> <li>• iguales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutores</li> <li>• iguales</li> <li>• expertos</li> <li>• reflexión personal</li> </ul>
<b>Otros agentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• directores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• directores</li> <li>• padres, comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• directores</li> </ul>

© Comisión Europea 2010

Fuente: Comisión Europea, 2010, p. 21.

En los tres tipos de apoyo que debe proporcionar el programa de iniciación profesional aparecen unos objetivos asociados los cuales requieren de unos requisitos para llegar a alcanzarse. En las tres dimensiones del apoyo se proponen sistemas de iniciación.

Posteriormente, en el documento se comparan cuatro sistemas de apoyo: (1) apoyo por parte del tutor; (2) apoyo por parte de expertos; (3) apoyo por parte de sus iguales; (4) apoyo a partir de la reflexión. Los objetivos, agentes clave y actividades propias de cada programa son descritos para identificar las semejanzas y diferencias.

En otro apartado se hace hincapié en las condiciones para que los programas de iniciación funcionen como son: el apoyo financiero y de recursos, que exista una limitación de las funciones y responsabilidades de los agentes implicados, la cooperación entre las partes implicadas, fomentar una cultura basada en el aprendizaje y gestionarlos con calidad teniendo en cuenta la competencia de los tutores y los directores, además de un seguimiento y evaluación del programa.

## *La iniciación profesional docente*

Existe un apartado dedicado a la descripción de las políticas concretas sobre iniciación profesional (programas) llevadas a cabo en países de la Unión Europea que puede servir para ilustrar diferentes modos de implantación de estos.

Si antes dijimos que los destinatarios del documento eran los responsables políticos, el capítulo titulado “Cuestiones de interés” consta de una serie de preguntas que pueden surgirles a aquellos que se planteen la elaboración de un programa de iniciación.

Además, este documento finaliza resumiendo investigaciones y resultados de las mismas que refuerzan la idea de su impacto y mejora en el profesorado.

El documento difiere de los encontrados hasta ahora en los que se hablaba de iniciación, por tratarse de un documento monotemático que refuerza la apuesta europea por esta fase de la carrera profesional. Totalmente didáctico, las partes que lo constituyen hacen posible una inmersión completa y detallada en el para qué, por qué, cómo y cuándo de la iniciación.

### **2.10 Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe (2013)**

La peculiaridad y riqueza de este documento reside en que no se limita a la revisión de informes anteriores o comparación entre normativas existentes y situaciones de los países miembros. Así pues, se desarrolla una recogida de datos tanto al profesorado como a expertos educativos ya sea tanto a través de cuestionarios, entrevistas y lo que denominan talleres de creatividad sobre aquellos temas educativos que la bibliografía e investigaciones anteriores han confirmado que tienen especial relevancia para la mejora y el atractivo de la profesión.

Respecto a nuestro tema de estudio, el capítulo 5 aborda el apoyo en los inicios en la profesión como un factor influyente. La iniciación docente es considerada una fase más del desarrollo docente que tiene lugar entre la formación inicial y la formación continua del profesorado. Tomando como referencias a diferentes autores, investigadores e informes se justifica el impacto positivo en la calidad educativa del apoyo en los inicios y concretamente en el *shock* experimentado por los docentes al pasar de ser estudiantes a ser docente. En el informe aparece de manera recurrente la relación directa entre ese apoyo en la iniciación, el atractivo de la profesión y la reducción de abandono de la profesión.

En el informe se indica que pese a contar solamente con cuatro preguntas vinculadas en el cuestionario (de 20) fue un tema destacado en el 80% de las entrevistas y los talleres de creatividad. Las respuestas mayoritarias a la pregunta del cuestionario ¿qué aspectos de tu formación profesional te prepara mejor para tu futura labor docente? Son las siguientes:

- La tutoría de una persona capacitada o con amplia experiencia
- Reuniones periódicas para intercambiar recursos, percepciones, problemas y soluciones con compañeros (Comisión Europea, 2013).

Otra pregunta y respuesta que es ilustrativa es: ¿Qué tipo de apoyo puede hacer la profesión docente más atractiva? La opción “mejores apoyos en los inicios profesionales” aparece entre las primeras respuestas.

Si bien la idea sobre la justificación de implantación sobre este tipo de programas sigue la línea de documentos anteriores, hay puntos como el diseño de programas de iniciación o las condiciones para el éxito de estos que pueden ayudar a los Estados miembros a adentrarse en este tipo de programas y su necesidad. Es bastante ilustrativo porque además se recoger ejemplos de políticas en esta dirección que han sido implantadas como ya lo hacía el documento de la Comisión Europea de 2010.

## **2.11 Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014)**

En 2014, las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea sobre formación eficaz de los docentes, incorporan algunas ideas que han sido menos desarrolladas en otros documentos relativos a profesorado. Un ejemplo es la consideración que adquieren los formadores de docentes, siendo fundamentales para la mejora de la calidad del profesorado.

Los formadores de docentes tienen un papel fundamental que desempeñar en el mantenimiento y la mejora de la calidad del profesorado. Facilitar una formación inicial de gran calidad de los docentes, un apoyo al principio de la carrera profesional (iniciación) y un desarrollo profesional permanente son factores significativos para garantizar que se atraiga a los candidatos adecuados a la docencia, que los docentes estén en posesión de las competencias adecuadas que necesitan para ser eficaces en las aulas de nuestros días y que conserven dichas competencias (Consejo, 2014, p.22).

## *La iniciación profesional docente*

En cuanto al abandono temprano de la profesión:

Que los nuevos docentes abandonen prematuramente la profesión, fenómeno que puede dar lugar a una pérdida significativa para las personas afectadas y para el sistema en su conjunto. Unos programas de formación inicial de docentes que preparen de manera adecuada a estos desde el comienzo mismo de su tarea, junto con medidas de iniciación, tutoría, y una mayor consideración al estar personal y profesional de los docentes pueden contribuir a remediar esta situación (Consejo, 2014, p. 22).

La mejora de la formación inicial, la iniciación profesión y una mayor consideración personal y profesional pueden influir positivamente en la reducción del abandono temprano de la profesión. No obstante, queremos destacar como la tutoría aparece asociada a los inicios, destacando por tanto frente al resto de programas de apoyo. Se entiende la tutoría como intrínseca a las medidas propuestas para los inicios.

De nuevo se reitera que la mejora tanto de la formación inicial, como la iniciación, el desarrollo profesional, los incentivos y la retroalimentación pedagógica son factores que favorecen el atractivo de la profesión.

El documento contiene multitud de referencias a las competencias docentes, siendo de los analizados hasta ahora el primero que pone las competencias docentes en el centro en muchas de las políticas o medidas que se propongan como, por ejemplo, el desarrollo de marcos globales de competencias profesionales para docentes. Así invita a los Estados miembros a que:

Promuevan el desarrollo de marcos globales de competencias profesionales para los docentes (1), que definan las competencias y cualidades necesarias en los diferentes momentos de sus vidas profesionales o en diferentes situaciones de enseñanza. Estos marcos deberían ser suficientemente flexibles para dar respuesta a necesidades cambiantes y debatirse en cooperación con las partes interesadas correspondientes (Consejo, 2014, p.23).

No existe ninguna invitación explícita ni a la comisión ni a los Estados miembros sobre programas de apoyo en los inicios docente de manera concreta, pues se centra más en la formación inicial. Sin embargo, sí que aparecen de manera relacionada con otros elementos como hemos dicho o con las problemáticas de atracción y retención de docentes.

## **2.12 La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas (2015)**

Esta publicación de Eurydice, centrada en los docentes que trabajan en el primer ciclo de Educación Secundaria fue publicada en el año 2015. El informe como bien se explicita: “analiza la relación entre las políticas que regulan las condiciones laborales del profesorado y sus propias prácticas y percepciones” (Eurydice, 2015, p. 9).

Para dicho análisis se toman datos de diferentes instituciones como el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE de 2013 (TALIS, 2013), Eurydice y Eurostat/UOE, además de otros datos cualitativos y cuantitativos para poder combinar datos, normativas con las perspectivas de los docentes.

De las cinco áreas en los que se organiza el informe, la dedicada a la formación inicial del profesorado y la transición a la profesión docente es la que trata la temática de los docentes principiantes. Una temática que se desarrollada bajo los epígrafes de transición a la profesión docente.

Los primeros años de docencia se entienden como clave, y según el informe existe un programa de iniciación para los docentes en dos tercios de los países de la Unión que suele durar un año. Estos programas en su mayoría se caracterizan por tener la mentoría<sup>42</sup> como tipo de apoyo.

En el documento, se especifica que cuando hablan de fase de iniciación se refieren a aquellos docentes titulados pero que comienza su labor docente. Tras los programas de iniciación los docentes suelen ser evaluados para confirmar la contratación o bien para registrarse como tales.

Eurydice recoge la obligatoriedad o no de los programas de iniciación en los países de la Unión Europea además de la proporción de docentes con menos de cinco años de experiencia que han participado en un programa (60%). Se recogen los factores que más pueden influir en esa participación como son la edad y experiencia del docente tanto como profesional como en el centro; la situación laboral (tipo de contrato); y factores contextuales como la existencia de algún programa de iniciación en el centro y la ubicación del mismo. Establece una comparativa entre países con los tipos de apoyo existentes, centrándose en la mentoría e incluso en los perfiles de los mentores.

---

<sup>42</sup> El apoyo mediante mentoría quiere decir el asesoramiento profesional que reciben los docentes de otros colegas con mayor experiencia. La mentoría puede formar parte de la fase de inducción para los profesores nuevos en la profesión, pero también puede optar a ella cualquier docente que necesite apoyo (Eurydice, 2015, p.48).

El informe carece de una justificación sólida sobre la importancia de la iniciación, pero creemos que tampoco es el objetivo del documento. No obstante, la recogida de datos asociados a esa iniciación supone continuar otorgándole su propio espacio dentro de un informe sobre la profesión docente. Además, el informe aporta luz sobre los datos referidos a estos programas en los países de la Unión Europea.

### **2.13 Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida (2017)**

La comunicación de mayo de 2017 recoge una serie de desafíos educativos a los que los países miembros y, por tanto, la educación escolar deben enfrentar como son: las carencias en el desarrollo de competencias en la educación escolar y reducir el porcentaje de abandono temprano; deficiencia de la educación escolar como garante de equidad y justicia social; y la falta de respuesta ante los cambios de digitales y tecnológicos actuales.

Para superar los retos mencionados la Comisión entiende que la reformas son indispensables. Por eso establece tres ámbitos de actuación que además pueden contar con el apoyo europeo. Son:

- desarrollo de escuelas mejores y más inclusivas;
- apoyo a los profesores y a los directores de los centros escolares para conseguir una docencia y un aprendizaje excelentes;
- aumento de la eficacia, la equidad y la eficiencia en la gobernanza de los sistemas de educación escolar (Comisión Europea, 2017, p.4).

Teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio y no por falta de interés por los otros ámbitos, analizaremos el ámbito de “apoyo a los profesores y a los directores de centros escolares para conseguir una docencia y un aprendizaje excelente”.

El atractivo de la profesión docente es una de las acciones propuestas. La Comisión apuesta por atraer a los candidatos que denomina “adecuados” a la docencia y brindarles el apoyo para conseguir un excelente desarrollo profesional. Para ello, se deben mejorar los procesos de selección y contratación incluso pone como ejemplo países que seleccionan a sus docentes

teniendo en cuenta aptitudes, actitudes y méritos académicos. Incluso se plantea la posibilidad de atraer a profesionales de otros campos para que sean docentes.

Pero este atractivo tiene tres elementos: el salario, las condiciones laborales y las perspectivas profesionales.

Los países con niveles salariales muy bajos o escasa seguridad laboral tienen problemas para atraer nuevos candidatos y para cubrir las vacantes con los más cualificados. Los profesores están también preocupados por la calidad de su preparación y de su iniciación en la profesión, así como por la mejora de las oportunidades de desarrollo profesional. Unos niveles de competencia y unas estructuras de desarrollo profesional claramente definidos mejoran la percepción de los profesores con respecto a sus perspectivas de carrera (Comisión Europea, 2017, p. 9).

Vemos como la iniciación aparece como unas de las preocupaciones asociadas a su carrera y desde el documento se cree que una mayor definición del desarrollo profesional podría ayudar a mejorar el atractivo de la profesión y reducir las preocupaciones asociadas.

En el texto, la docencia se entiende como una profesión basada en un aprendizaje continuo fruto de la colaboración: “alumnos de magisterio tienen que estar preparados para el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional a lo largo de toda su carrera, para enfrentarse a la diversidad en las aulas y para utilizar con confianza las tecnologías digitales” (p. 9).

En cuanto a la iniciación la Comisión Europea lo tiene claro:

Los profesores necesitan un apoyo especial en las primeras fases de su carrera. Al incorporarse a la profesión, muchos profesores tienen problemas para enfrentarse a los entornos escolares reales, y algunos abandonan. En la actualidad, solo seis de cada diez profesores noveles reciben una verdadera iniciación a la práctica escolar y acceden a planes de iniciación que combinen apoyo profesional, social y personal, también por medio de mentores, que les ayuden a desarrollar sus competencias y su resiliencia. Todo eso mejora la calidad de la docencia y reduce los costosos abandonos de la profesión (Comisión Europea, 2017, p.9).

Los comienzos profesionales y ese *shock* con la realidad pueden provocar que los docentes principiantes renuncien a continuar. La Comisión Europea apuesta por programas de iniciación tanto para la mejora de la docencia como para reducir el abandono de la profesión.

En resumen, este documento de la Comisión Europea promueve la concepción de la docencia como una profesión dinámica que requiere de medidas y políticas que les permita afrontar las nuevas necesidades. Los docentes deben estar continuo desarrollo profesional para asumir los retos educativos de la sociedad actual, incorporar nuevas tecnologías en su docencia, colaboren con sus compañeros y sean innovadores (Comisión Europea, 2019).

Tras la publicación de esta Comunicación, el Consejo se pronuncia en la misma línea en *Conclusiones del Consejo sobre el desarrollo escolar y una enseñanza de calidad* (2017) e insta a los Estados miembros a incorporar formas atractivas tanto para la formación, la iniciación profesional y la formación permanente de los docentes. Además de procurar que los directores y los profesores puedan aumentar el atractivo de la profesión proporcionando buenas condiciones laborales y mejorando el apoyo que se proporciona a al profesorado principiante.

## **2.14 Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education. Final Report (2017)**

Aunque pueda parecer que la temática principal no está relacionada con los docentes principiantes, los programas de iniciación profesional (denominado dentro del documento como inducción) aparecen también como una de las políticas implantadas que repercuten en la preparación de los docentes para la diversidad del aula. En el documento, publicado por la Comisión Europea en 2017, se incide, en línea con documentos previos, como la *inducción* ayuda a la reducción de las tasas de deserción temprana de la profesión, mejorar la calidad docente, mejora del profesionalismo en las escuelas y proporciona una retroalimentación. La iniciación es un periodo determinante y debe cuidarse que se realice de la manera más efectiva posible. El informe sí que realiza una crítica y es que a pesar de conocer los beneficios algunos países no disponen de programas específicos para los docentes principiantes.

En el informe se toman los datos de Francia y como en su mayoría los profesores menores de 30 años son los que realizan su labor en centros de nivel socioeconómico bajo. Es por esto por lo que se reclaman programas de iniciación específicos que les permitan asumir las dificultades de la diversidad de estos centros. Se plasman ejemplos de países que han incorporado dentro de sus programas de iniciación recursos y elementos que proporcionen a los docentes un bagaje profesional para afrontar estas situaciones.

## 2.15 Teachers and school leaders in schools as learning organizations. Guiding principles for policy development in school education (2018)

Este informe realizado por el grupo de trabajo ET2020, cuyo contenido es fruto de las reuniones y el aprendizaje entre pares, examina las políticas exitosas y políticas emergentes en el ámbito educativo en los Estados miembros. Fue publicado en 2018 por la Comisión Europea.

Destinado principalmente a los responsables políticos, es una guía para el desarrollo de las políticas educativas, y está basada en nuevos principios rectores: (1) la educación como sistema de aprendizaje; (2) coherencia en las políticas; (3) visión y conocimiento compartido; (4) establecer expectativas; (5) directores y profesores que forman sistemas de aprendizaje; (6) cultura profesional; (7) investigación, práctica reflexiva e indagación; (8) competencias profesionales, capacidades y autonomía; (9) competencia de liderazgo. Los principios son contemplados para apoyar a los docentes y directores a entender las escuelas como organizaciones de aprendizaje.

Las referencias al profesorado principiante en el documento comienzan enfatizando la necesidad de un sistema de formación del profesorado como un todo cohesionado y coherente, donde la iniciación profesional debe reforzarse. Más todavía teniendo en cuenta las altas tasas de abandono de la profesión en los primeros años existentes en algunos países miembros. Por ello la tutorización puede ser una buena manera de apoyar en los inicios profesionales a los docentes sin olvidar que los tutores deben estar bien formados para el desarrollo de su tarea. En otra parte del documento se plantea la posibilidad de disponer de un mecanismo externo que se ocupe del apoyo de los docentes principiantes con el propósito de *liberar* de la responsabilidad de la toma de decisiones vinculadas a un miembro de la escuela. Esta propuesta se justifica apelando a la igualdad del sistema educativo para la promoción profesional.

Entre las medidas presentadas asociadas al principio de la cultura profesional, aparece la implantación de programas de iniciación sistemáticos para los profesores principiantes y los profesores que se incorporan a un centro nuevo. Posteriormente, la inducción es un punto desarrollado en el apartado que se refiere a las competencias profesionales, autonomía y capacidades. Los programas de iniciación (inducción) en el documento se entienden como decisivos para mejorar la calidad educativa y ayudar a los noveles a superar los comienzos. Además, deben servir para que los docentes principiantes puedan adaptarse a los centros,

centros que deben tener una actitud de apertura a los cambios y nuevas ideas haciendo que el docente novel se convierta en agente de cambio. Unos programas que deben contemplar tres tipos de apoyo: personal, social y profesional.

## **2.16 La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo (2019)**

Este informe de Eurydice, de 2019, analiza las políticas que influyen en la vida profesional de los docentes y al igual que en el informe publicado en 2015, se divide en cinco capítulos, aunque no son los mismos epígrafes. Debemos tener en cuenta que el documento se centra en la etapa profesional, no tomando datos sobre la formación inicial. En esta ocasión el capítulo que trata la iniciación profesional es el capítulo 3 denominado: "Iniciación Desarrollo Profesional Continuo y Apoyo". Se examinan los apoyos de los que disponen los profesores principiantes. El análisis que se realiza es muy similar al realizado en el informe sobre la profesión docente de 2015. Si comparamos los datos de dichos informes sí que podemos ver una evolución en cuanto a las normativas y obligatoriedad de los programas de iniciación en los países. En el informe de *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo* se afirma: "En 26 sistemas educativos, la normativa de rango superior considera obligatorio someterse a una fase de iniciación estructurada, mientras que Estonia, Eslovenia y Finlandia solamente lo recomiendan" (p.52). También se reflejan datos sobre la duración de los programas que en la mayor parte de los países es de un año. Si bien en el anterior informe se hablaba de mentoría, en este se cambia la denominación a tutoría, aunque siguen refiriéndose al mismo tipo de apoyo. En la mayoría de los países con programas de iniciación regulados la tutoría es el tipo de apoyo obligatorio.

Además, se aportan información sobre diferentes actividades de desarrollo profesional durante la iniciación:

Diversos tipos de actividades de desarrollo profesional, como la formación, los cursos y los seminarios, constituyen un componente de los programas de iniciación en 25 sistemas educativos; en 17 de ellos son un elemento obligatorio. En 23 sistemas, el apoyo profesional a los nuevos docentes también se ofrece a través de la ayuda con la planificación y evaluación de las clases. La revisión por pares y los diarios/revistas son práctica habitual en 15 y 18 sistemas, respectivamente (p.54)

Este último informe vuelve a reconocer la iniciación profesional como una fase relevante y que necesita de políticas. Comprobamos que cada vez son más los países europeos que están realizando reformas en este sentido, siendo anecdóticos los países en los que los docentes no disponen de ningún apoyo durante sus comienzos profesionales.

## 2.17 Síntesis reflexiva

Tras la revisión de los documentos publicados en las dos últimas décadas por parte de la Unión Europea y sus diversos organismos, con relevancia para la cuestión de la iniciación profesional docente, podemos extraer varias ideas clave:

- La reiterada referencia a la competencia en temas educativos de los Estados miembros. La Unión Europea deja claro el respeto por la gestión en el ámbito educativo por parte de los países, sin pretender ir más allá de sus competencias de recomendaciones en ese sentido. Clarifican la intención de poder ayudar a mejorar los sistemas educativos, pero desde una posición de apoyo, ayuda o coordinación sin posibilidad de implantar políticas o legislar en ese sentido (principio de subsidiariedad). Todos los documentos tienen carácter informativo y recomendatorio -evitando sentencias imperativas-, y nunca se pretende un obligado cumplimiento, aunque sí que aspiran a que las recomendaciones vayan siendo realidades en los Estados miembros. Así podemos verlo en las *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*:

Que, aunque la organización y los contenidos de los sistemas de educación y formación son competencia de cada Estado miembro, la cooperación a nivel europeo mediante el método abierto de coordinación y el uso eficaz de los programas comunitarios puede ayudar al desarrollo de una educación y formación de calidad apoyando y complementando las medidas adoptadas a escala nacional y ayudando a los Estados miembros a hacer frente a los retos comunes (Consejo, 2009, p.7).

- La intención de comprender tanto la formación inicial, la iniciación profesional como el desarrollo profesor final posterior como un todo coherente y cohesionado que tenga sentido unitario. Se recomienda acabar con fases estancas y separadas que no tengan

continuidad y respondan a objetivos diferentes (Comisión Europea, 2007, 2018; Consejo, 2010; Parlamento Europeo, 2008).

- El aumento de la importancia de mejorar la fase de iniciación profesional. Se reconoce la idiosincrasia de esta etapa que provoca muchos desafíos y retos al profesorado. Unas dificultades asociadas que justifican la planificación de programas de iniciación profesional y su regulación (Comisión Europea, 2007; Eurydice, 2002).
- Los programas de iniciación profesional suponen un apoyo a los docentes principiantes, pero además pueden servir para alcanzar otros objetivos como (Comisión Europea 2010, 2017):
  - Reducir la tasa de abandono temprano de la profesión
  - Mejora de la calidad de la educación por suponer una mejor formación de los docentes ante situaciones novedosas y antes no experimentadas.
  - Proporcionar un apoyo para afrontar la diversidad dentro del aula que puede ser una complejidad añadida a los inicios.
  - Fomentar una cultura profesional dentro del centro, además de considerar a los docentes noveles como agentes de cambios que pueden promover la innovación dentro del centro.

En cuanto a los datos cuantitativos, tras la lectura y análisis de los documentos vemos como cada vez hay un mayor número de países que han sistematizado los programas de iniciación docente lo que significa una mayor conciencia por la problemática asociada a los inicios que hacen que los países busquen soluciones.

En el informe de Eurydice de 2002, únicamente 10 países disponían de un programa de ayuda durante su primer año profesional. Ya en 2015, 21 de los países analizados disponían de programas de iniciación (Eurydice, 2015); en el año 2019, 26 países disponían de programas de apoyo al profesorado en sus inicios (Eurydice, 2019). En menos de dos décadas se han triplicado los países con programas de iniciación profesional a la docencia.

Por último, destacaremos algunos de los documentos que han sido más decisivos para la política educativa de la Unión y más concretamente para el tema que nos ocupa: los docentes principiantes. El primero de ellos es la *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado de 2007*. Esta comunicación cuyo

objetivo es evaluar la formación del profesorado y proponer unas medidas que puedan implantarse en los Estados miembros, incide en la importancia desarrollo profesional docente, y en consecuencia en la formación inicial, la formación continua y la inserción a la docencia (Manso, 2012). El documento propició la respuesta de diversos organismos europeos al respecto. Así, podemos ver como las *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros sobre la mejora de la calidad de la formación del profesorado* desarrolla dos aspectos más en detalle como son la calidad de la formación de los docentes (formación inicial, formación continua, desarrollo profesional e inserción profesional) y la coordinación de la formación inicial con la inserción laboral para la mejora de la adquisición de las competencias docentes (Manso, 2012). En resumen, fue un documento clave para dotar de una relevancia mayor al profesorado como parte del sistema educativo, y como elemento esencial para la mejora de estos. En tanto en cuanto se apuesta por el profesorado y su formación, también hay un reconocimiento mayor de la fase de iniciación profesional por ser parte de ese desarrollo profesional y de la formación de los docentes.

Por otro lado, las *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes* es un documento del que queremos destacar el tratamiento de la iniciación, indicando aspectos más precisos que describen la etapa para justificar la toma de medidas para esta fase.

Más tarde, en 2010, la Comisión Europea publica un *Manual para responsables políticos sobre programas de iniciación profesional*. Este manual viene a reforzar el interés mostrado por las instituciones europeas por la atención a la fase de iniciación profesional docente y los programas de iniciación. “Su objetivo es ofrecer un asesoramiento práctico y razonable a los responsables políticos que deseen introducir, o hacer más efectivo, un sistema de iniciación para los nuevos profesores” (Comisión Europea, 2010, p.6). Es el primer documento específico sobre esta temática, que presenta de modo didáctico los objetivos, elementos, condiciones y ejemplos de los programas sistémicos. El documento, aunque informativo tiene una característica especial, como son las cuestiones destinadas a los responsables políticos que facilitan las respuestas a las preguntas que pueden surgir cuando se planifica o al menos se evalúa la posibilidad de implantar un programa de este tipo. Creemos que este manual quiere acercar a los Estados miembros.

Para finalizar, destacaremos la *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar*

## *La iniciación profesional docente*

*y docencia excelente para un gran comienzo en la vida* (2017). Esta comunicación, entiende el apoyo al profesorado como uno de los retos de la política educativa de la Unión Europea. Ese apoyo es considerado fundamental al inicio de la carrera profesional y el informe aporta datos de cómo solo seis de cada diez docentes reciben un apoyo profesional, social y personal a través de planes específicos. Además de relacionar como la preocupación de los inicios impacta negativamente en el atractivo de la profesión por lo que proponer medidas de acompañamiento en esos inicios puede hacer que la profesión sea más atractiva. Consideramos, por tanto, que este documento sigue situando la iniciación profesional de los docentes en el centro de la política educativa.

En la actualidad, la fase de iniciación sigue sin estar armonizada en los países miembros, aunque los documentos revisados nos animan a pensar que cada vez es mayor el protagonismo concedido a esta etapa por su repercusión en la mejora de la formación y desarrollo profesional de los docentes. La duda que nos surge es si en un futuro la fase de iniciación profesional se armonizará en todos los países al igual que sucede con la formación inicial, tras la puesta en marcha del *Proceso de Bolonia*, convirtiéndose así en un periodo con entidad propia coherente con las diferentes fases del desarrollo profesional.

# CAPÍTULO 3

## LOS PRIMEROS AÑOS COMO DOCENTE

### 3.1 Introducción

En este capítulo queremos recopilar aquellas investigaciones, publicaciones y estudios de diversa índole que tienen como objetivo el estudio de la iniciación a la docencia y, en definitiva, el profesorado principiante, el objeto de estudio nuclear en esta tesis. Para ello, especificaremos qué entendemos por profesorado principiante e inicios en la docencia. Sin embargo, antes de adentrarnos en nuestro objeto de estudio conviene hablar de nuestra perspectiva sobre el desarrollo profesional docente y, concretamente, sobre la iniciación profesional, trazando así la perspectiva desde donde queremos abordar nuestra investigación.

Plantear la iniciación a la docencia fuera del marco del desarrollo profesional docente sería omitir una pieza clave en la comprensión de esta. Tomando la definición de Imbernón (2011) entendemos el desarrollo profesional docente como “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente investigadora y de gestión” (p. 77). Para Martínez Olivé (2009) desarrollo profesional docente es:

“aprendizaje sobre los variados aspectos que conforman la materia de trabajo de los profesores y acción consecuente en las aulas y la escuela. Es un proceso que toma la forma de una espiral dialéctica. Aprender y transformar la propia práctica da capacidad para enfrentar los nuevos retos, para descubrir los que van surgiendo y sobre los que hay que aprender otra vez” (p. 85).

Destacamos de la definición anterior la referencia a su forma “de espiral dialéctica” que nos ilustra la interrelación y conexión entre los aprendizajes que tienen lugar durante el devenir docente. El carácter de evolución y continuidad que se desprende del concepto *desarrollo* pretende superar la división existente entre la formación inicial y la práctica docente (Marcelo, 1998). Este proceso continuo englobaría todas las etapas y elementos presentes desde la formación inicial a la formación permanente o continua del profesorado (Valle y Manso, 2016, 2017). Si bien cada una de las fases (formación inicial, selección, iniciación en la docencia y

formación continua) tienen entidad propia, debemos superar la idea de entender cada una de estas etapas de forma aislada y sin conexión unas con las otras. Por ello, aunque nuestro foco se sitúe en los inicios, no los entendemos de manera independiente al resto de elementos, fases o etapas por la que transitan los docentes. Esa visión de las etapas estancas e independientes para Manso (2017) es resultado de lo que denomina “ruptura temporal” existente entre ellas. No omitiremos que el desarrollo profesional docente no está ausente de debate, y que en muchas ocasiones el objetivo de conseguir “docentes eficaces” por la relación causal que se establece entre profesorado y mejora educativa está sumiendo a la profesión en unas presiones nunca vistas (Monarca et al., 2017).

Habiendo establecido lo que entendemos por desarrollo profesional docente, dentro de este aparece el concepto de iniciación profesional docente. Para Manso (2017) la iniciación profesional “es un proceso por el cual el sujeto se introduce en plenitud (que no perfección) en el desempeño de las prácticas docentes” (p. 113). La iniciación profesional docente abarcaría desde que el docente se prepara para serlo (formación inicial docente) y continuaría durante los primeros años como profesional en un contexto determinado, incluyendo también los procesos de selección y acceso a la profesión.

A partir de esta contextualización, en este capítulo recuperaremos aquellos elementos presentes en la iniciación por su influencia en los primeros años como profesional. Y es que, como ya explicitamos, creemos que existe una interrelación entre todos los aspectos cuya consideración será decisiva para la comprensión de las trayectorias docentes. Por ello, el capítulo se dividirá en dos partes: por un lado, la referente a aspectos de iniciación profesional previas al ingreso en la profesión; por otro lado, los primeros años de ejercicio profesional.

### **3.2 Motivaciones para ser docente y la influencia de la etapa como estudiantes**

Previo a la toma en consideración de la formación inicial y selección a la profesión, nos parece sustancial conocer qué es lo que motiva, promueve o condiciona la elección de la profesión. Además, también realizaremos una aproximación a aquellos estudios que refieren a la influencia de las biografías previas en el posterior desarrollo profesional docente.

### 3.2.1 El porqué o los porqués de la elección profesional.

Será enriquecedor para nuestra investigación analizar las razones que influyen y que explican la elección de la profesión. Así, en las siguientes líneas retomaremos algunos estudios realizados sobre la cuestión. La problemática de atracción de docentes y la escasez de candidatos para dedicarse a la docencia en muchos países es algo que preocupa a los gobiernos. Si bien es cierto que los organismos europeos, como hemos visto anteriormente, estudian, proyectan y desarrollan políticas para aumentar el atractivo de la profesión de cara a potenciales docentes (Comisión Europea, 2013, 2017; Consejo, 2014), en España la escasez de docentes no es, ni ha sido, un problema. En nuestro país no ha sido necesario implantar políticas nacionales para la atracción de docentes como ha sucedido en otros países.

Una docena de países han implementado o están implementando actualmente campañas de promoción para mejorar la imagen de la profesión docente y atraer candidatos nuevos a la formación del profesorado, así como a docentes recién licenciados a la profesión. La mayoría de estas campañas se basan en la emisión de fragmentos de vídeo promocionales en canales de televisión nacionales y en el uso de redes sociales o sitios web que proporcionan información práctica sobre la enseñanza y la formación inicial del profesorado (Eurydice, 2015, p. 13).

Las titulaciones vinculadas a la educación en España ofertan un gran número de plazas y están presentes en todas las provincias (Sánchez-Tarazaga, 2019; Sánchez-Urán, 2019). Ahora bien, ¿por qué han llegado ahí? ¿hay motivos recurrentes y que pueden ser comunes entre los futuros docentes?

Ya hace décadas, Lortie (1975) identificó una serie de motivaciones que alientan la decisión. Enumera lo que él define como atractivos y facilitadores que tiene intrínsecos la enseñanza: contacto con jóvenes, servicio a la sociedad, el continuar en una institución de la que se forma parte desde niño, la facilidad de conciliación (compatibilidad horaria) y beneficios materiales, dinero, prestigio y seguridad (principalmente para aquellos que pertenecen a una clase social medio baja). Otras investigaciones como Richardson y Watt (2006) contextualizada en tres universidades australianas, abordan las motivaciones para ser docentes de los estudiantes de los programas de educación a partir de la escala *FIT-Choice*. Los autores identifican una serie de motivos para el acceso a la profesión. La valoración intrínseca de la profesión, las habilidades para la enseñanza percibidas, el deseo de realizar una contribución social, trabajar

con niños y adolescentes o la influencia en el futuro social, son los factores más valorados. En el extremo opuesto se sitúan la enseñanza como una carrera alternativa (segunda opción) junto con las influencias sociales para ser docente. Y obtienen valores medios la seguridad laboral, las experiencias previas de enseñanza y aprendizaje, la transferibilidad laboral, el deseo de mejorar la equidad social y la conciliación familiar.

Antes hemos matizado la situación de España respecto a ciertos países europeos en los que la docencia no es la primera opción de los estudiantes. Por ende, nos gustaría retomar en estas líneas investigaciones sobre la temática de motivaciones de los futuros profesores y maestros contextualizadas en nuestro país, tanto para maestros de Educación Primaria como para profesores de Educación Secundaria.

En 1990, Ortega y Velasco en su libro *La profesión de maestro*, aportan una perspectiva desde donde atender y entender esas motivaciones de los maestros en formación. Los autores no creen que haya un único motivo para la elección de la profesión y hablan de constelación o *aglutinante motivacional*.

el aglutinante motivacional que inclina a un sujeto hacia la elección de su oficio o profesión tiene una naturaleza procesual, histórica, la cual, en parte, precede y trasciende la biografía concreta de quien en un determinado momento decide dedicarse a algo, ya que también pertenece a la estructura social en que tiene lugar la elección (p. 117).

Tras una recogida de datos al respecto plantean una clasificación de esas motivaciones. En la siguiente tabla, diferenciaremos los tres bloques de motivos que establecen (los motivos circunstanciales que condicionan la elección libremente; los motivos intrínsecos que son personales y suponen una mayor libertad de elección; los motivos extrínsecos que responden a una perspectiva más práctica de la profesión), con los porcentajes que representan cada uno de los motivos.

**TABLA 4**

*Motivos del ingreso a la profesión docente según Ortega y Velasco (1990)*

MOTIVOS CIRCUNSTANCIALES	MOTIVOS INTRÍNSECOS	MOTIVOS EXTRÍNSECOS
Recursos económicos limitados que no permiten realizar unos estudios más extensos. (46,4%).	Trato con niños (45,9%).	La carrera no supone dificultad. (14,3%).
las opciones de comenzar otros estudios dentro de su provincia están limitadas. (32,8%).	Vocación por la docencia (42,5%).	Posibilidad de promoción/ascenso posterior (17,3%).
La familia animó y quería que fuera maestro (22,7%).	La profesión puede ayudar a la mejora de la sociedad (15,2%).	Buena valoración de la profesión socialmente (2,5%).
Facilidad para realizar y compatibilizar los estudios (6,4%).		Más vacaciones y tiempo libre que otras profesiones (1,95%).

Fuente: Elaboración propia a partir de Ortega y Velasco (1990)

Las razones de la elección de la carrera de magisterio pueden estar condicionadas por aspectos personales y de personalidad del sujeto, elementos externos como la familia, referentes, tendencias sociales (Gallardo y Vázquez, 2016). En el estudio realizado por estos dos autores, se distinguen siete razones que los estudiantes de Magisterio expresan como las decisivas a la hora de elegir su carrera. La más representativa con un 23% está lo que denominan vocación (“La vocación hace referencia a la inclinación del estudiante hacia una profesión o por una carrera concreta” p. 1678.); vinculada a la vocación, el motivo de “trabajar con niños” solamente representa un 8%. La nota de corte alcanza un 14% junto con la idea de que es una carrera que no supone un gran esfuerzo ni complejidad para superarla que obtiene el mismo porcentaje. El abandono del hogar familiar para cursar la formación representa un 8% y un 5% afirma que un maestro que tuvo durante su etapa de alumno fue referente y provocó en el interés hacia la profesión.

Muñoz et al. (2019) realizan una investigación sobre el perfil y las motivaciones de los estudiantes del máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos identifican la existencia de tres tipos de factores motivacionales que condicionan la elección de la profesión. 1) Factores extrínsecos positivos: agrupa los motivos vinculados con las condiciones laborales y la concepción de la docencia como una salida profesional más (29,63%). 2) Factores extrínsecos negativos: agrupa las perspectivas y opiniones negativas sobre la docencia tanto personales como de familia y amigos junto con los escasos estímulos profesionales presentes en la profesión (18,79%). 3) Factores intrínsecos: Agrupa los motivos vinculados al interés por la profesión y por el trabajo realizado (lo que solemos identificar como vocación) (14,29%). Martín y Molina (2017) estudian las motivaciones de los estudiantes para cursar el máster y, por tanto, por la docencia. Establecen cuatro: un 85% manifiestan que cursan el máster porque les gusta la profesión; un 25,6% lo cursan por si es necesario para su futuro; 21,3% por las condiciones laborales de la profesión; y 21,3% para adquirir una formación pedagógica. Como podemos ver, los motivos no eran excluyentes. No obstante, más de un 50% de los estudiantes señalaron únicamente la motivación del gusto por la profesión.

Recapitulando, creemos que apostar por un motivo principal para una decisión de futuro como la elección de una profesión sería simplificar y hacer caso omisión de la complejidad de los razonamientos. Asumimos la reflexión de Ortega y Velasco (1990) del *aglutinante motivacional*, sin dejar de entender que hay motivos dentro de ese aglutinante que pueden prevalecer sobre otros. Dentro de ese aglutinante motivacional se proponemos establecer diferentes categorías que hemos visto en las investigaciones abordadas (tanto para E. Primaria como para E. Secundaria), sin olvidar que los motivos se entremezclan:

- Motivos personales. Referido a las inclinaciones personales por el desarrollo de la profesión: el querer ser docente.
- Motivos laborales. Referido a la valoración de las condiciones laborales, conciliación de la vida personal y profesional, la estabilidad.
- Motivos familiares y circunstanciales: Referido a la tradición familiar dentro de la enseñanza, a las condiciones socioeconómicas familiares que permiten la realización de estos estudios o incluso la percepción social de reducida dificultad para completar los estudios.

Si las motivaciones planteadas de aquellos que deciden ser docentes no diferencian entre hombres y mujeres sí que observamos que existe una diferencia entre el porcentaje de hombres y mujeres docentes. Sánchez-Lissen (2002) indica como un 25,7% de las mujeres han pensado en el magisterio desde siempre, frente a un 8,9% de los hombres. Según los datos del informe Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2020) publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, las mujeres representan un 72,1% del profesorado en las enseñanzas no universitarias. Porcentaje que se reduce en las enseñanzas universitarias (41,8%). La feminización de la enseñanza es un tema complejo que, aunque no abordaremos en profundidad no se puede obviar. Entre las razones de la feminización podría situarse la asociación de la idea de cuidado que se desprende de la docencia, que se encuentra en el imaginario colectivo, y se relaciona con la mujer o las posibilidades del trabajo para poder conciliar vida profesional y personal (San Román, 2006).

### 3.2.2 La influencia de la etapa como estudiantes.

La docencia es una profesión con una peculiaridad que reside en el contacto que la persona desde los primeros años experimenta con ella en tanto que alumno. Según Lortie (1975) el paso por el sistema educativo desde edad temprana como estudiantes hace que la enseñanza sea una profesión que se interioriza y cuyos primeros aprendizajes sobre la misma se realizan por observación. La primera socialización en la misma tiene lugar de modo informal. Por ello, las vivencias iniciales como docentes están muy condicionadas por sus historias personales, las expectativas, las ideas adquiridas durante su trayectoria escolar (Flores, 2001). El cómo se enfrenta al desafío docente viene muy influenciado por sus biografías e incluso algunos autores creen que influye más que la propia formación inicial docente en el modo en se “convierten” en profesionales (Knowles, 2004; Zeichner y Gore, 1990). Zeballos (2008) indica que el profesorado tiene unas *creencias arraigadas* con las que comienzan su andadura como docentes y habla de la necesidad de reflexión y justificación de estas. No podemos cuestionar como el paso por la escuela va calando en los futuros docentes en muchas ocasiones sin ser conscientes y sin saber que en un futuro la persona que imparta las clases serán ellos mismos. Alliaud (2004) lo describe así:

Los maestros llamados “inexpertos” son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. Un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar (p. 3).

La autora matiza la descripción de maestros inexpertos, porque, aunque sean nuevos como docente han sido formados y experimentados al haber pasado al menos 15 años en el sistema educativo.

Sin duda, el paso por el sistema educativo como alumnos influye en el posterior desarrollo docente. Las experiencias positivas con algunos docentes pueden servir de modelo a seguir, al igual que aquellos recuerdos negativos como aquello que no debe darse nunca dentro de su aula. Algunos autores como Flores (2008) creen al igual que Lortie (1975), que la etapa de estudiantes es la primera fase de socialización profesional. Las historias personales influyen, sí. No obstante, defender la esa primera socialización como resultado de su etapa como alumnos no debe suponer un enfrentamiento entre biografías y formación inicial. Y es que, es incuestionable la necesidad de una formación inicial para cualquier profesión, y el hecho de ser una profesión vivida desde niños no invalida el hecho de la tener que adquirir un conocimiento específico como profesional. Creer en la poca transformación de la formación sería ir en contra de la esencia de la educación: el desarrollo de las personas.

### **3.3 La formación inicial: ¿qué piensan los docentes principiantes?**

Al comienzo de este capítulo vimos como entendemos que la formación inicial es parte de la iniciación profesional docente. A continuación, recogeremos algunas reflexiones, análisis y las percepciones de los docentes y los estudiantes de titulaciones específicas de la enseñanza. Ya en el capítulo 1 explicamos la cuestión legislativa de la formación inicial y los cambios que se producen derivados de la aprobación de la LOE en el año 2006.

Uno de los cambios más reseñables es la duración de la formación de los futuros maestros, pasando a ser un grado de cuatro años, como el resto de las titulaciones universitarias, (Bozu y Arànega, 2017; Imbernón y Colén, 2015). Ya en 2009, Esteve hablaba de esa jerarquía que existía entre carreras universitarias por la duración de las mismas. El máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria se transformó en un posgrado, dotándole de más entidad formativa que el CAP (Moreno, 2009). Aunque según autores como Esteve (2009), esta formación consecutiva en muchos casos será una segunda opción contemplada mientras se busca empleo vinculada a la titulación previa realizada y con el objetivo de tener opciones

laborales si no encuentran en su ámbito. Esta creencia podríamos incluso verificarla en la ausencia de descripciones de perfiles para los estudiantes de este máster en las propias páginas web de las universidades que ofertan este posgrado donde más que capacidades, competencias y conocimientos de los futuros estudiantes se atendía a aspectos formales de titulación de acceso (Sánchez-Tarazaga, 2019).

Tiana (2013) definió las transformaciones tras la aplicación de la LOE y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las titulaciones como incompletas, destacando la posibilidad de cambios en aquellos aspectos que no han dejado de ser problemáticos. Indica los puntos más controvertidos y que por su carácter problemático deben ser mejorados, en dos categorías:

1) El modelo implantado y el modo en que se ha hecho. Se ha planificado y organizado el nuevo modelo exclusivamente en las universidades, sin prestar atención a las demandas y situaciones de los centros educativos. No se han tenido en cuenta tampoco las plazas ofertadas en las titulaciones para ofrecer una buena formación práctica. Una formación práctica que debería reforzar la conexión entre la universidad y los centros educativos. La *masificación* de las titulaciones no ayuda a reconfigurar una formación en la que la parte práctica fuera continua y progresiva. Tampoco ha existido una previsión de las necesidades de profesorado que permita una equivalencia entre el número de docentes que se forman y número de docentes que se necesitan en el sistema. Una reflexión que también comparte Esteve (2009). Siguiendo con el análisis, Tiana (2013) se percató de la ausencia de un desarrollo normativo que permita un comienzo que posibilite un seguimiento y tutorización del profesorado novel. A pesar de que la LOE (2006) esbozó un posible tratamiento de estos, podríamos afirmar que quedó reducida a la fase de prácticas en aquellos aspirantes a docentes que habían superado la oposición. Incluiremos dentro de la crítica al modo que se ha producido la implantación de las nuevas titulaciones de grado y máster la configuración y organización formativa de sus asignaturas han sido en ocasiones resultado de las luchas de poder existentes en los departamentos universitarios por disponer de asignaturas dentro de los nuevos planes de estudio (Gewerc Barujel y Alonso-Ferreiro, 2017; Imbernón y Colén, 2015).

2) No realizar cambios en otros elementos de la profesión docente. Martínez (2016) resalta el hecho de cualquier transformación o mejora de la formación inicial deben concebirse dentro de un cambio global en la formación de los docentes en conjunto. Al igual que en países de nuestro entorno y por la relevancia que adquiere el profesorado

en la mejora educativa, deberían haberse emprendido medidas “que se dirijan a la profesión docente en conjunto, con el objetivo de mejorar su estatus, su productividad, su desarrollo profesional y la calidad del entorno escolar” (Tiana, 2013, p. 55). Del mismo modo que se necesitan políticas que hagan de la enseñanza una profesión atractiva que atraiga a buenos profesionales, una idea compartida por Esteve (2009).

Más allá de los análisis realizados sobre la formación inicial de los docentes, queremos compartir la idea desarrollada por Marcelo y Vaillant (2009) y que también comparte (Manso, 2019) en la que se reconoce que, aunque a veces la formación inicial pueda recibir críticas y tener limitaciones por mucho que quiera alcanzar algunas competencias solo se aprenden en la práctica. Por eso, en algunas percepciones de los maestros que cuestionan la utilidad de la formación habría que considerar que las expectativas deben ajustarse a aquello que puede abarcar.

Para ello, recogeremos los datos existentes sobre la valoración tanto del grado de Maestro como el máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria.

### **3.3.1 ¿Qué piensa el profesorado del grado de Maestro?**

Ya vimos que a partir de la regulación normativa a partir de la LOE (2006), la formación de maestros en España se configuró como un grado de cuatro años como consecuencia de la implantación del EEES.

Hay una serie de cambios en la formación inicial de los maestros entre los que destacamos: la ampliación de la duración de los estudios, la incorporación del aprendizaje competencial, cambios metodológicos y de evaluación, aumento del periodo de prácticas, la realización de un Trabajo Fin de Grado para la consecución del título y la eliminación de las especialidades que son reemplazadas por menciones (Bozú y Arànega, 2017).

Pese a que la nueva configuración ha solucionado algunos elementos cuestionados y criticados como la duración de la formación o de las prácticas, hay otros que siguen siendo problemáticos o que han surgido resultado de las transformaciones.

Manso (2017) identifica la existencia de una ruptura entre la teoría y la práctica. En la formación aparecen como elementos constituyentes, pero no complementarios o dependientes de los otros. En este sentido, los estudiantes y los propios maestros mantienen esta perspectiva, en la que los elementos teóricos y prácticos adquieren una importancia muy diferenciada y por tanto existe

una fragmentación del currículo y plan de estudios (Gewerc y Alonso-Ferreiro, 2017; Imbernón y Colén, 2015), en la que creen que existe una descompensación de los contenidos (Bozu y Arànega, 2017). Existiendo una desconexión absoluta entre estos dos tipos de aprendizaje (Colén y Castro, 2017). Además, el prácticum tanto para maestros principiantes (85,7%) como para maestros experimentados (85%) es una de las asignaturas más útiles para su desarrollo laboral (Cantón et al., 2013) y obtiene una buena valoración de su capacidad formativa (Gewerc y Alonso-Ferreiro, 2017) que justifica la reclamación de ampliación de la duración de las prácticas curriculares. Sus percepciones sobre el grado coinciden en que la formación recibida es muy teórica, 62,23% (Cantón et al., 2013). En los datos obtenidos por Colén y Castro (2017) vemos como los estudiantes observan que existe una inexistente conexión entre los elementos teóricos de su formación y la parte práctica, la realidad del aula.

Otra de las críticas que nos parecen reseñables es que pese a ser concienciados de la importancia de desarrollar una enseñanza activa e innovadora, no han recibido formación específica en cuanto a estrategias o actividades que les permita trasladar estas nuevas metodologías a la realidad, además de la incongruencia existente entre la explicación de las ventajas de nuevas formas de aprendizaje y enseñanza a partir de métodos tradicionales por parte de los docentes universitarios (Colén y Castro, 2017).

### **3.3.2 ¿Qué piensa el profesorado del máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria?**

La implantación del máster de Formación de Profesorado se ha caracterizado por una mayor entidad formativa al pasar a ser un máster (60 ECTS), la incorporación de las competencias dentro de la formación y una estructura formativa dividida en tres módulos: genérico (12 ECTS), específico (24 ECTS) y prácticum (16 ECTS) (Sánchez-Tarazaga, 2019).

Manso y Martín (2014) afirman que según las percepciones de los diferentes agentes implicados en el máster el cambio de modelo formativo a estructura de posgrado, superando el antiguo CAP, es una mejora considerable. Los resultados de Hernández y Carrasco (2012) reflejan como los estudiantes también consideran que el máster es útil para adquirir los conocimientos necesarios para la profesión, aunque también se consideran puntos mejorables y críticas. Por el contrario, el cumplimiento de las expectativas que tenían los estudiantes es bajo (Cachón et al., 2015; Zagalaz et al., 2011).

## *La iniciación profesional docente*

Principalmente en el máster de Formación de Profesorado, existe una ruptura entre los contenidos disciplinares y aquellos más de tipo pedagógico, por el modelo formativo concurrente al que se ajusta. El riesgo que puede derivarse de ello es que el máster continúe con una perspectiva centrada en los ejes disciplinares que hacen que el resto de las asignaturas más interdisciplinares queden subordinadas a la especialidad (Valdés et al., 2015).

También sucede cuando la organización del máster por parte de algunas universidades el módulo genérico se imparte al comienzo y desaparece cualquier mención a la disciplina, suponiendo esto un choque cultural (Manso, 2019). Y por supuesto, una ruptura entre las asignaturas vinculadas a la didáctica de la disciplina y aquellas que atiende a un conocimiento más psicopedagógicos (Manso, 2017).

Las asignaturas vinculadas a la didáctica específica (junto con el prácticum) son las más valoradas (Manso y Martín, 2014). Aunque no se salvan de ser criticadas, pues en muchas ocasiones las asignaturas de didáctica de la disciplina se convierten en una asignatura más sobre los conocimientos de la misma. Se redunda en contenidos disciplinares y no en cómo enseñar esos contenidos. Los docentes creen en un 80% que los profesores de secundaria necesitan más herramientas didáctico-pedagógicas (Manso y Garrido, 2021). Contrariamente, los docentes no creen que las materias teóricas deban tener una mayor relevancia en la formación inicial, existiendo una jerarquización entre la práctica y la teoría en la que los docentes sitúan en la cúspide las asignaturas de práctica. Para entender el porqué de esta situación recuperamos la idea de Manso (2017) respecto a la ruptura que se produce entre teoría y práctica en la formación inicial.

Es tal la valoración del prácticum como elemento formativo que un 46,23% de los estudiantes reclaman un periodo de prácticas mayor, frente a un 21% (Valdés et al., 2015). Las reflexiones respecto a las prácticas curriculares en el máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria parecen estar en sintonía con las reflexiones del grado de Magisterio.

En resumen, pese al cambio organizativo que supuso la transformación del CAP a máster, las expectativas sobre la formación de los alumnos parecen no cumplirse y la configuración del plan de estudios parece cuestionarse desde los propios estudiantes.

### **3.4 Selección y acceso a la profesión docente**

La selección y el acceso a la docencia es un momento que se incluye dentro de lo que denominamos iniciación profesional. Los procesos para acceso a la función pública se encuentran regulados a nivel estatal, con posibles modificaciones por parte de la comunidad autónoma, como vimos en el primer capítulo en el que analizamos los concurso-oposición. En el caso de centros concertados y privados la configuración y organización es totalmente abierta. Es por eso por lo que las investigaciones sobre selección y acceso se centran en los procesos públicos al estar regulados y disponer de características explícitas que permanecen independientemente de los centros.

La existencia de artículos de recorrido histórico como el publicado por Dávila (1988), Martínez Selva (2006) o Requena (2007) da cuenta de la evolución de estos procesos de oposición para los maestros, otros como el de Fernández y Malvar (2000) se sitúan en un contexto concreto, en este caso el gallego.

El escepticismo existente en las reflexiones sobre los procesos de selección y acceso reside en la capacidad que tienen estos procedimientos de seleccionar a los mejores docentes. Para Escudero Muñoz (2010):

El sistema bien conocido que se viene utilizando para la selección del profesorado merece dudas serias respecto a su capacidad de acreditar con validez (quizás también con fiabilidad) las creencias, concepciones, representaciones, capacidades, compromisos, y acaso hasta la conciencia, que comporta la profesión en la que se quiere entrar (p. 202).

Este autor entiende que la selección debería darse como una pieza del engranaje del desarrollo profesional docente y no como un proceso aislado. Se reclama de nuevo una conexión y una perspectiva global del desarrollo profesional docente. No obstante, los criterios universales para la selección son puestos en cuarentena por la defensa de la enseñanza como una actividad muy condicionada por el contexto en que tiene lugar (Escudero Muñoz, 2010). Vinculado a esto, autores como del Pozo (2007) y Ruiz Valle (2014), cuestionan la centralización del sistema selectivo, ya sea por limitar las competencias en este sentido de las comunidades autónomas como por la no conexión entre las necesidades de los centros y los perfiles docentes al establecer requisitos iguales.

En otros países, la selección se realiza de manera abierta dotando de una autonomía al centro en este tipo de decisiones. Es decir, son los centros los encargados de seleccionar a sus futuros docentes adecuando los requisitos a las necesidades y perfil del alumnado del centro. Egido (2010) plantea una selección en la que los centros planteasen perfiles docentes basándose en las características que se presuponen como necesarias para la plaza vacante en las que aparte de las puntuaciones del concurso oposición se valorase la adecuación o no de los docentes al perfil.

Siguiendo con propuestas e incorporaciones al sistema de selección, Requena (2007) propone la incorporación de pruebas que evalúen las aptitudes docentes que se requieren en el siglo XXI, incluyendo alguna *prueba objetiva* (test psicotécnico). Pero sin olvidar que la profesión requiere de una dimensión moral que debe recogerse tanto en la formación inicial como en la selección, y el malestar docente podría deberse a la falta de preparación en este ámbito.

Por otro lado, las propuestas no siempre suponen nuevos elementos y se reflexiona sobre posibles transformaciones de fases como la de prácticas, ya presentes en el proceso selectivo. La fase de prácticas se propone como uno de los elementos que deberían ser más considerados para la valoración y selección docente (Egido, 2010; Requena, 2007; Ruiz Valle, 2014). Es considerada la fase que más puede evaluar las capacidades y aptitudes para la profesión al tener lugar en el contexto del aula. El problema reside en que esta parte del proceso selectivo solo aplica a los docentes que adquieren una plaza y no aquellos que se encuentran como interinos. Además, esta fase sería útil al comienzo de la profesión hecho que se produce de manera anecdótica al ser mínimo el porcentaje de opositores que obtiene estatus de funcionario de carrera en prácticas la primera vez que se presentan al concurso-oposición. Es frecuente que los docentes previamente a adquirir esta condición desarrollen su profesión como interinos. Solo en Baleares, los interinos se organizan en dos bolsas de empleo: aquellos con menos de 30 días y aquellos con más de 30 días como docentes. Los interinos deben ocupar una vacante de 30 días o más en sus comienzos, pues tienen que superar una tutorización de 30 días antes de pasar a la otra lista (Álvarez- López et al., 2019).

Dentro del acceso y selección, la interinidad es un tema controvertido y es que los principios de mérito, igualdad y capacidad que son pilares de los procesos selectivos públicos aparecen cuestionados (Sánchez Piquero, 2011). Las contrataciones de funcionarios interinos pueden hacer tambalear estos principios, sobre todo cuando el gran número de personal interino quiere

ser reducido modificando los criterios de las fases del concurso, privilegiando a aquellos docentes que han ejercido como tal (véase epígrafe 1.4.1). Los derechos adquiridos por parte del personal funcionario interino es un tema que provoca tensiones entre administración y sindicatos (Ruiz Valle, 2014).

Según Valle y Manso (2013) un 70% de los docentes indican que el sistema de acceso a la profesión debería reformarse y mayoría creen que dotar de autonomía a los centros en este sentido sería positivo. Manso y Garrido (2021) afirman que la mayoría de los docentes creen que el sistema de acceso a la función pública no es adecuado, siendo mayor el desacuerdo en el caso de los docentes de centros privados y concertados. No podemos olvidar que la preparación del proceso selectivo se vive de con aflicción tanto para los nuevos opositores como para los docentes interinos que se encuentran en una situación de inestabilidad laboral por el cambio de centro anualmente debido a la interinidad y la obligatoriedad de superar el proceso para acabar con ella (Aramendi et al., 2018). Del mismo modo, un 80% apuestan por una homogenización entre los criterios para acceder a centros públicos y centros privados (Manso y Garrido, 2021; Valle y Manso, 2013). En cuanto a la importancia de los contenidos a evaluar en los sistemas de selección, la mayoría creen que debería tener más consideración los contenidos de la formación didáctico-pedagógica (Manso y Garrido, 2021). Además, plantean una mejora en el periodo de iniciación a la docencia ya que más de 50% cree que no hay una conexión adecuada entre la formación inicial y el ejercicio profesional (Valle y Manso, 2013).

Sin embargo, aunque existen investigaciones que cuestionan la objetividad del concurso-oposición (Aguilar et al., 2016), creemos que una de las virtudes del sistema de selección actual es que procura eliminar que elementos subjetivos interfieran en la calificación, aplicando en su diseño, al menos teóricamente, los criterios de igualdad, mérito y capacidad como únicos legítimos en una competición de estas características. Al tratarse del acceso a la función pública docente, la salvaguarda de la igualdad debe ser, a nuestro juicio, incuestionable en una sociedad democrática. La complejidad de abordar procesos masificados de acceso a la profesión reafirma la necesidad de estos principios.

Por su influencia en la selección del profesorado también indicamos aquí las propuestas existentes del denominado “MIR” educativo. Este cambio influye tanto en la formación inicial como en la selección y nace con la intención de trasladar la estructura del MIR sanitario al ámbito educativo (López Rupérez, 2015). En la esfera política española fue en 2010 cuando Alfredo Pérez-Rubalcaba (que en ese momento era vicepresidente primero del Gobierno y

ministro del Interior) lanzó por primera vez esta idea de “MIR” educativo, que años después fue una de las propuestas educativas contempladas en el programa electoral del PSOE en las elecciones generales de 2015.

Nasarre y López Rupérez (2011) hablan de una formación de tres años de duración impartido en lo que denominan Centros Superiores de Formación de Profesorado, cuyo acceso estaría condicionado por la superación de unas pruebas nacionales. Estos tres años se dividen en dos fases: La primera fase, consistente en un curso teórico-práctico de un año de duración; la segunda fase, consistente en el ejercicio docente con una tutorización durante dos años. Después de esta formación de tres años obtendría un diploma de actitud, pero para acceder a la función pública deberán superar una evaluación final que les dará el estatus de funcionario.

Otra propuesta en esta línea es la de los DIR (Docentes Internos Residentes), planteada por Valle y Manso (2018). Proponen tras la formación inicial una prueba nacional competencial para el ingreso en el programa. Tras superar dicha prueba, se comenzaría el desarrollo de un programa formativo de dos cursos de duración. En el primero de ellos, este profesorado en formación no tendría responsabilidades docentes directas sino observar la enseñanza en diferentes tipologías de centros. En el segundo curso, tras solicitar plaza entre los centros que dispongan de vacantes propias de cada especialidad, comenzaría el desarrollo de sus tareas docentes supervisado por un tutor. La jornada laboral será más reducida que en el caso de los docentes experimentados y remunerada. La evaluación positiva del programa permite a los docentes una habilitación como profesional docente cualificado (*ProDoC*). Esta habilitación sería requisito indispensable para el acceso a la función pública docente cuyo proceso selectivo consistirá en un concurso.

Para Senent y Senent (2021) las futuras reformas para la selección y acceso a la profesión deben dirigirse hacia la valoración de lo que denominan *inducción profesional* (primeros años docentes) como parte del proceso. Reflexión que está en línea con la esencia del denominado por algunos autores como “MIR” educativo.

Estas propuestas nacen como respuesta a las dificultades para integrar la formación inicial, la selección y los inicios profesionales intentando superar las dificultades con las que se encuentran los docentes en sus inicios y vinculando la evaluación de sus competencias docentes para la selección y acceso como profesionales. Sin embargo, una de las dificultades es la

masificación actual del proceso selectivo y el gran número de candidatos que hacen inviable un desarrollo adecuado de esta propuesta formativa y selectiva.

### **3.5 El profesorado principiante. Rasgos y características**

Después de este breve recorrido por elementos que son parte de la iniciación profesional y que impactan en los inicios a la docencia, vamos a adentrarnos en el profesorado principiante y los primeros años como profesionales.

Definimos al profesorado principiante, novel o novato como aquel que tras haber superado la formación docente inicial ingresa por primera vez en el sistema educativo como docente. También algunos autores como utilizan el término neófito (Ávalos et al., 2004). La categoría de principiante está limitada al número de años que lleve ejerciendo. La clave fundamental para entender el concepto debe responder a la siguiente pregunta: ¿Cuántos años máximos como profesional debe tener un docente para que se considere principiante, novel o neófito? Revisando la bibliografía existente sobre la temática hemos llegado a una primera conclusión: no existe un consenso el máximo de años de experiencia que debe tener un profesor o maestro para ser considerado principiante. En este sentido, Veenman (1984; 1988) consideró que se trata de aquel profesorado que se encuentra en sus tres primeros cursos ejerciendo. De igual manera, documentos como los que se publican desde instituciones europea (Comisión Europea, 2007) al plantear programas para profesorado principiante se consideran sus tres primeros años, de lo que deducimos que consideran noveles hasta ese tiempo. Marcelo (1999; 2009) amplía esta consideración hasta los cinco primeros años. Al igual que lo hace Vonk (1995) que entiende los cinco primeros años como el periodo en el que un docente para de ser novato a un profesional completo. Huberman (1988) describe el docente principiante como aquel que tiene menos de diez años de experiencia.

Tras esta breve conceptualización del profesorado principiante según sus años de experiencia, recogemos la descripción de Perrenoud (2004) sobre los diez rasgos que caracterizan al profesorado principiante:

1. Un principiante se encuentra entre dos identidades, abandona su papel de estudiante pendiente de examen para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones.

2. El estrés, la angustia, diferentes miedos cuando no momentos de pánico, adquieren una importancia destacada, que disminuirá con la experiencia y la confianza.
3. El principiante necesita mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el practicante experimentado controla como una rutina más.
4. Su gestión del tiempo (de preparación, de corrección, de trabajo en clase, etc.) no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios y, por lo tanto, fatiga y tensión.
5. Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas. Hace zapping continuamente y, en un primer período, vive la angustia de la dispersión, más que la embriaguez del practicante que lidia con soltura en un número de frentes cada vez mayor.
6. Generalmente se siente bastante solo, ya que ha perdido el contacto con sus compañeros de estudios y todavía no se siente bien integrado con sus nuevos compañeros que, además, no siempre lo acogen de la mejor manera.
7. Se encuentra entre la espada y la pared, ante la duda de seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial y las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
8. No establece el distanciamiento suficiente entre su papel y las situaciones.
9. Tiene la percepción de que no domina o, por lo menos, no de la mejor manera, los movimientos más elementales de la profesión.
10. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive, sin saber todavía que esta separación es normal y que no tiene nada que ver con su incompetencia o su fragilidad personales, sino sencillamente con el salto que representa la práctica autónoma en relación con todo lo que ha conocido (p. 18-19).

Estos diez puntos, aparecen de manera frecuente como características o situaciones que tienen lugar en la fase de iniciación a la docencia ya sea centrándose en alguno de ellos o de manera más generalizada, lo que nos hace afirmar que esta podría ser una buena enumeración de las vivencias de un docente novel.

### 3.6 La importancia de los inicios en la docencia

Una vez que hemos conceptualizado lo que consideran diferentes autores como profesores principiantes según sus años de experiencia y hemos recuperado aquellos rasgos que caracterizan a los mismos, corresponde ahora conocer las perspectivas existentes sobre los inicios en la profesión. La justificación de esta elección reside en nuestro objetivo general de la tesis: comprender como experimentan y viven los inicios en la profesión los docentes de la enseñanza obligatoria en España. Siguiendo a Vaillant y Marcelo (2015) “la fase de inserción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de una escuela específica” (p. 91).

¿Por qué estudiar el inicio en la profesión del profesorado? Los inicios en la docencia adquieren una relevancia especial por dos motivos que se entrelazan:

- El primero de ellos tiene un carácter más general y se trata del impacto en el sistema educativo. Diferentes organismos internacionales (Comisión Europea, 2007; Eurydice, 2018; OCDE, 2018; UNESCO, 2016) y múltiples estudios (Barber y Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2017; Imbernon, 2014; Marchesi y Martín, 2014; entre otros) apuestan por relevancia que tiene el profesorado en la mejora del sistema educativo y concretamente en los resultados de los alumnos. En este sentido, son cada vez más frecuentes las propuestas, las medidas y las políticas emprendidas vinculadas al desarrollo profesional de los docentes.
- El segundo motivo es más específico y se deriva de lo anterior. Los comienzos profesionales se configuran como una etapa más de este desarrollo que, por su complejidad y los retos que supone para el profesorado, debe ser considerada como clave para el desarrollo profesional. Su estudio parece imprescindible actualmente, en un momento en el que se ha comprobado que todo aquello que suponga la mejora del profesorado provoca una mejora educativa. Solís et al., (2016) ilustra de forma muy clara como se trata de momentos problemáticos que condicionan las trayectorias profesionales:

es un periodo que provoca tensiones, pero también desafíos y aprendizajes porque se requiere conocer una institución y a un grupo profesional desconocido que tiene una cultura particular, porque se debe adquirir conocimiento profesional y además

mantener un equilibrio personal. Se podría decir que en este período el principiante se convierte en un equilibrista que debe sopesar y balancear varias situaciones en forma armónica, de manera tal que en su conjunto contribuyan a su desarrollo profesional (p. 333).

En resumen, los estudios y la atención que se concede a la iniciación a la docencia tienen que servir para realizar un diagnóstico de las necesidades y problemáticas con el objetivo de comprender sus vivencias al comienzo de su trayectoria profesional.

Como refleja Marcelo (2009), “los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión” (p. 9). Estos años serán decisivos para conseguir un desarrollo profesional coherente, la motivación de estos por continuar mejorando su práctica docente y por supuesto, condicionan la permanencia o el abandono de los profesionales en el sistema educativo como veremos en este capítulo.

### **3.7 Las etapas en los inicios profesionales docentes**

La investigación sobre los inicios a la docencia como etapa con entidad propia ha ido ganando importancia en los últimos años. El interés ha ido creciendo a la vez que lo ha hecho todos los aspectos sobre profesorado. El desafío que supone para los docentes iniciarse profesionalmente por las complejas situaciones a las que deben hacer frente, hace necesario que existan investigaciones y estudios que nos ayuden a comprender y visibilizar las dificultades y retos a los que deben hacer frente. Solo conociendo estas realidades será posible emprender posteriormente mejoras que permitan al profesorado abordar esta etapa de su carrera sin tanto sacrificio.

Examinando la bibliografía existente sobre la materia, hemos identificado como diversos autores establecen fases dentro de la iniciación docente. Un clásico es Fuller (1969); también reflejado en Fuller y Brown (1975) que diferencia tres niveles por los que transita el profesorado principiante durante sus inicios según sus preocupaciones. El primer nivel se caracteriza por la identificación del profesorado más como alumnos que como profesionales. Este nivel se refiere a las preocupaciones sobre sí mismos. En el segundo nivel se preguntan si serán capaces de desarrollar sus labores docentes y mantener la disciplina en clase. Por último, en el tercer nivel las preocupaciones son sobre “el otro”, el foco se sitúa en los alumnos y en sus aprendizajes.

Esta teoría de desarrollo sigue siendo utilizada o al menos recuperada en las diversas publicaciones sobre principiantes. Un ejemplo lo vemos en Pigge y Marso (1997) que quisieron comprobar la vigencia de este modelo en Estados Unidos o Conway y Clark (2003) que, aunque más críticos con las etapas tomaron el planteamiento de Fuller como punto de partida.

Vonk es otro de los autores que son referentes para el estudio del profesorado en sus primeros años. Vonk (1983) diferencia dos periodos en el primer año de docencia. Por un lado, el *periodo de umbral* que engloba los cinco-seis primeros meses. Durante este tiempo los problemas que identifican son: dificultades vinculadas a la didáctica empleada para la enseñanza, la organización de las actividades de aprendizaje, falta de control de las clases y falta de disciplina, el autorreconocimiento como docente además de sus dudas sobre la capacidad para el desarrollo de la profesión o dificultades en las relaciones con alumnos, compañeros y padres entre otras. Es un periodo caracterizado por la inseguridad y las diferencias entre las creencias previas y la realidad docente. Por otro lado, el *periodo de crecimiento* tiene lugar tras un cambio en el profesorado que acepta su nuevo rol, se siente más reconocido por sus compañeros, por los padres. Se atreven a probar nuevas formas de enseñanza e incorporar nuevas actividades de aprendizaje; hay un mayor control de las clases, reduciéndose las medidas punitivas utilizadas para mantener la disciplina en el aula.

Tardiff (2004) recupera la clasificación de Eddy (1971) en la que desarrolla tres fases que tienen lugar en la iniciación profesional. La primera fase, en la que los docentes pasan del idealismo de la educación a la realidad, lo que provoca un choque en sus concepciones educativas al igual que lo hace la transición que experimentan de alumno a convertirse en docentes. La segunda fase, en la que interiorizan las normas de la escuela y asumen las jerarquías existentes. La tercera fase, en la que se dan cuenta que los alumnos no siempre están deseosos de aprender y su actitud hacia el estudio no siempre es la esperada.

También hay autores que exponen las fases del desarrollo profesional y abordan la iniciación docente teniendo en cuenta el factor edad. Destaca Sikes (1985) que toma como referencia a Levinson. Sin embargo, no profundizaremos en esta concepción por entender que no siempre la edad de iniciación en la docencia es la misma y tampoco debe ser el ángulo desde donde analizar esta fase que no deja de ser incierta tanto si el profesorado comienza con 24 o con 40.

Desde la perspectiva sociológica, se entiende que el periodo de iniciación profesional se trata de “proceso por el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, los valores, las conductas, etc. que caracterizan la cultura escolar en la que se integran” (Marcelo, 1991, p. 227).

Lortie (1975) expone que esta socialización comienza antes de su entrada como docentes, produciéndose un “aprendizaje por observación” durante su etapa de alumnos que influirá de manera decisiva en su desarrollo docente posterior. Bullough (2000) por su parte establece varias fases dentro del proceso de socialización docente: periodo de estudiante; formación inicial; prácticas durante la formación inicial; y los primeros años como docente. Estos primeros años se caracterizan por un alto volumen de trabajo y la necesidad de sobrevivir a una profesión que se descubre.

Debemos matizar que las fases propuestas no pueden concebirse como compartimientos estancos, inflexibles y restrictivos. Las teorías abordadas pueden dar cuenta de cómo se produce la evolución dentro de los comienzos. A pesar de ello, no podemos asumir que los patrones propuestos se darán de manera idéntica entre todos los docentes. Negar la diversidad de los profesionales en tanto que personas, sería negar la realidad y las características múltiples, diversas de nuestros docentes.

### **3.8 Investigaciones sobre profesorado principiante**

De modo paralelo al crecimiento de estudios, investigaciones, artículos e informes en los que se sitúa al docente en un lugar central para la mejora de los sistemas educativos, lo hacen aquellas publicaciones con temática de profesorado principiante. Podríamos diferenciar dos grupos basándonos en sus objetivos: aquellas que quieren comprender, estudiar o investigar al profesorado principiante y sus inicios profesionales; y aquellas que considerando la complejidad de los inicios profesionales proponen programas que ayuden a la superación con mayor éxito de este periodo tan convulso. En este apartado, tomaremos las que hemos considerado más relevantes y que tienen la iniciación profesional como objeto de estudio. Si bien mencionaremos algunas que proponen sistemas de apoyo en los inicios.

Si hablamos del profesorado principiante no podemos obviar la importancia de Veenman en la investigación de la temática. Su artículo *Perceived problems of beginning teachers* publicado en 1984 sigue siendo consultado en cualquier investigación sobre los docentes noveles. Se trata de una investigación consistente en una revisión bibliográfica internacional de la literatura (83 estudios) que recogiese aquellos problemas del profesorado principiante (de uno a tres años de

experiencia). Veenman realiza una clasificación de los mismos y establece 24 problemas principales que clasifica por su frecuencia.

1. Disciplina en el aula
2. Motivación de los estudiantes
3. Tratar las diferencias individuales (individualización)
4. Evaluar el trabajo de los estudiantes
5. Relación con los padres
6. Organizar las clases
7. Materiales insuficientes
8. Tratar problemas individuales de los estudiantes
9. Carga de trabajo y tiempo para prepararlo insuficiente
10. Relación con los compañeros
11. Planificación de las lecciones y los días lectivos
12. Uso efectivo de diferentes enseñanzas métodos.
13. Conocimiento de las políticas y normas de de la escuela
14. Determinar el nivel de los estudiantes
15. Conocimiento de la materia
16. Carga de trabajo administrativo
17. Relación con directores y administradores
18. Equipamiento inadecuado del centro
19. Tratar con alumnos cuyo aprendizaje es lento
20. Tratar con alumnos de diferentes culturas y entornos desfavorecidos
21. Uso efectivo de libros de textos y guías curriculares
22. Falta de tiempo libre
23. Apoyo y guías inadecuados
24. Ratios altas

Al ser una obra publicada hace casi 40 años, su validez posterior también ha sido contrastada. Por poner un ejemplo citaremos a Cardona (2008) en cuya investigación observa que los problemas más recurrentes en los docentes noveles no siguen la jerarquía propuesta por Veenman, aunque sí que aparecían en su lista. Aquí los enumeraremos por frecuencia de mayor a menor: el trabajo burocrático, motivar a los alumnos, tratamiendo individualizado de la enseñanza, la disciplina, adaptar las enseñanzas a las necesidades educativas del alumnado, la falta de tiempo para preparar las clases, alto volumen de trabajo y las ratios altas. Eirin et al. (2009) presentan los resultados sobre preocupaciones y problemas del profesorado principiante tomando la parrilla de Veenman. Afirman que muchas de las preocupaciones se mantienen más

de dos décadas después, excepto la adaptación e individualización de la enseñanza (atención a la diversidad) que sí que presentaba una frecuencia alta en cuanto a las preocupaciones de los docentes .

También existen investigaciones en las que se comparan las posibles diferencias o semejanzas entre las problemáticas de docentes noveles y docentes experimentados (Jordell, 1985; Melnick y Meister, 2008). En el caso de Jordell (1985) su investigación se centra en Noruega, llegando a la conclusión que en su mayoría los problemas y dificultades son comunes para los dos grupos. No obstante, sí que existen diferencias en aspectos como el conocer el nivel de los alumnos para desarrollar una enseñanza ajustada, conocimiento de su rol docente o ser más estricto con los alumnos y problemas generales de disciplina, que tienen más presencia en las respuestas de los novatos. Marcelo (1991) adapta y valida este inventario de Jordell (1985) sobre los problemas de la enseñanza para el primer año como docentes en España y cuyos resultados muestran la importancia de los siguientes problemas (son mencionados en función de la frecuencia que obtienen): la presión por impartir los contenidos en el tiempo que está planificado, las ratios elevadas, falta de recursos y falta de tiempo para preparar materiales, las instalaciones de los centros, la eficacia de su tarea o problemas de disciplina entre otros. Marcelo identifica algunas diferencias de las problemáticas más frecuentes atendiendo al sexo de los docentes: “mientras que para las profesoras los problemas de disciplina representan dificultades considerables, en el caso de los varones es mayor problema el elevado número de alumnos en clase” (Marcelo, 1991, p. 213).

Algunos autores que estudian a los docentes en sus primeros años, hacen una agrupación de esas problemáticas por dimensiones, es el caso de Maskit (2013) que centra el análisis en el profesorado de Israel. Establece cuatro dimensiones (personal; personal-profesional; interpersonal; profesional) que engloban las dificultades que deben abordar. De la dimensión personal se destaca la complejidad de la conciliación entre trabajo y familia por la alta carga de trabajo de la docencia. La transición de alumno a profesor es la principal dificultad de la dimensión personal-profesional. La creación de relación personal y profesional con los compañeros fue algo que se destacó respecto a la dimensión interpersonal. Por último, en la dimensión profesional se describe la docencia como algo agotador, complejo y difícil.

Pillen et.al (2013) presentan una lista de las 13 tensiones o dilemas existentes en los primeros años basándose en la literatura existente sobre la temática que contrastan en su estudio: querer

desarrollar tareas de cuidado, pero a la vez querer ser exigente con los alumnos; dedicar tiempo al trabajo y ser capaz de compatibilizar con la vida privada; las divergencias entre las perspectivas sobre la educación propias y las perspectivas sobre la educación del resto de profesionales; el hecho de no sentirse capacitado para la docencia y las expectativas de los otros de que sea un experto; la dificultad para mantener la distancia y ser cercano; el compaginar el tiempo de docencia en aula con otras tareas que se requieren; querer tratar a los alumnos como personas en su conjunto versus sentir la necesidad de tratarlos como alumnos; depender de un mentor frente al deseo de querer actuar sin esta tutorización; querer respetar la integridad del alumnado sabiendo que en ocasiones se deben trabajar en contra de esta integridad; la sensación de sentirse todavía alumno pero queriendo asumir responsabilidad de docente que le corresponden; la sensación de sentirse como un compañero y querer asumir su rol de docente; estar expuesto a actitudes institucionales contradictorias; sentirse tratado como un alumno y querer asumir la responsabilidad como docente. A su vez, Pillen et.al. (2013) identifican los sentimientos de los noveles durante sus comienzos: se sienten desamparados (sin ayuda), conscientes de las deficiencias, enfadados, inseguros y dudosos, sienten que no están siendo tomados en serio, faltos de motivación, se sienten frustrados, incómodos, resignados, hartos y presionados.

Thompson (2007) diferencia tres grupos de debilidades que tienen los noveles: el primero, en el ámbito personal asociadas a la gestión del tiempo, las interrelaciones personales, las tareas que se asumen de forma simultánea, el estrés y el nerviosismo al ser observados; el segundo, el ámbito de organización, planificación y manejo de las clases; y el tercero, vinculado a la evaluación y el desarrollo de las mismas.

Tynjälä y Heinkinen (2011) llegan a la conclusión de que existen seis desafíos que deben afrontar en sus primeros años de la carrera: la amenaza del desempleo y la dificultad de encontrar uno; la falta o lo inadecuado de los conocimientos y habilidades que disponen; la toma de conciencia de sus limitaciones que repercute en una disminución de la autoeficacia y, por tanto, genera estrés; el abandono temprano de la profesión por las malas condiciones laborales, carga de trabajo o falta de apoyo; el asumir el nuevo rol y aquella cultura existente en los centros en los que las perspectiva de los veteranos deben asumirse; la importancia del aprendizaje que también se produce de manera informal en el lugar de trabajo.

Esa importancia del contexto y el aprendizaje que tiene lugar en él debe considerarse en el desarrollo del profesorado principiante. Así, Kelchtermans y Ballet (2002) nos indican como el

aprendizaje profesional al tener lugar en una institución concreta, los aspectos de poder, los aspectos de influencia y control (micropolíticos) son a su vez elementos que deben encarar los principiantes. Proponen una división de los aprendizajes que deben asumir teniendo en cuenta el aspecto principal al que hacen referencia.

- Aprendizaje micropolítico de aspectos del conocimiento. La capacidad de identificar y leer situaciones en términos políticos.
- Aprendizaje micropolítico de aspecto instrumental. Las estrategias que dispone el docente para influir en una situación de forma proactiva o reactiva.
- Aprendizaje experiencial. La satisfacción que siente el docente con el conocimiento de la realidad micropolítica y su capacidad de actuar en ella.

### **3.9 Las preocupaciones y los retos del profesorado principiante**

Más allá de las clasificaciones propuestas por diferentes autores previamente señaladas, existen preocupaciones, problemáticas, dificultades y desafíos que aparecen de modo recurrente en diferentes países y diferentes contextos. Proponemos una descripción de aquellos más representativos de la inserción docente tras la investigación sobre esa temática.

La idiosincrasia de la etapa. La iniciación es descrita como una etapa complicada por todos los aspectos que la caracterizan. Cualquier comienzo profesional comporta nerviosismo, expectativas e incertidumbre. Y pese a lo que pueda pensarse, por ser una profesión que se visualiza desde mucho tiempo antes que se empieza a ejercer, la entrada en la docencia también genera ese tipo de sentimientos. Feiman-Nemser (1983) la describe como un tiempo de supervivencia y descubrimiento, adaptación y aprendizaje. Para Marcelo (1999) “es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p. 103).

La transición de alumno a profesor. El cambio que supone para los docentes principiantes el abandono de su rol de alumno a la asunción del rol de profesor exige, como indican Sarramona et al. (1998), una triple transición: pasar de la universidad al centro escolar, pasar de ser alumno a ser profesor y pasar de la teoría a la práctica. Una transición que significa a su vez el enfrentar

la imagen de la docencia construida durante su etapa de estudiantes y formación inicial, con una realidad que muchas veces se aleja de esas expectativas previa sobre ella (Eddy, 1971; Flores y Day, 2006). Una distancia entre las creencias previas y las percepciones al entrar al aula que exige un reajuste de las expectativas y la concepción docente (Tardiff, 2004). Incluso como refleja Cañon (2012), tomando como referencia a Esteve (1984), puede suceder que el profesorado intentando ser el docente ideal, olvidando sus cualidades, experimente sensaciones de frustración al tener que ajustarse en todo momento al modelo y no llega a ser aquello que desea. Recuperamos la expresión *choque de realidad* desarrollada principalmente por Veeman (1983): “El choque de la realidad trata de la asimilación de una realidad compleja que se impone incesante sobre el maestro principiante, día tras día. Esta realidad debe dominarse continuamente, especialmente en el primer período de enseñanza real” (p. 143).

Sin experiencia, pero las mismas responsabilidades. Otro punto que inquieta a los noveles es el hecho de que se les exija y espere de ellos como docentes lo mismo que se les exige o espera de aquellos con una experiencia amplia. “La responsabilidad pedagógica y legal completa se otorga tan pronto como el maestro ingresa a la escuela” (Tynjälä y Heikkinen, 2011, p. 12). Adquieren las mismas responsabilidades que sus compañeros más veteranos y deben ser igual de efectivos (Feiman-Nemser, 2001a). A la multitud de tareas extras propias de los inicios que deben realizar se le suma que deben hacerlo teniendo las mismas responsabilidades que sus compañeros (Marcelo, 1999). En ocasiones, a los docentes noveles a su llegada les son asignados grupos problemáticos (su capacidad de elección de grupos es limitada). Los comienzos que ya son difíciles, más lo serán si tienen que ser capaces de asegurar un buen desarrollo del curso con clases que son evitadas por los propios veteranos.

No hay una reflexión sobre su práctica en los primeros meses. La reflexión sobre la práctica no es algo característico del primer año docente en el que la supervivencia impregna cualquier aspecto profesional. Solís et al. (2016) observan que los docentes del primer año no son capaces de identificar ningún éxito, mientras que los docentes de su segundo año sí lo son.

Aprender a enseñar. Los principiantes deben enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001a). Aprender a enseñar engloba aprender el contexto de los estudiantes, el centro, el plan de estudios, diseñar y planificar la enseñanza, crear una comunidad de aprendizaje, desarrollar su identidad profesional (Feiman-Nemser, 2001a; Marcelo, 1999; Solís et al., 2016). Y es que los docentes principiantes se enfrentan a una profesión que creían conocer y cuyas tareas creían que se circunscribían a la enseñanza en el aula, siendo en los inicios conscientes de múltiples

tareas por desarrollar que no contemplaban. El aprendizaje del profesorado es del tipo ensayo-error (Esteve, 2006; Korthagen, 2005; Marcelo, 1991, Vonk, 1995) en un tiempo en el que desconocen ciertas estrategias, conocimientos para el desarrollo de la docencia ir probando posibles alternativas se constituye como la estructura de aprendizaje que más utilizan.

Dificultades para mantener la disciplina en clase. Una de las dificultades que tienen más presencia en las investigaciones sobre los inicios en la docencia es la disciplina (Cardona, 2008; Jordell, 1985; Marcelo, 1991, 1993, 2008; Veeman, 1984; Vonk, 1983, 1995; Zhukova, 2018). En estudios de la OCDE como TALIS (2014) se observa cómo los principiantes dedican más tiempo a mantener esa disciplina que los profesores más veteranos. Los docentes principiantes se enfrentan al dilema de ser capaces de mantener el orden y el control de la clase sin dejar de ser cercanos (Pillen et.al., 2013). Muy relacionado con la disciplina del aula está el respeto que debe conseguir por parte de los alumnos (Zhukova, 2018).

Estrategias para motivar al alumnado. El conocimiento y desarrollo de estrategias para motivar al alumnado y su aprendizaje se hace costoso en los primeros años de docencia. Los docentes indican desconocer estas estrategias y al hecho de aprender a enseñar se le suma el hecho de motivar a los alumnos para que lo hagan. Ser capaz de motivar es otro de los retos que enfrentan (Flores, 1997; Veeman, 1983).

Cumplir con la programación didáctica. Como antes indicamos, tienen que cumplir con los mismos objetivos que aquellos que tienen más años de experiencia. Por eso, ajustarse a los objetivos propuestos en términos de enseñanza-aprendizaje es también un elemento de preocupación. Moliner y Ortí (2015) indican: “una de las mayores preocupaciones del profesorado novel en la actualidad es acabar el temario y abordar todos los contenidos de las asignaturas” (p. 841). Además, es un elemento que varía considerablemente en importancia dependiendo del perfil docente (noveles o veteranos). Es por tanto reseñable en los primeros años, aunque el paso del tiempo hace que deje de inquietar (Jordell, 1985).

Adaptación de la enseñanza a las diferencias o necesidades individuales. La enseñanza individualizada es otro reto que tienen los noveles (Cardona, 2008; Marcelo 1993). Según vemos en investigaciones como la de Jordell (1985), es una cuestión que permanece durante toda la trayectoria docente. Si bien no es la principal preocupación en las primeras semanas de inicios profesionales, los docentes superados el *shock* inicial comienzan a tomar conciencia de la necesidad de tratar las diferencias individuales en su docencia. La adaptación de la enseñanza

guarda estrecha relación con el número de alumnos por aula. Contar con clases numerosas dificulta el desarrollo de las sesiones, aún más si aspiramos a construir una enseñanza individualizada y que se ajuste a las características de los alumnos.

Múltiples tareas asociadas a la profesión. Los docentes coinciden en indicar que la profesión requiere de la realización de gran cantidad y diversas tareas, más allá del trabajo en el aula. Esto hace, además, que la gestión del tiempo para abordar todas ellas sea una preocupación recurrente. El volumen de trabajo provoca que se destine tiempo fuera del horario laboral a tareas profesionales, lo que hace complejo compatibilizar el trabajo con la vida personal (Kyriacou y Kunc, 2006; Maskit, 2013). También asumen responsabilidades para las que no disponían de conocimientos necesarios como tutorías, jefaturas de departamento (Flores, 2008; Marcelo, 1991).

Importancia del contexto. Otro elemento presente en los inicios es la relación con el contexto o la integración en el mismo. Como indicamos anteriormente, para Kelchtermans y Ballet (2002) “el aprendizaje profesional de los docentes tiene lugar en un contexto organizacional, en el que cuestiones del poder, la influencia y el control pueden desempeñar un papel importante” (p. 755). Lacey (1977) distingue tres estrategias que utilizan los docentes para su integración en los centros:

- Ajuste interiorizado: El principiante asume como propias las normas, valores y perspectivas del centro.
- Aceptación estratégica: Manifiesta un acuerdo con las normas del centro aunque en privado pueda cuestionar algunas de ellas.
- Redefinición estratégica: Las perspectivas y normas del centro son cuestionadas si existe una diferencia entre la visión propia y la institucional. Las discrepancias no son vistas como problemáticas y el docente no tiene recelo al explicar su punto de vista.

Es en la inserción a la profesión cuando el profesorado aprende e interioriza la cultura escolar en la que se integran y deben adaptarse a ella (Kennedy, 1999). En los centros donde existe una cultura de colaboración entre docentes los principiantes desarrollan una mejor actitud hacia la enseñanza. El apoyo es fundamental en los inicios (Tardiff, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015; Zhukova, 2018). Además, ya que, en esos inicios a pesar de las expectativas de su docencia como profesionales innovadores, asumen una perspectiva de la enseñanza tradicional (Flores y Day, 2006) para que el buen clima, la colaboración entre docentes y el respeto a las ideas de los

principiantes pueden favorecer el enriquecimiento de los métodos e ideas pedagógicas del centro.

Reconocimiento. Para los docentes principiantes es primordial tener valoraciones sobre su práctica ante el desconcierto que supone para ellos el comienzo de la profesión. Y es que en estos primeros momentos no se reconocen a ellos mismos todavía como docentes. En un momento de inseguridad como son los primeros años, conocer la valoración que realizan sobre su práctica otros agentes educativos es uno de sus principales anhelos. Sobre todo, las valoraciones positivas o el reconocimiento a su labor adquieren para ellos un gran significado que se transforma en un refuerzo que sirve para ganar seguridad en ellos mismos como profesionales. Cuesta (2009) indica que el reconocimiento social reafirma la identidad. Cuando existe este reconocimiento aparecen sentimientos de confianza y seguridad. En esos primeros meses el profesorado busca ser aceptado y apreciados por alumno, familias y compañeros (Zhukova, 2018).

Sentimientos propios de incompetencia profesional, falta de eficacia y decepción junto con cansancio físico y emocional. En los inicios profesionales el profesorado se siente con cierta incompetencia para el desarrollo de sus funciones al no controlar las situaciones que se dan en su rutina y poco eficaces (Tynjälä y Heikkinen, 2011). Sentimientos como desamparo, inseguridad o frustración también son experimentados por los docentes en la inserción profesional (Pillen et al., 2013). A su vez, aparecen en los docentes sentimientos de cansancio físico y emocional provocado por sus tareas profesionales (Ávalos et al., 2004; Ávalos y Aylwin, 2007; Maskit, 2013). La excesiva carga docente, las dificultades para compatibilizar la vida personal con la vida profesional, más la tensión que se experimenta por intentar conseguir un buen desarrollo del curso parece que son factores que contribuyen al agotamiento.

Movilidad e inestabilidad laboral. Sobre todo en España, por el gran número de profesorado que accede a la docencia en condiciones de interinidad, como sustituto de otro profesor o vacante limitada al curso escolar, la sensación de precariedad en el trabajo es una cuestión que preocupa (Marcelo, 1991). En el caso de los centros privados en los que los primeros años son claves para la continuidad, tener que demostrar ser un buen profesor al equipo directivo se une a la superación de los obstáculos de los inicios. Además, el hecho habitual de una movilidad frecuente durante los primeros años provoca que vuelvan a experimentarse sensaciones de comienzo repetido una y otra vez. Estas sensaciones se ven agravadas porque cada curso la

integración se produce en un centro diferente y, por tanto, de culturas escolares distintas, que en ocasiones pueden ser, incluso, contrapuestas. Esas sensaciones pueden empeorar aún más si el perfil del alumnado de los centros por los que se transita es muy dispar. De igual modo, hay un elemento presente en la realidad de los profesores principiantes que quieren acceder a la función pública docente: la entrada a la docencia como interino sin plaza hace que el profesorado deba preparar el sistema selectivo hasta que consigue la plaza. Coincide en tiempo el hecho de preparar las clases y preparar las fases del concurso-oposición. Esta situación puede durar de forma reiterada durante muchos años generando un hastío y una frustración hacia el sistema muy difícil de gestionar emocionalmente.

Relación con las familias. El trato, la relación y la colaboración con las familias es otro punto complejo de los primeros años (Ávalos y Aywlin, 2007; Cardona, 2008; Eirin et al., 2009; Marcelo, 2009; Veenman, 1984). En un tiempo en que existen inseguridades por parte de los propios docentes en su reconocimiento como profesionales, el comunicarse con las familias es un momento que lleva aparejado ciertas tensiones. El cuestionamiento de las familias respecto a la profesionalidad de los novatos que puede causar tensiones entre ellos, la forma de abordar y comunicar las informaciones a las familias o la disposición de las familias para implicarse en la educación de sus hijos son algunas de las circunstancias que hacen de la relación con las familias sean vividas en ocasiones como elemento de preocupación.

Abandono de la profesión. El abandono de la profesión de los principiantes no es tanto una preocupación de ellos sino una consecuencia del modo en que viven las problemáticas a las que se enfrentan durante el primer año (Marcelo, 2006). Si bien en España las tasas de deserción no son preocupantes, sí es una cuestión que ha ido ganando protagonismo en la agenda política de los países junto con la atracción de talento para desarrollarse como docentes.

Entendemos que el profesorado principiante es aquel que tiene hasta cinco años de experiencia y que muchos de los temas abarcados anteriormente son frecuentes en todo ese periodo entendido de iniciación a la docencia. Publicaciones e investigaciones como estas diferencian y nos permiten observar que hay problemáticas con más o menos énfasis en las vidas de los novatos dependiendo del año en el que estos estén (Eddy, 1971; Solís et al., 2016; Vonk, 1983; Zhukova, 2018). El primer año, y principalmente los primeros meses, el profesorado tiene un objetivo principal: sobrevivir. Las preocupaciones son a corto plazo, y, están muy centradas en asumir su rol docente, mantener la disciplina en clase y aprender a ser docente. Además de gestionar el tiempo o los propios sentimientos de frustración y cansancio ante situaciones que

deben ir superando. Con el paso del tiempo, las preocupaciones están menos relacionadas con ellos mismos y se centran en los alumnos. Comienzan a preocuparse por el aprendizaje de los alumnos y adaptar su enseñanza a la diversidad del aula. Según avanzan en su trayectoria profesional, son más reflexivos y cuestionan más su práctica docente. Comienzan a sentirse seguros y capaces de incorporar nuevas metodologías que ya no evaluarán en función de ensayo y error.

### **3.10 Programas de iniciación o de inducción profesional**

Antes de concluir este capítulo en el que hemos querido comprender los inicios profesionales del profesorado, debemos mostrar una tendencia presente sobre la temática del profesorado principiante: los programas de iniciación (también llamados inducción). Ávalos (2016) en su revisión sobre las investigaciones sobre profesorado principiante publicadas entre 2000-2015 identifica la inducción como la temática más frecuente (24,6%) y junto con las publicaciones sobre tutorización (6,6%); representan, entre ambas, casi una tercera parte de los artículos. Los autores que defienden la implantación de estos programas consideran que serían una buena herramienta para permitir a los noveles sentirse apoyados en una etapa de incertidumbre, inseguridad y desafíos como son los inicios. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado *choque con la realidad* (Marcelo, 2012). En este sentido, son habituales las propuestas de tutorización, apoyos entre iguales o reflexión sobre la práctica (Helms-Lorenz et al., 2015; Howe, 2006; Ingersoll y Strong, 2011; Luft et al., 2003; Negrillo e Irazo, 2009).

En algunos países con elevadas tasas de abandono de la profesión por parte de los docentes noveles, como EE. UU. o Reino Unido, estos programas se configuran como una posible solución a esta deserción. Según Smith e Ingersoll (2004) aquellos docentes que contaron con un mentor y tutor o realizaron actividades de planificación y organización con otros docentes, tienen menos probabilidades de cambiar de centros y por supuesto, de abandonar la profesión en el primer año.

En España, en 1990, Marcelo comenzó a desarrollar análisis y propuestas en este sentido, que ha ido concretando en sucesivas publicaciones (1991, 2006, 2012). Asimismo, ha realizado

investigaciones en este sentido en países de América Latina (Marcelo y López Ferreira, 2020; Marcelo y Vaillant, 2017).

Podemos destacar otros autores que proponen ciertas reformas vinculadas a programas de iniciación como son Valle y Manso (2013) tras su estudio *La voz del profesorado*. Los programas de iniciación profesional guardan estrecha relación con las propuestas sobre el “MIR” educativo. Aunque fue mencionado en el epígrafe sobre selección y acceso por su carácter decisivo para el ingreso a la profesión, la estructura responde también a la esencia de los programas de apoyo en los inicios.

Conviene también reseñar como Prats et al. (2019) hacen un diagnóstico de la situación en España de esos inicios en la profesión reivindicando: la necesidad de los principiantes de ser tutorizados por docentes preparados y con amplia experiencia; la selección de centros educativos más propicios para desarrollar los primeros años en la profesión; y una evaluación formativa continua para los noveles durante esos primeros años que les permitan adquirir estrategias para enfrentarse a los retos que experimenta .

Si realizamos un breve análisis político, en el capítulo 2 vimos como en 2007 (Consejo, 2007) se definió por primera vez *inducción* dentro de documentos de los organismos de la UE. Destacaremos el manual publicado por la Comisión Europea (2010), por ilustrar los posibles programas de inducción que podrían implantarse, estableciendo una *soft-policy* en este sentido en tanto en cuanto se asume su validez y adecuación junto con casos de éxito en algunos países que han tomado medidas al respecto. Si bien algunos informes como el publicado en 2019 por Eurydice con el título *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo*, reflejan la existencia de un programa de inducción en el sistema educativo en España (centros públicos), este solo tiene lugar cuando los docentes adquieren condición de funcionarios y no siempre coincide con sus comienzos. Debemos recordar que la superación del concurso-oposición se suele producir tras años de interinidad. El disponer de experiencia profesional es uno de los méritos más considerados. No obstante, la regulación de manera más específica de esta iniciación sistematizada se produce a partir del desarrollo normativo del artículo 101 de la LOE (2006) en el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.

Parece claro que las tendencias internacionales sobre los inicios profesionales sitúan estos programas como una posible solución ante la etapa convulsa de inicio en la docencia y España, con limitaciones, ha encajado la idea de este tipo de programas dentro del desarrollo normativo de acceso a la profesión docente. La pregunta es si el sistema de fase de prácticas, que podría

responder a un programa de iniciación profesional, realmente cumple con su objetivo: apoyar a los principiantes.

### **3.11 Síntesis reflexiva**

En este capítulo hemos abordado las investigaciones sobre motivaciones, formación inicial y selección y acceso que nos arrojan luz sobre las perspectivas de los docentes sobre estas fases o momentos de la iniciación profesional por su impacto en los comienzos profesionales. Además, centrándonos en el profesorado principiante hemos visto que existen diversas perspectivas desde donde los estudios abordan la temática. Para algunos autores los inicios en la docencia suponen la superación de una serie de momentos o etapas; para otros las preocupaciones o dificultades de los docentes en sus primeros años son foco de su investigación; y por último, existen múltiples estudios que tratan este tema desde la propuesta de programas de iniciación profesional. Todos ellos vienen a confirmar que la complejidad de los inicios profesionales provoca que sea este un momento de suma importancia en las trayectorias docentes, y por ende, desde el punto de vista de la investigación sobre profesorado.

*BLOQUE*

*II*

# CAPÍTULO 4

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

### 4.1 Introducción

En este capítulo queremos justificar la metodología utilizada para la alcanzar los objetivos propuestos. Para ello, una vez que indiquemos los objetivos, expondremos cómo hemos desarrollado nuestra investigación: la planificación, el diseño, el trabajo de campo con la recogida de datos, su análisis y su presentación. Conscientes y convencidos de que la metodología es el pilar sobre el que pivota la credibilidad de cualquier investigación, exige constantemente al investigador una enorme responsabilidad en la toma de decisiones para que estas conduzcan hacia un trabajo que responda a los objetivos y fines propuestos. Unas decisiones a las que nos hemos enfrentado y que también haremos explícitas. Y es que elegir una metodología acertada es garante de la consecución de los objetivos propuestos de modo fiable.

### 4.2 Objetivos de la investigación

En cualquier investigación la pregunta de investigación se configura como el punto de partida y los objetivos para responder a esa pregunta son la columna vertebral sobre la que se erige. Nuestra pregunta de investigación ha sido: **¿cómo son las experiencias de los docentes principiantes en sus primeros años en la profesión?**

Para dar respuesta a esta cuestión realizamos un estudio longitudinal de enfoque biográfico-narrativo a 15 docentes de etapa obligatoria<sup>43</sup> del sistema educativo español. Tres motivos justifican nuestra elección de este tipo de metodología:

---

<sup>43</sup> Al tratarse de 13 mujeres entre 15 participantes, en este capítulo 5 y en los siguientes en los que se presentan los resultados y las conclusiones (capítulo 6, capítulo 7 y capítulo 8) se utilizará el femenino plural, más teniendo en cuenta que se trata de un estudio biográfico-narrativo donde la importancia se focaliza en cada una de las participantes.

## *La iniciación profesional docente*

- Ser capaces de otorgar la voz a los docentes y sus vivencias en los primeros años en la investigación.
- La comprensión de los primeros años en la docencia desde las propias experiencias de las participantes acompañándolas en sus primeros años.
- La construcción de conocimiento a partir de las experiencias de las protagonistas.

Por todo ello, nuestro **objetivo general** es:

**O1. Comprender las vivencias, experiencias, dificultades, problemáticas y retos que experimentan los profesores principiantes de la educación obligatoria en España a través de sus propias voces.**

Derivados de este objetivo general, los objetivos específicos que tiene esta investigación serán los siguientes:

Oa) Reconstruir las historias de vida profesionales de los docentes que participan en nuestra investigación identificando los retos, desafíos y dificultades que van experimentando durante el tiempo del estudio considerando elementos biográficos que han condicionado su trayectoria.

Ob) Establecer puntos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia de las historias de los docentes.

Oc) Identificar las percepciones de los docentes principiantes referidas a aspectos vinculados a la iniciación profesional docente.

Para conseguir el objetivo Oa se realizó un análisis narrativo que nos permitió mantener la estructura longitudinal del estudio. Para ello, no establecimos cortes temáticos ni temporales previos, sino que analizamos los datos de cada uno de los participantes de manera continua atendiendo a su evolución temporal y las temáticas que van surgiendo.

Para el objetivo Ob, consideramos la información resultado del análisis paradigmático sobre las problemáticas, dificultades y autodescripciones de los primeros días y años en la profesión para lo que fue utilizado el *software MAXQDA Analytics Pro (18)*, buscando las semejanzas además de analizar si existen diferencias entre las historias dependiendo de la etapa en la que imparten su enseñanza y la titularidad de los centros (análisis inter-caso). También se consideraron los datos obtenidos de las narrativas que nos aportaban mayor detalle, concreción y contexto para la comprensión de algunos elementos.

En el caso del objetivo Oc, los datos se obtuvieron gracias al análisis paradigmático pues se seleccionaron los fragmentos correspondientes a formación inicial y selección profesional. A partir de esos primeros análisis intra-caso, se realizó un análisis inter-caso para reflejar las percepciones de las docentes y sus posibles coincidencias y diferencias.

### 4.3 Método biográfico-narrativo

Para poder responder a nuestra pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos se diseñó un estudio longitudinal, durante dos cursos académicos, de enfoque biográfico-narrativo.

Y es que:

La investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Bolívar y Domingo, 2006, p. 3).

Este enfoque biográfico-narrativo va más allá del paradigma cualitativo tradicional y se configura con una identidad propia (Bolívar y Domingo, 2006). Su uso está plenamente justificado para la construcción del conocimiento en educación y legitimado para ello (Bolívar et al., 2001). Este enfoque de investigación es resultado de un giro hermenéutico producido en los años 70 en Ciencias Sociales (Bolívar, 2002; Hernández, 2011) y permite abordar cuestiones y preocupaciones que la racionalidad técnica no contempla (Van Manen, 1994). En el caso de las investigaciones biográficas-narrativa sobre los docentes, Goodson (2014) explica como esos estudios centrados y en la vida y el trabajo del profesorado son parte de una contracultura que intenta superar la tendencia en la investigación en la que los docentes *están en la sombra*.

Conviene antes de seguir la explicación y justificación de este método establecer una diferencia clave entre las técnicas usadas enmarcadas en este enfoque. Por un lado, los relatos de vida o autobiografías, que se refieren a la narración por uno mismo de la propia vida; por otro lado, las historias de vida o biografías tratan del estudio de la vida de un tercero y puede nutrirse de otro tipo de materiales más allá de la propia autobiografía de la persona objeto de estudio (Bolívar y Domingo, 2006; Denzin, 1989; Pujadas, 1992; Ros, 2013). Será esta segunda la técnica, las historias de vida, la utilizada en nuestra investigación.

Goodson (2004) indica que este tipo de investigación basada en las historias de vida:

## *La iniciación profesional docente*

contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente (...) sostienen que la autonomía del profesorado es una parte vital de la investigación educativa que no podemos correr el riesgo de pasar por alto (p. 37).

Y es que como indicaba Hernández (2004) estos estudios reconstruyen las trayectorias y van más allá de las investigaciones que se centran en el pensamiento docente incluyendo a su vez la perspectiva experiencial y biográfica de los mismos.

En una investigación como esta, en la que queremos comprender los inicios en la docencia del profesorado principiante desde sus propias vivencias, la consideración de lo biográfico es primordial para poder llegar a esa comprensión que establecimos como objetivo principal. Parece lógico y de sentido común que tratar e investigar sobre profesorado requiera también de lo biográfico, de lo personal. Si para educar lo personal del alumnado importa, para vislumbrar cómo vive la docencia el profesorado no podemos hacerlo de manera aséptica como el que investiga el funcionamiento de una maquina industrial (sin desmerecer su trabajo). Decía Goodson: “a la hora de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona” (2004, p. 297). La investigación biográfico-narrativa con historias de vida es, por tanto, el mejor método para alcanzar nuestro objetivo de comprensión de los inicios profesionales. Además, siguiendo a Moriña (2017) si bien el profesorado no es un grupo que podríamos definir como oprimido, son escasas las investigaciones que toman sus voces como punto de partida y en ocasiones en el ámbito educativo escasean sus perspectivas y vivencias. En esta investigación hemos querido que los docentes sean protagonistas superando visiones de la docencia como un abstracto que en ocasiones deriva en una idea impersonal de la profesión. La subjetividad en este tipo de metodologías es valorada y además la dimensión biográfica influye en las trayectorias (Bolívar, 2002). El papel activo en la investigación de los docentes principiantes da cuenta de un modo de investigación más democrática y las narrativas hace posible entender un cambio en la forma de producción del conocimiento (Moriña, 2017).

### **4.4 Trabajo de campo: aspectos éticos**

Antes de desgranar en qué ha consistido el trabajo de campo queremos mencionar los pasos realizados previamente a su desarrollo. Relativo a los aspectos éticos de la investigación que consideramos imprescindibles garantizar, podríamos diferenciar dos dimensiones: la ética

procesal o de procedimiento y la ética de la práctica (Guillemin y Gillam, 2004). La procesal se refiere a las aprobaciones por partes de los comités de ética del diseño de las investigaciones, y la otra tiene que ver con los dilemas éticos que pueden aparecer durante el desarrollo del estudio. La dimensión de la ética procesal se aborda en el informe positivo por parte del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI-77-1411) que se adquiere tras la evaluación de los diferentes estudios enmarcados en el proyecto I+D+I “*La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales*”, de la que forma parte nuestra investigación (véase anexo I). Para contar con esta aprobación se remitió a dicho comité la descripción de la investigación, el consentimiento informado de los participantes y la solicitud de informe favorable de la misma.

Además de los aspectos vinculados a la dimensión ética procedimental, existen otros elementos vinculados a la dimensión ética de la investigación que tienen que ver con la práctica y que también deben considerarse para poder garantizar que la investigación cumpla con los parámetros esperados para una investigación considerada globalmente ética. Como indica Abad (2016) “la aproximación cualitativa requiere una ética situada, pragmática, centrada en el proceso de reflexión desde el que se abordan los distintos momentos de la investigación, especialmente el trabajo de campo” (p. 115). Antes de comenzar la investigación, se realizó una primera toma de contacto con las docentes de nuestra investigación consistente en una llamada explicativa del objetivo de la investigación en la se incidió en el papel protagonista que tendrían para el estudio, además de indicarles los dos cursos de duración y la frecuencia de las entrevistas. Desde el primer momento quisimos transmitir a los participantes que este estudio no pretendía juzgar su desarrollo profesional, sino que queríamos que compartieran sus vivencias para conocer la realidad docente desde su propia voz. Posteriormente, atendiendo a aspectos más formales, compartimos con ellos el consentimiento informado (ver anexo II) que debían firmar para la aceptación de su participación en nuestra investigación y una carta informativa de la investigación y de su colaboración (ver anexo III). No se comenzaron las entrevistas antes de la firma de este documento. Se les informó de la grabación de las entrevistas y a lo largo de estas, se incidió en el anonimato y la confidencialidad, dando la oportunidad de prescindir de aquellos comentarios que ellos consideraban que no debían formar parte de los datos de la investigación.

Queremos destacar que en este tipo de investigaciones la relación que se establece entre participante e investigador debe ser como indicaba Ferrarotti (2007) de *auténtica interacción*, no

se trata de una relación asimétrica. Implica otro modo más igualitario de relacionarse, en las que los participantes son sujetos activos de la investigación (Bolívar, 2012).

## 4.5 Participantes

La selección de los participantes se ha realizado considerando el criterio de accesibilidad y que cumpliesen los siguientes requisitos:

- a) se encontrasen ejerciendo como docentes en la etapa en Educación Primaria y en Educación Secundaria en centros públicos, concertados o privados españoles;
- b) de acuerdo con la definición dada en el marco teórico, no superar los tres años de experiencia al comenzar el estudio (curso 2017/2018).

Nos gustaría matizar y justificar este segundo requisito. Considerando como profesorado principiante a aquel que tiene hasta cinco años de experiencia (Marcelo, 2009) si contásemos con personas con más de tres años para una investigación que tendría una duración de dos cursos no se ajustaría a ese límite temporal. Además, si bien se podría tratar los inicios profesionales independientemente de los años de experiencia profundizando a través de las entrevistas en ellos, creemos que el paso del tiempo puede jugar en contra de los recuerdos de los comienzos, así como diluir las sensaciones, sentimientos o impresiones.

Las participantes son 15 docentes que imparten en la etapa obligatoria. Cinco de ellas son maestras de Educación Primaria y las otras diez profesoras de Educación Secundaria. Aunque la mayoría de ellas ejercen en la Comunidad de Madrid (13), una de ellas ejerce en la Comunidad Valenciana y otra en Castilla-La Mancha. En cuanto a la titularidad del centro, en el primer año de nuestra investigación ocho eran docentes de centros públicos, seis de centros concertados y una docente de centro privado.

Para garantizar el anonimato las entrevistas se ha creado un sistema de denominación de los participantes, fundamentalmente utilizado para la organización y análisis de los datos, que refleja la comunidad autónoma donde ejercen, etapa, titularidad del centro junto con su categoría de profesorado principiante y se ha asignado un número a cada uno de ellos (aleatorio). Veamos un ejemplo: *MADesoPUBprofNOV1*. Sin embargo, al tratarse de una investigación biográfico-narrativa nos referiremos a las participantes utilizando seudónimos cuya inicial es la misma que su nombre original. Para la asignación de seudónimos, aunque podría ser resultado del azar,

hemos querido hacer un pequeño homenaje a mujeres reseñables por sus reivindicaciones, obras o vivencias que no siempre han tenido el reconocimiento que se merecían dentro de la Historia. Igualmente, en el caso de los hombres hemos utilizado seudónimos que se refieren a hombres reseñables en el campo educativo.

En el siguiente cuadro, mostramos el formato que hemos utilizado para la denominación de las participantes junto con la persona que ha servido de inspiración para la asignación de los seudónimos.

**TABLA 5**

*Denominación de las participantes.*

Codificaciones informantes	Seudónimos	Persona a la que se reconoce
MADesoPUBprofNOV1	Emilia	Emilia Pardo Bazán
MADesoPUBprofNOV2	Amparo	Amparo Poch y Gascón
MADprimPUBprofNOV3	Célestin	Célestin Freinet
MADesoCONprofNOV4	Paula	Paula Dominguez de Bazán
MADesoPUBprofNOV5	Susan	Susan B. Anthony
CVALesoCONprofNOV6	María	María Domínguez Remón
MADprimCONprofNOV7	Paloma	Paloma Palao
MADprimCONprofNOV8	Matilde	Matilde Huici
MADprimCONprofNOV9	Carmen	Carmen de Burgos
MADesoPUBprofNOV10	Claudio	Claudio Moyano
MADesoCONprofNOV11	Blanca	Blanca Brisac
MADesoPUBprofNOV12	Rosa	Rosa Sensat
CLMesoPUBprofNOV13	Margarita	Margarita Nelken

### *La iniciación profesional docente*

MADesoPUBprofNOV14	Alejandra	Alejandra
MADprimPRIVprofNOV15	Victoria	Victoria Kent

Para poder conocer con mayor detalle características de las participantes, hemos realizado la siguiente tabla (tabla 6) en la que indicamos su nombre, la edad cuando comenzó el estudio, la comunidad autónoma, la titularidad del centro y la etapa educativa donde ejerce su docencia, el año de comienzo y el sexo.

Destacaremos algunos datos de las participantes que son relevantes para la investigación y que no aparecen en la tabla 6. De las 15 participantes, tres tienen una trayectoria profesional previa ajena a la docencia (Blanca, Paula y Rosa). Susan comienza su trayectoria en un centro concertado en otra comunidad autónoma, si bien ahora se encuentra en un centro público. Célestin aunque es maestro de E. Primaria dispone de la mención de Audición y Lenguaje que le capacita para desarrollar sus funciones en la etapa de E. Secundaria, es por eso que durante el primer año del estudio fue docente en un instituto. Paloma durante su segundo año es maestra en Educación Infantil durante un trimestre, en un centro privado, pero posteriormente vuelve a la etapa de Educación Primaria.

**TABLA 6**

*Características de las participantes.*

	Edad al comienzo del estudio	CC.AA	Titularidad del centro actual	Etapa	Comienzo como docente	Sexo
MADesoPUBprofNOV1	28	Comunidad de Madrid	Público	Secundaria	2015/2016	Mujer
MADesoPUBprofNOV2	26	Comunidad de Madrid	Público	Secundaria	Febrero 2017	Mujer
MADprimPUBprofNOV3	25	Comunidad de Madrid	Público	Primaria	2015/2016	Hombre
MADesoCONprofNOV4	35	Comunidad de Madrid	Concertado	Secundaria	2017/2018	Mujer
MADesoPUBprofNOV5	27	Comunidad de Madrid	Público	Secundaria	2016/2017	Mujer
CVALesoCONprofNOV6	26	Comunidad Valenciana	Concertado	Secundaria	Sustitución temporal 2016/2017	Mujer
MADprimCONprofNOV7	26	Comunidad de Madrid	Concertado	Primaria	Sustituciones. Curso completo 2017/2018	Mujer
MADprimCONprofNOV8	25	Comunidad de Madrid	Concertado	Primaria	Sustitución 2015/2016. Curso completo 2016/2017	Mujer

*La iniciación profesional docente*

MADprimCONprofNOV9	22	Comunidad de Madrid	Concertado	Primaria	Curso 2017/2018	Mujer
MADesoPUBprofNOV10	27	Comunidad de Madrid	Público	Secundaria	Curso 2017/2018	Hombre
MADesoCONprofNOV11	27	Comunidad de Madrid	Concertado	Secundaria	Curso 2016/2017	Mujer
MADesoPUBprofNOV12	35	Comunidad de Madrid	Público	Secundaria	Curso 2017/2018	Mujer
CLMesoPUBprofNOV13	28	Comunidad de Madrid	Público	Secundaria	Curso 2015/2016	Mujer
MADesoPUBprofNOV14	28.	Comunidad de Madrid	Público	Secundaria	Abril 2017	Mujer
MADprimPRIVprofNOV15	23	Comunidad de Madrid	Privado	Primaria	Curso 2017/2018	Mujer

## **4.6 Recogida de datos: entrevistas**

Las entrevistas han sido semiestructuradas. Se han realizado ocho entrevistas en profundidad a cada uno de los participantes durante dos cursos académicos: cinco de ellas durante el primer año de la investigación y tres durante el segundo. La recogida de datos comenzó en septiembre de 2017 desarrollándose entre el curso 2017-2018 y el curso 2018-2019. En el anexo IV podemos observar las fechas en las que se han realizado las entrevistas a los participantes. Hay una excepción; se trata de las entrevistas realizadas a Blanca, que se redujeron a seis ya que fue baja por maternidad. Las entrevistas fueron bimestrales en el primer curso, siempre que fue posible por las disponibilidades de los participantes. El curso siguiente se realizaron tres entrevistas, una por cada trimestre del curso académico. Si bien en el diseño inicial estaba previsto la realización de cinco entrevistas en el segundo curso, al igual que en el primero, se decidió reducirlas a tres pues los cambios que se producían en sus percepciones y vivencias según iba pasando el primer curso eran menos intensos y continuos siendo más interesante espaciar los encuentros. La mayoría de las entrevistas finalizaron entre junio-julio de 2019, existiendo excepciones por la no disponibilidad algunas participantes entre junio y agosto.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial siempre y cuando fue factible, teniendo lugar a través de plataformas como Skype o de manera telefónica cuando existían problemas de disponibilidad o de desplazamiento. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

En cada una de las cinco primeras rondas de entrevista (primer año de la investigación) se abordaron temáticas específicas que nos permitían conocer con mayor detalle tanto la trayectoria de los docentes como su perspectiva sobre la iniciación profesional y algunos elementos de esta. Del mismo modo, se trataron cuestiones recurrentes vinculadas a la práctica docente de los participantes en sus inicios profesionales (tabla 7). El segundo año de la investigación, se mantuvieron las cuestiones recurrentes sobre su práctica docente. En todas las rondas de entrevistas se procuró poder conocer hitos o cambios, los llamados incidentes críticos de Lortie (1975) de los que habla Goodson (2014), dentro de las trayectorias que dieran cuenta de la posible evolución de la tarea docente o comprender las causas de esta. Los temas abordados en cada entrevista se definieron considerando los objetivos y pregunta de investigación. Para elaborar las preguntas de los guiones de las entrevistas se tuvieron en cuenta las propuestas por Bolívar et al. (2001).

**TABLA 7**

*Rondas de entrevistas y temáticas abordadas*

<b>Temáticas/Ronda</b>	<b>1º ronda de entrevistas</b>	<b>2º ronda de entrevistas</b>	<b>3º ronda de entrevistas</b>	<b>4º ronda de entrevistas</b>	<b>5º ronda de entrevistas</b>
Temáticas específicas	<p>Primeras impresiones como docente</p> <p>Acogida del centro</p> <p>Experiencias docentes previas (si las hubiera)</p> <p>Estrategias docentes</p> <p>Expectativas y temores</p> <p>Historia personal</p>	<p>Adaptación al centro (institucional)</p> <p>Práctica pedagógica</p> <p>Ideal docente</p> <p>Contexto familiar</p>	<p>Formación inicial del profesorado</p> <p>Interés por la docencia</p> <p>Recuerdos de la etapa alumno/a</p> <p>Docentes referentes</p>	<p>Acceso y selección a la docencia</p> <p>Formación continua</p>	<p>Balance de cierre de curso (valoración de su práctica, identificación de debilidades y fortalezas)</p> <p>Expectativas para el próximo curso</p>
Ejes recurrentes	<p>Apoyos en los inicios</p> <p>Grado de satisfacción con la docencia</p> <p>Cambios y continuidades</p> <p>Relaciones con otros actores (estudiantes, otros docentes, familias, equipo directivo)</p> <p>Principales dificultades, retos y preocupaciones</p>				

Como podemos ver en la siguiente tabla (8), durante el segundo curso o lo que también podemos denominar segundo año de la investigación, las entrevistas abandonaron las temáticas

específicas y se abordaron únicamente cuestiones recurrentes vinculadas a la práctica y al día a día que daban cuenta de su desarrollo profesional en sus primeros años. Las entrevistas siguieron siendo semiestructuradas al existir unas preguntas establecidas y de obligatoria realización en los encuentros. Sin embargo, las preguntas se plantearon de modo más abierto lo que junto con la mayor confianza de las participantes con nosotros como investigadores, hizo que las respuestas fueran más extensas y fluidas percibiéndose una mayor comodidad al hablar de su realidad como docentes. Es importante destacar que será durante estos encuentros donde se concrete la relación de confianza y simetría que debe gestarse entre entrevistador y entrevistado, antes mencionada, y que es característica de este enfoque metodológico.

**TABLA 8**

*Rondas de entrevistas y temáticas abordadas*

Temáticas/Ronda	6ª ronda de entrevistas	7ª ronda de entrevistas	8ª ronda de entrevistas
	<p>Apoyos en los inicios</p> <p>Grado de satisfacción con la docencia</p> <p>Cambios y continuidades</p> <p>Relaciones con otros actores (estudiantes, otros docentes, familias, equipo directivo)</p> <p>Principales dificultades, retos y preocupaciones</p>		

#### 4.7 Análisis de los datos

Previo al análisis y una vez realizadas las entrevistas, estas fueron transcribiéndose manualmente. Se han transcrito un total de 118 entrevistas, resultado de las ocho rondas de entrevistas a cada uno de los 15 informantes (con la excepción de una docente a la que solo realizamos seis entrevistas por comenzar una baja por maternidad).

El total de minutos que han sido transcritos son 2749 que equivalen a 45 horas y 49 minutos. Para disponer de los datos de manera escrita y así poder realizar los análisis, las entrevistas

## *La iniciación profesional docente*

fueron transcritas dedicando 270 horas a esta tarea. Las transcripciones han respetado, siempre que ha sido posible, la literalidad de los relatos.

Cada una de las entrevistas fue codificada con la denominación que indicamos en el epígrafe de participantes que consistía en indicar a través de abreviaturas la comunidad, etapa educativa donde ejercer, titularidad etapa y número asignado al docente, precedido del número de la ronda de entrevista.

Ejemplo: *4CLMesoPUBprofNOV13* → Cuarta entrevista de la participante que ejerce en Castilla-La Mancha, en la etapa de E. Secundaria, en un centro público y que asignamos el número 13.

El análisis de datos se produjo desde una doble perspectiva realizando tanto un análisis paradigmático de los datos como un análisis narrativo. Ambas fases analíticas se describirán en detalle en los siguientes epígrafes.

**TABLA 9**

*Resumen de los objetivos, método y análisis empleados en el estudio.*

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	MÉTODO Y TÉCNICA	ANÁLISIS
<b>O1. Comprender las vivencias, experiencias, dificultades, problemáticas y retos que experimentan los profesores principiantes de la educación obligatoria en España a través de sus propias voces</b>	<b>Oa)</b> Reconstruir las historias de vida profesionales de los docentes que participan en nuestra investigación identificando los retos, desafíos y dificultades que van experimentando durante el tiempo del estudio considerando elementos biográficos que han condicionado su trayectoria.	Biográfico Narrativo: HISTORIAS DE VIDA	Análisis narrativo

	<p><b>Ob)</b> Establecer puntos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia de las historias de los docentes</p>		<p>Análisis paradigmático</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>análisis narrativo</p>
	<p><b>Oc)</b> Identificar las percepciones de los docentes principiantes referidas a aspectos vinculados a la iniciación profesional docente.</p>		<p>Análisis paradigmático</p>

#### 4.7.1 Análisis paradigmático

Esta tipología de análisis, común en la investigación cualitativa, se basa en realizar análisis categoriales en este caso de las historias de vida, que permitan encontrar temas comunes y generales que emergen en las historias (Bretones, 2013; Bolívar, 2002, 2014; Moriña, 2017).

Para comenzar el análisis creamos un libro de códigos de forma deductiva. Podemos diferenciar dos categorías dentro de los códigos. Por un lado, aquellos códigos temáticos y, por otro lado, aquellos códigos temporales referidos a la vida del docente (etapas). Los códigos podían coexistir, aportando información de posible evolución respecto a sus vivencias.

A continuación, se muestran los códigos temáticos utilizados junto con su descripción.

<b>Auto-descripción</b>	Descripciones del entrevistado sobre sí mismo en cada etapa de su vida tanto personales como profesionales
<b>Referentes</b>	Menciones a referentes que sean especialmente significativos. Este código se espera que recoja el recuerdo de algún docente que tuvo el entrevistado y haya sido especialmente significativo en su historia. Puede referirse tomándolo de ejemplo de docente (o contraejemplo). También puede ser una persona cercana o familiar.
<b>Hito</b>	<p>Situación o experiencia de vida que haya sido especialmente significativa en su vida (personal y/o profesional) y que constituye un punto de inflexión (marca un antes y un después) en su trayectoria de vida.</p> <p>Aclaración: este código es muy relevante porque las experiencias significativas de las etapas son fundamentales para comprender las historias de los docentes.</p>
<b>Concepción docente</b>	<p>Este código recupera menciones que muestren la concepción de la figura del docente que tiene el entrevistado; por ejemplo, referencias sobre el docente ideal, caracterizaciones, funciones que le atribuye.</p> <p>Aclaración: no confundir con "Autodescripción". No refiere a sí mismo como docente. Se trata de referencias al ideal que tiene y la valoración de la docencia como profesión.</p>
<b>Problemáticas y/o dificultades</b>	Cualquier factor que el entrevistado perciba como un problema, una dificultad u obstáculo para desarrollar su práctica docente, como, por ejemplo: falta de formación, falta de apoyo por parte de los directivos, mala relación con otros docentes, clima de aula, disciplina, desconocimiento del funcionamiento del centro, falta de estrategias docentes
<b>Apoyos</b>	Menciones acerca de las ayudas o apoyos que tiene el entrevistado

para hacer frente a todas las cuestiones asociadas a su práctica docente.

---

<b>Organización y gestión de centro</b>	Citas que describan tanto la organización del centro como la percepción del entrevistado sobre su relación con los órganos de gestión del centro, con los documentos del centro, con los recursos disponibles, reuniones y demás tareas administrativas.
<b>Metodología</b>	Referencias hacia la metodología que emplea, a sus concepciones metodológicas, cómo desarrolla sus clases, actividades propuestas, desarrollo de sus clases, materiales utilizados.
<b>Relación con otros docentes</b>	Menciones que den cuenta de la relación que el entrevistado establece con otros docentes.
<b>Relación con estudiantes</b>	Menciones a la relación con los alumnos, tanto de su propio curso como de otros.
<b>Relación con padres/madres</b>	Menciones que den cuenta de la relación que establece el entrevistado con las familias de los alumnos.
<b>Cambio</b>	Se trata de un código que da cuenta de la evolución, de proceso y rupturas y por lo tanto no se espera que se circunscriba a una sola etapa temporal. Este código se utiliza, por ejemplo, para recuperar los cambios en las percepciones sobre concepción docente, metodología, relaciones con los alumnos, relaciones con los compañeros y con el centro.

---

En cuanto a los códigos temporales denominados etapas han sido los siguientes:

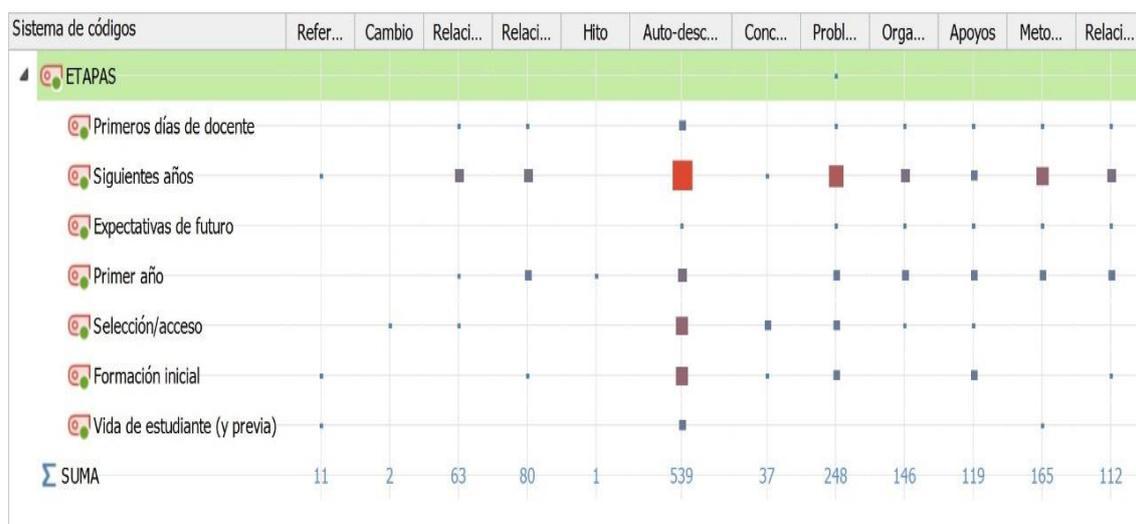
1. Vida de estudiante
2. Formación inicial
3. Primeros días de docente
4. Primer año como docente
5. Sigüientes años como docente
6. Expectativas de futuro

## La iniciación profesional docente

Este análisis se fue realizando de forma paralela al trabajo de campo. Tras la realización de las entrevistas y su transcripción se realizó un análisis intra-caso de cada una de las entrevistas utilizando el libro de códigos anteriormente descrito que nos permitió acercarnos a las temáticas más frecuentes relacionadas con los inicios profesionales en cada una de las participantes. Gracias a esta codificación (Flick, 2004) se redujeron los datos para poder realizar un mejor tratamiento de la información y más centrado en el objeto de estudio. En las codificaciones se combinaron siempre que fueron posibles los códigos temáticos y los códigos temporales (etapas), para disponer de una información contextualizada temporalmente. De igual modo, el código vida de estudiante, formación inicial o selección han sido también utilizados en ocasiones sin tener un código temático que los complemente. En la siguiente figura, observamos la matriz que ha sido extraída del *software* de análisis vemos la relación que se establece entre los códigos temáticos y aquellos referidos a las etapas de las participantes.

### FIGURA 2

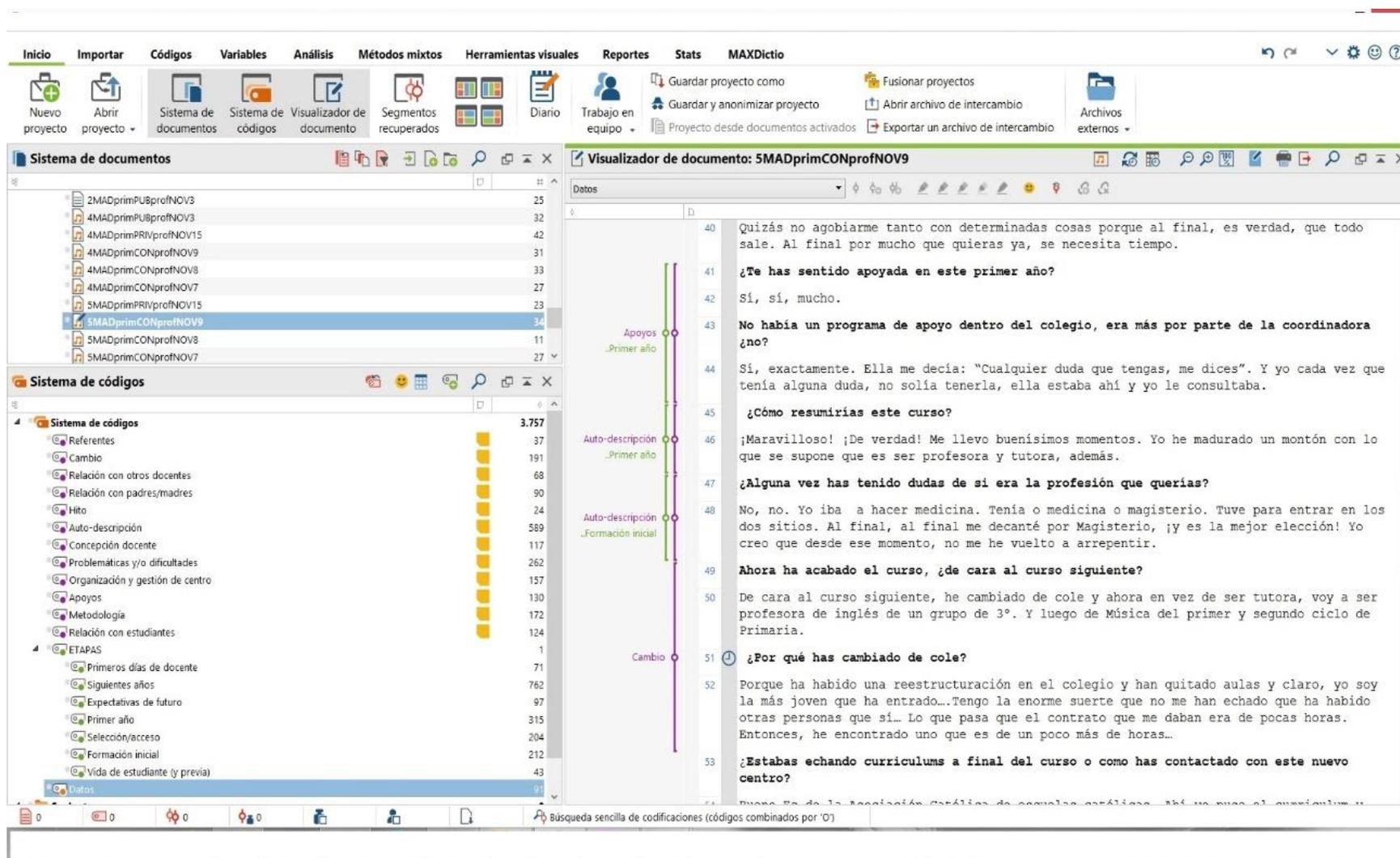
Matriz de relación entre códigos extraída del *software* MAXQDA Analytics Pro (18).



Moriña (2017) habla de que este análisis es circular y se basa en la interacción cuyos pasos principales son: reducir datos, estructurar datos y extraer conclusiones. Una vez realizado ese análisis intra-caso, se compararon posibles elementos comunes y divergentes presentes en los datos analizados de las participantes (Ayres et al., 2003). La codificación, la estructuración de datos y la comparación de estos se utilizó el *software* MAXQDA Analytics Pro (18). En la figura 3, podemos ver un ejemplo de codificación con el programa MAXQDA de las entrevistas realizadas.

FIGURA 3

Ejemplo de codificación de una entrevista con el software MAXQDA Analytics Pro (18).



Posteriormente, se realizó un análisis inter-caso, para poder identificar aquellas temáticas comunes y recurrentes de los participantes que como hemos visto es uno de los objetivos de este tipo de análisis.

#### **4.7.2 Análisis narrativo**

Realizamos un análisis narrativo que nos permitió elaborar las narrativas de las historias de vida profesionales de las docentes. Se trata de narrativas que respecto al número se encuadrarían dentro de los relatos múltiples paralelos puesto que se establecen de manera independiente cada uno de ellos (Pujadas, 1992).

La organización de los datos, análisis y su extracción con el programa *MAXQDA* no respondía a nuestro objetivo de la creación de esas historias por la ruptura de la linealidad temporal que dificultaba la representación longitudinal del estudio. Puesto que el análisis anterior podría descontextualizar y fragmentar los datos se realizó una nueva organización y lectura del material. Por eso se toma la decisión de realizar otro diseño de análisis de datos que responda al objetivo de la construcción de narrativas. Por ello, posteriormente para poder organizar la información manteniendo la lógica temporal-temática se traspasaron los datos a una hoja de *Excel*, superando así ese riesgo de representación parcial de los datos.

A continuación, vamos a describir cómo se han organizado los datos para su lectura con una perspectiva temporal. Los datos de cada entrevista tenían asignados un color diferente de letra para facilitar su posterior lectura. Para la organización los datos aparecen de izquierda a derecha atendiendo a las etapas a la que hacen referencia y las entrevistas de manera consecutiva. Si en algún momento se retoma un tema vinculado a etapas anteriores o mencionado anteriormente puesto que cada entrevista es de un color, se incluye debajo para poder leer la evolución de manera vertical. No obstante, tanto los datos referidos a la práctica se leen de manera horizontal percibiendo cambios y continuidades en aquellos que no pertenecen a recuerdos, del mismo modo que se produce la lectura para la construcción de las narrativas. que han tenido durante el periodo de entrevistas. Además, se han ilustrado con frases o palabras textuales de las docentes.

En la figura 4 podemos ver un extracto de la organización para el análisis narrativo de los datos.

FIGURA 4. Organización de los datos para el análisis narrativo.

Número y fecha de entrevista		Etapa a la que se refiere				
D		C	D	E	F	G
Entrevista 1. Fecha 22/09/2017. Está en su primer año de docencia. En el momento de la entrevista, lleva 5 días en el centro		PRIMER AÑO COMO DOCENTE				
Temática	Información relevante	Valoración de los primeros días primeros días	Relación entre idea previa y la realidad de la profesión docente	Ingreso al primer centro (Apoyo)	Problemas o dificultades	Expectativas para el curso (factor clave)
	<p>Estoy impartiendo a 1ª y 2ª de la ESO, Geografía e Historia en castellano y también estoy dando valores éticos basados en un centro público. En una ocasión me preguntaron: ¿Una sección bilingüe?</p> <p>No. La sección es bilingüe pero estoy haciendo el curso fuera del centro, una extensión curricular de un instituto de secundaria. Yo no sabía lo que era.</p> <p>¿El número de alumnos que tienes ahí?</p> <p>En ese centro son pequeños, porque como es nuevo... Está recién construido. Están poniendo las aulas todavía. Son 60-70. Son clases de 22, 22, 14 y 9 alumnos.</p> <p>Estoy impartiendo a 1ª y 2ª de la ESO, Geografía e Historia en bilingüe y en castellano y también estoy dando valores éticos a Primero de la ESO. ¿Lo estás haciendo en un centro público. En una sección de un instituto público? ¿Cuál es el número de los cursos que más te gustaban, de cómo se desarrollaban de cuando eras alumno?</p> <p>Yo que había algún pago eso siempre. Y luego, otro curso, recuerdo las clases que me gustaban de cuando era alumno, pero no recuerdo el número de alumnos que había en esas clases, o lo que más me gustaba siempre, en tecnología para mí, en ciencias de producción.</p>	<p>Muy bien... me gusta al comenzar pero de a poco se convierte a un trabajo más cotidiano. Tiene todas las cosas de lo está desorganizado bien o no.</p>	<p>Lo esperaba el agotador o resulto físico y mentalmente motivar a los estudiantes pero ¿cómo se relaciona?</p>	<p>Se siente muy apoyado. Se siente bien tratado y respetado. No tiene un momento en un plan de apoyo formal pero compañeros veteranos le apoyan. El edificio está muy bonito del centro público. La jefe de estudios le invita a ver una clase suya en inglés y desde la dirección son flexibles para que pueda llegar a las reuniones, si le da una adaptación ya realizada.</p>	<p>Falta de infraestructura adecuada. Pienso que la falta de recursos tecnológicos hace más difícil encontrar apoyo de los estudiantes, pero que pueden atención. Específicamente, apoyo que hay más recursos, especialmente a sus clases para hacerlos más atractivos.</p> <p>¿Crees que el centro es de nueva construcción, es decir que hace un mes estaban todavía construyéndose, no hay propósitos hechos antes de que se había pensado... Entonces, los temas que están en proyecto, en proceso, en desarrollo están... ¿Es mucho más complicado? No tenía posibilidad de utilizar recursos didácticos. Así que bueno, cuando él iba, escuchábamos, con frecuencia... Alguna actividad así. Pero ahora ya han instalado los proyectores y los aparatos y espero que pueda utilizar otras cosas, presentaciones, videos, audios, etc.</p>	<p>Pero de expectativas propias. No espero más que "aprender". No espero ser el mejor, sólo a sus estudiantes aprender a ir, de a poco, mejorando. Conozco haciendo sólo lo que sé y se siente seguro pero, de a poco, ir avanzando. Pienso que lo que más le va a costar es lograr la atención de los estudiantes y que aprendan bien.</p> <p>¿Crees que el centro es de nueva construcción, es decir que hace un mes estaban todavía construyéndose, no hay propósitos hechos antes de que se había pensado... Entonces, los temas que están en proyecto, en proceso, en desarrollo están... ¿Es mucho más complicado? No tenía posibilidad de utilizar recursos didácticos. Así que bueno, cuando él iba, escuchábamos, con frecuencia... Alguna actividad así. Pero ahora ya han instalado los proyectores y los aparatos y espero que pueda utilizar otras cosas, presentaciones, videos, audios, etc.</p>
	<p>Descripción de la cita</p>					
	<p>Cita textual del participante</p>					
				<p>Fragmento de otra entrevista que se refiere a ese tema tratado (apoyo primeros días) en la primera entrevista</p>		

### *La iniciación profesional docente*

La construcción de las narrativas si bien ha seguido aspectos formales en tanto en cuanto hay un tratamiento de los datos, organización y énfasis en algunos aspectos narrados por las participantes no ha dejado de ser una tarea artística en tanto en cuanto el modo de presentación sigue una estructura más literaria (Bolívar, 2012). Las historias se han narrado con una lógica cronológica para lo cual se han organizado ciertos recuerdos de etapas anteriores y como no la evolución de la práctica docente.

## **4.8 Presentación de los resultados**

La presentación de los resultados también fue discutida y evaluada. Al ser un estudio longitudinal esta presentación debe ser válida para plasmar ese carácter de evolución de la práctica docente. Sin embargo, hay aspectos vinculados sobre la iniciación profesional y que aparecen en alguna entrevista, pero no son foco en todas las entrevistas y cuyas valoraciones de las participantes son estáticas y carecen de evolución en la voz de los docentes. Siendo conscientes de estos dos modelos de datos, para la cuestión más longitudinal que se refiere a la evolución del profesional tomando en consideración aspectos biográficos se crean narrativas de cada una de las participantes en las que se presenta la información de la historia de vida que puede resultar más enriquecedora para comprender la trayectoria de vida profesional.

Para presentar los resultados del análisis paradigmático que se realizó tanto para el objetivo Ob y Oc, se presentarán los resultados organizados por las temáticas referidas y objeto de análisis. Respecto a las percepciones sobre la formación inicial y la selección y acceso a la profesión los resultados se presentarán disgregados por etapa en la que ejercen las docentes.

# CAPÍTULO 5

## HISTORIAS DE VIDA DEL PROFESORADO

### 5.1. Introducción

En este capítulo presentaremos a modo de narrativas las historias de vida de las 15 personas participantes en nuestra investigación, 5 maestras y 10 profesoras, fruto de las 118 entrevistas mantenidas.

Hemos construido las historias atendiendo a la cronología vital de cada una de ellas, recuperando la información sobre su formación inicial y motivación por la profesión para, posteriormente, ir profundizando en las vivencias sobre su docencia que han compartido con nosotros hasta el final de nuestro estudio.

En cada uno de los casos aparecen fragmentos extraídos de las entrevistas que ilustran algunos de los elementos que queremos resaltar. Con las historias construidas queremos ser capaces de transmitir aquellas peculiaridades de cada una de nuestras docentes. Si bien hay elementos que veremos comunes, la forma de experimentarlos cambia y también sus percepciones sobre algunos elementos de su docencia. Para justificar la utilización del método biográfico narrativo recuperamos los planteamientos de Moriña (2017). Nuestra investigación pretende privilegiar las voces de los docentes, que en muchas ocasiones se han omitido y no han sido consideradas en los estudios que les afectan directamente. En la actualidad, contar con las experiencias en primera persona del profesorado, algo que podría parecer lo más común, no deja de ser anecdótico. Sobre todo, se trata de algo residual si se intenta potenciar y reflejar sus subjetividades. Por eso creemos en la riqueza que supone la consideración de estas subjetividades para comprender las historias de los docentes, más aún cuando se refieren a las fases iniciales de la profesión idiosincráticamente complejas. Apostamos por considerar a las profesoras y maestras como protagonistas y expertas que nos permitan entender la iniciación profesional docente.

Así pues, nuestro objetivo ahora en la construcción de estas historias no ha sido identificar comunalidades o divergencias (se hará en los dos siguientes capítulos), sino más bien hacer una

narración única resultado del proceso de investigación en el que ellas han sido protagonistas. Como indica Hernández (2004) las historias de vida se entienden como el “espacio desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir, experienciales, y no solo cognitivas” (p. 11).

Las narraciones utilizan las propias palabras de las participantes en algunos momentos y para hacer al lector consciente de ello aparecen en cursiva. Hemos intentado reflejar su voz, omitiendo cualquier análisis sobre posibles relaciones causa- efecto, no porque no lo creamos necesario sino porque como investigadores queríamos reflejar lo más fiel posible sus reflexiones y experiencias.

## **5.2. Las historias de vida I: maestras de Educación Primaria**

### **5.2.1. La historia de Célestin. Orgullo y satisfacción por lo conseguido.**

Célestin es maestro de Audición y Lenguaje. Aunque dedicarse a la enseñanza era una opción que barajaba, no había tenido desde niño una inclinación preferente a la profesión frente a otras: *“Me gustaba, pero no era tan vocacional, pero bueno...ahí estoy”*.

En 2015, mientras cursaba un máster de Calidad Educativa preparó las oposiciones de la Comunidad de Madrid. Célestin aprobó la oposición y aunque no obtuvo plaza, comenzó a trabajar como interino en un centro público donde estuvo durante dos cursos.

Según sus propias palabras cuando ingresa como docente sus sentimientos son: orgullo y satisfacción.

*Orgulloso porque al fin y al cabo fue un trabajo. Detrás de eso hay unos estudios, hay un esfuerzo, hay una oposición, entonces orgulloso. Satisfacción porque todo eso tiene una recompensa, entonces evidentemente con 22 años estás trabajando de maestro te enorgullece también y estás satisfecho contigo mismo e ilusionado.*

Recuerda como en esos primeros meses tuvo que revisar informes, buscar información e investigar para ir familiarizándose con la práctica real. La preparación de las clases exigía dedicar tiempo en casa, no se sentía capacitado para improvisar y debía llevar las actividades planificadas. La falta de experiencia y el *miedo* de no hacer las cosas bien le obligaban a preparar con detalle las sesiones.

La docencia era como había imaginado. Célestín cree que la escuela ha sufrido poca transformación desde que superó la etapa de E. Primaria hace 15 años. Solo nota cambios en los nuevos recursos que se utilizan como las *tablets* o las pizarras digitales.

Ese primer año se caracterizó por la incertidumbre. Tuvo dudas sobre si estaba haciendo lo adecuado para cada niño. Célestín cree que es un reto saber seleccionar, graduar y secuenciar los ejercicios y los materiales para atender a las dificultades del alumnado, aunque reconoce que al estar en un centro ordinario las necesidades educativas de los alumnos no son excesivamente complejas.

En el segundo curso también impartió clases de matemáticas y fue cotutor. Confiesa que sintió menos autonomía como docente en esas clases, donde se limitaba a seguir la programación.

El tercer curso como maestro supone un gran reto para Célestín. Le conceden una vacante, jornada parcial, en un instituto público como maestro de Audición y Lenguaje. Encuentra que existen diferencias reseñables entre el colegio y el instituto tanto a nivel de trato con los propios compañeros (*el colegio es más familiar*) como a nivel de organización de los centros. Y es que la organización del instituto es más compleja y hace que el inicio de curso se retrase. Un retraso que afecta directamente en la planificación de su práctica docente.

Célestín se siente más seguro y cómodo en un colegio que en un instituto. Señala que el profesorado del instituto desconoce muchas de las dificultades del alumnado y no atiende al alumnado con necesidades como deberían, incluso en ocasiones indica se despreocupan demasiado. En su práctica diaria se siente más limitado pues muchas veces los alumnos no cumplen con los objetivos propuestos o las tareas asignadas. Es más complicado motivarles y conseguir que se esfuercen al ser adolescentes.

*Son chicos que ves ya con 12, 13, 14,15 años que su éxito, llega un punto, que no depende de ti. Tú como profesional puedes tutorizarlo, mediar en el aprendizaje, pero luego hay una parte que depende de su estudio y de su esfuerzo, eso es complicado. Cuando haces tu parte y el alumno no hace la suya te preguntas hasta qué punto puedes abarcar un poco más. Hay una parte que es de su motivación y esa es la que más me cuesta llevar a cabo, motivarles y hacerles conscientes de la necesidad de su propio esfuerzo.*

Su trabajo está mucho más vinculado a la parte curricular que al área de Lenguaje del que se siente especialista. Para intentar mejorar la evolución de los alumnos toma la decisión de dejar de realizar sus sesiones fuera del grupo clase y entra en el aula para apoyarles. Esto provoca

## *La iniciación profesional docente*

que Célestin sienta que es menos referente para el alumno y, a su vez, aprecia falta de reconocimiento como profesional por parte de los profesores que imparten las clases donde desarrolla su labor de apoyo.

El curso ha sido motivador por el desafío que ha supuesto, pero no se ha sentido plenamente desarrollado como docente. El anhelo por volver como maestro a un centro de E. Infantil y Primaria han permanecido durante los meses.

El nuevo curso trae aparejado cambio de centro y cambio de jornada. Célestin tiene una jornada completa compartida entre dos centros de E. Primaria. A pesar de eso, se muestra ilusionado por volver a ser docente de la etapa de E. Primaria que, como él explica, vive con mayor satisfacción como profesional por las posibilidades de prevención y mejora del desarrollo del lenguaje.

*Bueno creo que es una etapa que sobre todo en el que existe un margen mayor de desarrollo y mejora cuando los alumnos presentan alguna alteración o desarrollo o dificultad de desarrollo en el lenguaje. (...) Primaria por el contrario tienes un aspecto más directo en relación con el lenguaje. Tienes la oportunidad ahí de mayor mejora del desarrollo del lenguaje, que es una etapa también preventiva y con ello también se procura, evidentemente, que los alumnos consigan los objetivos propuestos a nivel curricular.*

Otro de los aspectos del nuevo curso que subraya es el tener que cambiar de domicilio para desarrollar su práctica en otra zona de la Comunidad de Madrid. Lo vive como el comienzo de una nueva etapa de su vida.

El ejercer en dos centros duplica el número de alumnos a los que debe atender, junto con los documentos correspondientes para cada uno de ellos: adaptaciones curriculares, informes y reuniones. Célestin explica que la práctica compartida en dos centros hace que tenga una mayor carga de trabajo, lo que repercute en el tiempo que dedica a cada alumno. Célestin se queja de como las ratios altas obstaculizan la individualización de la enseñanza y reivindica la reducción de estas para poder desarrollar su docencia como le gustaría.

Desde los primeros meses del curso la *sombra* de las oposiciones está presente y comienzan a preocupar por el impacto en su tarea docente: “*Cuando hay años de oposiciones el rendimiento a nivel laboral baja. Tengo que dedicar todas las tardes al estudio para detrimento de lo que pudiera preparar de cara a las clases*”. Finaliza el curso con la satisfacción de haber conseguido superar el concurso-oposición obteniendo plaza. Han sido meses de esfuerzo, nervios y tensión

que han merecido la pena. Célestin se siente liberado tras convertirse en funcionario, y solo piensa en el reto que supondrá el próximo curso a nivel profesional. Lo tiene claro:

*ser docente debería ser enseñar a la gente a ser lo más feliz posible y a la vez darle las herramientas para desarrollarse en sociedad y adquirir las competencias que le van a permitir una buena socialización y adquirir un empleo. Pero, sobre todo, ser feliz. Eso es lo importante, ser personas felices.*

### 5.2.2. La historia de Paloma: una maestra intermitente

Paloma estudió magisterio de E. Primaria y E. Infantil. Cuando tuvo que decidir qué carrera universitaria realizar valoró tanto Derecho como Magisterio. El motivo que le hizo dar el paso y elegir Magisterio fue su preferencia por las tareas diarias de una profesión respecto a la otra. En su familia la docencia ha estado siempre presente, su madre es maestra. Paloma recuerda como desde pequeña jugaba a dar clase a sus muñecas.

*Creo que te he comentado alguna vez que daba clase a mis muñecas. Tenía en una buhardilla mi pizarra, mi clase y bueno, sí, me ha gustado siempre. Es una opción que he tenido siempre bastante clara.*

Su trayectoria profesional se caracteriza por la inestabilidad. Su comienzo como docente fue cubriendo una sustitución en un colegio privado. En sus inicios se sintió apoyada por los compañeros, aunque carecía de una figura de referencia dentro del centro. Recuerda que desconocía muchos aspectos sobre la práctica y el centro, y que recibía mucha información durante el día. El colegio era británico y exigía impartir las clases en inglés, lo que hacía que a las preocupaciones propias del inicio profesional se le sumara las dificultades con el idioma.

Es en septiembre de 2017 cuando Paloma cubre un puesto con una duración de un año en un centro concertado de la Comunidad de Madrid. Hasta entonces habían sido sustituciones de unos meses.

Paloma cuenta con el apoyo de sus compañeros durante el curso. Ser parte de la plantilla durante todo el año, y no únicamente los meses de una sustitución, hace que la relación con los compañeros sea más fluida y de colaboración. La experiencia previa adquirida le hace ser capaz de organizar mejor su docencia, aunque sigue dedicando tiempo en casa a la preparación de las clases. Sus preocupaciones hasta la mitad de curso estaban muy centradas en el alumnado y su mejora académica. Después comienza a surgir una preocupación vinculada a su estabilidad. Desconoce si el centro contará con ella en su plantilla el próximo curso, aunque ella tiene una buena valoración de su práctica y cree que está haciéndolo lo mejor posible.

*Estoy en un año de prueba, que obviamente me pueden decir que sí o me pueden decir que no. Pero es que yo estoy haciendo todo lo que puedo, más no puedo hacer. Creo que estoy trabajando bien y estoy dando el 100%. ¿Mejorar? Por supuesto.*

Paloma está satisfecha de la evolución del curso, de los resultados de los alumnos y su docencia:

*Una cosa que destacaría y me quedo este curso con el cariño de los niños, que se consigue creando un clima de confianza y de colaboración entre todos. Me quedo con la satisfacción del trabajo bien realizado con los resultados que han obtenido ya no solo internos del colegio sino también externos de la Comunidad de Madrid. Es decir, que han trabajado bien y lo han hecho bien. Y pues...El cariño de los compañeros y de los padres que también te transmiten y son también muy agradecidos.*

El centro prescinde de Paloma para el próximo curso, lo que hace que tenga que buscar, de nuevo, trabajo como docente. Es seleccionada para cubrir una sustitución en un centro privado para un par de meses, pero en esta ocasión será maestra en E. Infantil. Pese a ser un trabajo temporal y le gustaría contar con mayor estabilidad, verbaliza la ventaja de comenzar una sustitución desde el comienzo de curso. No tiene que adaptarse a la rutina previamente establecida por el docente a sustituir.

Ser maestra en E. Infantil supone menos trabajo a la hora de corregir, pero mayor desgaste físico porque los alumnos son menos autónomos y requieren más atención. El centro aplica una metodología que exige un aprendizaje por parte de Paloma, a lo que se añade el hecho de ser un centro en el que se habla en inglés en todo momento. La posibilidad de continuar trabajando es su principal objetivo e inquietud.

Tras la finalización de la sustitución, que coincide con el fin del primer trimestre, ingresa como docente en otro centro privado impartiendo docencia en 5º y 6º de E. Primaria. Para Paloma es un gran cambio pasar de ser maestra en 1º de E. Infantil a 6º de Primaria. Eso se suma a la complejidad de comenzar en un centro del que desconoce el funcionamiento y tiene que adaptarse a aquellos métodos propuestos por la persona a sustituir.

Ser maestra en 5º y 6º de Primaria es un continuo aprendizaje para Paloma. Es su primera experiencia con estos cursos y se siente apoyada por el equipo docente que es bastante veterano. Esta amplia experiencia del profesorado supone, como nos cuenta, también una limitación: están menos abiertos a innovar y a los cambios.

Las faltas de respeto entre los alumnos en algo que le sorprende y le cuesta gestionar. Incluso habla de cómo ha comentado esta problemática con otras compañeras de profesión y creen que es algo generalizado. Es por ello, que uno de los objetivos de sus clases era trabajar en la mejora del respeto en el aula.

### *La iniciación profesional docente*

Sin embargo, la preocupación que ronda su cabeza en todo momento es conseguir una estabilidad laboral. Una estabilidad que anhela porque le permitiría mejorar su práctica. Tendría un mayor conocimiento del centro y podría ser capaz de anticiparse en la resolución de los problemas diarios. Conocer a los alumnos durante un tiempo prolongado también haría que la práctica se adaptara a sus necesidades y capacidades. Sus expectativas de futuro se reducen a una: conseguir una estabilidad laboral.

### 5.2.3. La historia de Matilde: estar a la altura de las expectativas

Matilde es maestra de E. Primaria. Desde pequeña se había planteado ser docente. Valoró otros estudios vinculados a la Economía, pero la configuración de la titulación de Magisterio como grado, tras la implantación de EEES, disipó las dudas al respecto. Matilde indica que la diplomatura de Magisterio no era una formación muy valorada y el cambio en la organización de la formación fue clave a la hora de decidirse. Sintió el apoyo familiar cuando tomó la decisión de cursar Magisterio, pero reconoce que receló por si la formación no respondía a sus expectativas.

Ser maestra para Matilde es: *vocación, cariño, constancia... Y ¡paciencia!* La profesión es reconfortante.

*Hay días que dices que no, que piensas que no puedes más. Cuando me levanto y voy camino del colegio y voy llegando y veo a los niños saludarme y tal... Cada día es nuevo, cada día aprendes cosas nuevas. Tú aprendes de ellos muchas cosas y es un privilegio compartir tiempo con gente más joven que además te hace más joven y lo pasas muy bien.*

Matilde comienza como maestra en mayo de 2016 realizando una sustitución en un centro concertado en Madrid. Después de esta sustitución de dos meses, en septiembre, ingresa en el mismo centro con un contrato de prueba de un año. No olvida los primeros meses como docente. Recuerda sentir presión por cumplir con las expectativas. Desde el centro no había diferencias entre lo que se les exigía a los docentes con experiencia y lo que se les exigía a aquellos que no la tenían. Además, la autoexigencia le hacía estar más tensa y disfrutar menos de la profesión.

Su preocupación estaba focalizada en las clases y el desarrollo de estas: cumplir con la programación establecida. La coordinación entre los docentes que imparten en los mismos grupos se concreta en la misma temporalización en los contenidos y pruebas de evaluación. Matilde indica que esto significó una mayor presión porque los alumnos debían ajustarse al ritmo de aprendizaje preestablecido para llegar a los objetivos propuestos. Tener que realizar explicaciones más rápidas para cumplir con la programación le preocupaba por la consecuencia que podía traer aparejada: la falta de comprensión de las explicaciones y los contenidos poco afianzados en los alumnos. *“Lo primero era no llegar a lo que estaba programado. Lo segundo, a lo mejor ir tan rápido que los alumnos no entendiesen bien los conceptos y que no aprendiesen”.*

En su segundo año Matilde continúa impartiendo clase en el mismo centro concertado y a la misma clase. Ciertas dificultades de algunos de los alumnos en aspectos de lectoescritura

## *La iniciación profesional docente*

complican seguir la programación. Los diferentes niveles dentro de una misma clase suponen una adaptación de la enseñanza a los perfiles que se dan dentro del aula. Sigue inquietándole adecuar su enseñanza a cada uno de los alumnos para conseguir el máximo desarrollo de cada uno de ellos, tanto en la parte académica como en los aspectos más personales vinculados a su labor de tutora. Nota una mayor evolución en su docencia en este segundo año que en el primero. Ha adquirido una mayor confianza, seguridad y tranquilidad en su práctica docente. Ya no siente esa tensión por demostrar que es válida como docente. El centro ya conoce su trabajo, y ahora se ocupa ella de acompañar al profesorado nuevo.

El tercer curso comienza con sentimientos de inseguridad en sus clases. La implantación en el centro de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo y el alto nivel de exigencia del centro, respecto al cumplimiento de los objetivos a conseguir con la metodología, le preocupa.

El colegio ha promovido una serie de observaciones en las clases por parte de expertos y también entre los propios compañeros. Más que como un apoyo lo define como una herramienta de mejora y perfeccionamiento. El paso del tiempo ha cambiado su visión sobre estas observaciones y Matilde creen que son positivas, aunque al principio no estuviera muy convencida de las ventajas de las mismas.

El ritmo de aprendizaje de los alumnos continúa estando presente en las preocupaciones de Matilde. Por eso, reflexiona si este tipo de metodología, que sabe que es muy positiva, es igual de efectiva para todos. Cree que cuando trabajan en equipo la responsabilidad de algunos alumnos se difumina y el trabajo de unos compensa el de los otros. *Me da un poco la sensación de que alguno aprovecha un poco de la capacidad del otro para suplir el trabajo que debería hacer él.*

Este año para Matilde ha sido de aprendizaje. Ha tenido largas y extensas formaciones tanto de trabajo cooperativo como de educación emocional. Además, han compartido experiencias con otros docentes de otros centros que estaban utilizando la misma metodología.

El curso es un punto de inflexión en el que Matilde ha sido capaz de atreverse y disfrutar de la profesión.

*Yo creo que cada año te sientes más cómodo y más segura de tu tarea. Al final es también ensayo-error, muchas veces aprendes equivocándote. A medida que vas realizando tu práctica docente vas viendo qué cosas han funcionado y cuáles no. Yo creo que este año he podido poner en práctica muchas cosas que he visto que han ido*

*funcionando a lo largo de los años. También seguramente me he equivocado en muchas cosas también. Creo que de los años que llevo trabajando ha sido el más enriquecedor porque después de estos tres años que llevo en el centro empiezo a sentirme más cómoda en la tarea, a lanzarme más a innovar constantemente sin miedo al error. Notando más resultados efectivos tanto en alumnos, a la hora de trabajar con profesores, en la relación con las familias. Ves que todo tiene al final su resultado positivo, su recompensa y disfrutas mucho más de tu trabajo.*

#### **5.2.4. La historia de Carmen: la adaptación a los alumnos como máxima de enseñanza**

Carmen es graduada en Magisterio de E. Primaria, aunque también está cursando magisterio de E. Infantil. Procedente de Aragón, decidió estudiar magisterio en Madrid, en una universidad privada, aunque toda su etapa de estudiante antes de la universidad la realiza en centros públicos. Recuerda además de su escolaridad sobre todo durante la Primaria, el trato familiar entre maestros y alumnos.

Escoge magisterio por ser una carrera que le permite “*ayudar a los demás y tener contacto físico*”. Además, ser maestra supone una gran responsabilidad: “*formar a las personas del futuro*”. Tuvo dudas y también valoró la opción de cursar medicina, aunque cree que decantarse por magisterio fue la mejor elección que ha tomado.

Ser docente para Carmen es ser capaz de saber qué necesita cada alumno en cada momento, comprender por qué y ayudarle. El enseñar conocimiento lo da por supuesto, pero la docencia tiene que ir más allá y atender a lo personal. En ocasiones es más importante lo personal, que lo académico.

En su primer año es maestra de 1º y 2º de E. Primaria en un centro concertado. La adaptación al centro, a sus normas y a su funcionamiento son las primeras dificultades que experimenta. También la falta de tiempo para preparar las clases. Y es que para Carmen es importante poder atender a todos los niños como se merecen dependiendo de las características y necesidades de cada uno de ellos. El no poder hacerlo se viviría con desilusión y quizá sentimiento de fracaso. La satisfacción profesional compensa las condiciones económicas que tiene el ser maestra. El tiempo ha hecho que relativice más cuando hay momentos en los que los alumnos no entienden sus explicaciones además del vínculo que, con el paso de los meses, ha ido construyendo con sus alumnos.

Los grupos con buen ritmo de aprendizaje harían del trabajo como maestra algo fácil, pero es en los grupos con alumnos diversos y complejos donde según Carmen “*hay que ser profesores*”; donde se demuestra que eres docente.

La carga burocrática ha sido complicada de gestionar. Si ha habido dificultades en el aula, el trato con los alumnos y el reconocimiento de estos ha compensado los retos presentados. Aquello ajeno a su práctica de aula es lo que más cuesta y Carmen cree que todavía es más significativo en un centro concertado por su funcionamiento empresarial.

Carmen cambia de centro en su segundo curso como docente. Comienza en otro colegio concertado, cuyo inicio reconoce ha sido menos costoso por dos motivos principalmente: la experiencia en el otro centro docente y un buen clima entre el profesorado. El equipo docente es más veterano y Carmen lo vive como una oportunidad porque le aporta seguridad trabajar con gente con más experiencia. Reconoce que el año pasado a pesar de ser un centro concertado religioso imperaba más el *ideario del dinero*. En este nuevo centro mantiene una relación más cercana con los órganos de dirección que dan cuenta de su evolución, cosa que no sucedió hasta el final de curso en el otro centro. Aunque durante el primer año en las entrevistas explicitaba que se sentía apoyada, el segundo año al comparar con el trato en el otro centro se da cuenta que le faltó el reconocimiento a su labor en sus inicios.

La experiencia docente y el sentirse más cómoda en el centro repercuten positivamente en la seguridad que tiene a la hora de la toma de decisiones. Se siente más autónoma y menos encorsetada. Su visión de los recursos tecnológicos evoluciona, no es necesario disponer de los mejores recursos interactivos para impartir una buena clase. Las nuevas tecnologías no condicionan una buena práctica.

No ser tutora supone afrontar su práctica de modo más relajado, al igual que las asignaturas que imparte. No duda de la elección de la profesión en ningún momento y refleja en todas las entrevistas mucha ilusión por ser docente.

Su preocupación es poder conseguir que cada uno de ellos progrese, adaptándose a sus características. Por eso, cuando percibe que algún alumno tiene mayores dificultades para llegar a los contenidos aprovecha el tiempo del recreo para reforzar las explicaciones. Carmen cree que los deberes son necesarios para según qué casos, y no entiende como en el anterior caso la política era en vacaciones no mandar actividades de refuerzo. Se siente orgullosa de haber conseguido trabajar en el aula atendiendo a las diferencias del alumnado.

*Me demuestro a mí misma como con ganas en un aula se puede trabajar con niños con diferentes necesidades perfectamente. Este año he estado trabajando con un niño autista, totalmente autista, en clase y ha pasado. Estoy orgullosísima de él y yo orgullosísima de que hayamos conseguido entre todos que este niño haya conseguido un cierto nivel de inglés, un cierto nivel de Lengua, que haya subido al aula.*

La relación que describe con las familias en el segundo centro es totalmente distinta a las del primero. El nivel socioeconómico y cultural más alto del primer centro hizo que en algunas ocasiones percibiese cierta prepotencia por parte de las familias en el trato con ella. Y es que

### *La iniciación profesional docente*

Carmen pone encima de la mesa la poca consideración social del magisterio. Una titulación que mucha gente cursa como vía de escape.

Carmen lo tiene claro, *la educación es la base de la sociedad*:

*Yo educo para que luego mis alumnos, en un futuro, sepan tomar decisiones con cabeza y sepan...Primero, sepan tomar decisiones sabiendo lo que ellos quieren hacer, pero también con cabeza y de tener conciencia de: "Esto que voy a hacer, ¿está bien o está mal? "Que al menos se paren a pensar, un mínimo".*

### 5.2.5. La historia de Victoria: el cuidado frente a la enseñanza y las circunstancias que lo complican

Victoria estudió magisterio. Siempre valoró dedicarse a profesiones que tuvieran que ver ayudar y los niños. Por eso decide ser maestra.

Realiza la mayor parte de las prácticas curriculares en el centro privado donde posteriormente comienza como docente. Es tal el interés por el centro que Victoria escribe una carta de presentación para que puedan acceder a que realice las prácticas en el colegio.

En su primer curso como maestra, Victoria, toma conciencia de la complejidad de la profesión. El equilibrio entre ser cercana y una figura de autoridad para los alumnos es una preocupación. Reconoce que los niños tienen confianza en ella, pero frente a ellos carece de la autoridad que tienen otros docentes. El dar clase con otros maestros (las clases se dividen en tres grupos en función de las dinámicas de trabajo: individual, indagación y cooperativo. Para cada grupo hay un docente responsable en la clase) le permite seguir actuando así, aunque sabe que si diese clase sola transmitir esa autoridad le costaría. Sabe que debe ganarse ese respeto y autoridad, pero su objetivo principal es que los alumnos piensen que es una maestra cariñosa. Llega a preferir los momentos que comparte con ellos en el tiempo del comedor o los espacios que denominan de estudio que en la propia aula por ser espacios más informales donde puede ser más cercana. Se define como una maestra *dulce y cariñosa*. En cuanto al hecho de compartir docencia, Victoria siente vergüenza e inseguridad por la presencia de sus compañeros en clase.

Victoria quiere *hacerlo bien*, le preocupa no conseguir mejorar en sus clases y que los alumnos no aprendan. Esto es un pensamiento recurrente durante su primer curso. A pesar de ello, Victoria cree que con el paso del tiempo ha ganado soltura en sus clases y que también los alumnos se han percatado de ello. El tiempo con los niños ha provocado una mayor adaptación a sus preferencias y necesidades. Esa conexión ha repercutido positivamente en su práctica.

Las tareas asociadas a la práctica docente más allá de las clases exigen dedicar tiempo fuera del horario laboral, pero para Victoria es la única forma de cumplir con las responsabilidades asignadas.

Para ella la docencia es como un viaje en una carretera llena de desvíos en la que a veces no sabes cómo llegar al destino. Pese a las dificultades, es apasionante.

## *La iniciación profesional docente*

*Como si fuera una carretera llena de curvas y de millones de salidas, porque nunca sabes si lo estás haciendo algo bien y entonces te planteas tomar un desvío, pero lo tomas y ves que no. Luego se te ocurre otra manera, pero muy tortuosa entonces voy a coger el camino ese que está en el bosque, pero lo voy a coger. Creo que es apasionante como si hicieses un viaje, pero hay tantísimas variables, tantísimas cosas, tantísimas funciones que no dependen ni de ti muchísimas veces. Apasionante, agotador porque es agotador. Siempre con muchísima responsabilidad de saber si estás eligiendo bien o mal.*

El segundo curso para Victoria supone una sensación de agobio continuo. La metodología es la misma que el año pasado, pero ahora los alumnos rotan por las clases según la dinámica que les toque.

*Por nosotros pasan 16 niños todos los días y no vuelven a pasar hasta dentro de una semana, que nos hemos dado cuenta de que no es la manera porque yo vacío mi saco como si estuvieran en la universidad.*

El espacio del aula es muy reducido y al ser un edificio nuevo tienen falta de recursos. Además, tienen que desplazar a 180 alumnos todos los días unas seis veces de un edificio a otro atravesando una calle con tráfico. Los grupos únicamente están dos horas a la semana con ella, lo que dificulta tener un vínculo con ellos y llegar a conocerlos. “*Se ha perdido todo vínculo con profesor, toda figura de referencia*”. Aquellos con mayores dificultades parten de una situación de desventaja porque si no han adquirido los conocimientos no existe posibilidad de volver a enseñar o repasar esos contenidos. Esta situación junto con todos los documentos que deben realizar ha provocado que algunos de los maestros estén de baja por no soportar la tensión.

No siente el apoyo de la dirección del centro que ante las reclamaciones de los docentes responden cuestionando su trabajo. Se ha planteado en varias ocasiones darse de baja por el agobio que vive en el día a día.

Las circunstancias adversas en las que desarrolla su práctica han provocado reacciones que nunca esperaría de ella misma como que ante una duda de un alumno contesta: “*Si no te has enterado te aguantas, haber prestado atención*”. Es tal la decepción consigo misma por esa respuesta al alumno que abandona el aula para llorar. Victoria cree que el método no ayuda a los alumnos con mayores dificultades.

*Los que van bien siempre van a salir bien, pero tú no estás haciendo nada para potenciarlos, al revés, tú no estás atendiendo esa necesidad especial del niño que tiene una buena capacidad porque tienes que estar haciendo mil cosas más y tú no llegas a ese niño.*

Con el paso de los meses Victoria ha ido relativizando todos los problemas de su práctica para poder ir sobreviviendo. El final de curso se vive como un verdadero alivio. Su preocupación durante los últimos meses era llegar al final, temía que la continuidad de las adversidades le hicieran tomar la decisión de abandonar la profesión. Si el próximo curso las condiciones son las mismas Victoria lo tiene claro: no volvería como docente al centro. No se replantea la profesión, pero sí el centro. Ese centro en el que quiso entrar desde sus estudios de maestra.

## **5.3. Las historias de vida II: profesoras de Educación Secundaria**

### **5.3.1. La historia de Emilia: una opción laboral que acaba siendo especial**

Emilia estudió Filología Hispánica. Después realizó un máster de Español como segunda lengua. Le ofrecieron la oportunidad de seguir investigando, realizando la tesis doctoral en los aspectos que abordó en su Trabajo Fin de Máster (TFM), pero no aceptó porque no era una temática que le apasionará. Decidió entonces cursar el máster de Formación de Profesorado.

Confiesa que no estudió una Filología para ser profesora, pero las salidas profesionales con sus estudios eran escasas y, además, no respondían a sus expectativas. Por eso, opta por la docencia como salida profesional. Decide prepararse el concurso- oposición para entrar como profesora en el sistema público. Los porqués de apostar por la enseñanza pública son tanto personales, ya que toda su trayectoria como estudiante ha sido en centros públicos, como laborales y profesionales. Las condiciones laborales son mejores en el sistema público y la enseñanza no se enmarca en un ideario religioso como sucede en la mayoría de los centros privados y concertados, indica. Todas las decisiones vinculadas con el ingreso a la docencia son totalmente pragmáticas en la que no demuestra ni un ápice de preferencia por la profesión. Emilia suspende el proceso selectivo y es su primer fracaso académico en toda su etapa como estudiante, lo que le afecta anímicamente. Sin embargo, finalmente comienza como interina en un centro público de la comunidad de Madrid.

Cuando recuerda su primer año como docente reconoce que desconocía totalmente la profesión, improvisaba y la inseguridad estaba presente en todas sus clases. El final del primer trimestre fue un punto de inflexión. A partir de ese momento las clases dejaron de ser su mayor preocupación. Es la superación del concurso-oposición, que vuelve a ser convocado, lo que se convierte en su máximo desvelo. Emilia aprueba las fases de oposición y la fase de concurso. Obtiene plaza, y realiza la fase de prácticas en otro centro de la comunidad de Madrid. El centro donde permanece hasta el final de nuestra investigación.

Durante su fase de prácticas, la inspección podía acudir a sus clases. Si bien ningún inspector fue al centro para su evaluación de su docencia, la inquietud por la posibilidad de su aparición permaneció todo el curso. Contó con el apoyo de su jefa de departamento que además se ocupó

de evaluar su práctica realizando observaciones de sus clases que Emilia vivía con cierto nerviosismo:

*Hay compañeros que vieron al inspector o inspectora varias veces y se metió en las clases. La nuestra no apareció. Sí que se metía mi jefa de departamento en las clases dos veces al mes, me parece que era. Ella es encantadora, pero yo que tengo miedo escénico pues me ponía bastante nerviosa. Lo pasaba muy mal.*

Es durante ese segundo año cuando se hace consciente de todas las tareas asociadas a la profesión que nunca se había imaginado, como aquellas relacionadas con la tutoría.

Emilia continúa el curso siguiente en el mismo centro. Ser una profesora joven es para ella una ventaja para acercarse a los alumnos y que les cuenten y confíen sus problemas: *“Intento dialogar mucho con ellos, me ayuda ser joven porque se abren. Te cuentan cosas que a otras personas no se las cuentan. Eso me ayuda mucho”*.

El asumir grupos más complejos como la clase del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) pasan de provocar inseguridad a una seguridad de poder enfrentarse a cualquier grupo al finalizar el curso. Superar el desafío de dar clase en PMAR le proporciona una mayor autopercepción de su capacidad como profesora.

*el primer año sobre todo no sabía cómo dar clase, qué tenía que hacer. Iba un poco sin preparación y era complicado. Ahora no me preocupa, ¡fíjate!, me han dejado de preocupar mis tareas de docente. Es un poco absurdo porque realmente lo que soy es docente. Me ha dejado de preocupar mucho eso, no tengo nada de ansiedad. Además, después de haber tenido PMAR, es que me da igual los grupos que me coja.*

Con el paso de los meses percibe que mantiene más la disciplina en el aula y tiene una posición más seria. Identifica un cambio en la autoridad que proyecta, aunque sigue notando su falta en algunos momentos. El sexo y la edad son factores que pueden contribuir a no imponer esa autoridad como algunos de sus compañeros docentes, pero no son los únicos: *“Primero porque soy joven, segundo soy mujer y hay veces que no tiene nada que ver. Hay gente que tiene mucha autoridad con mi edad, pero por lo que sea yo no me sé imponer”*.

La satisfacción emana mucho de las buenas experiencias con su alumnado. Para ella no es un trabajo vocacional y cree que eso explica que no siempre sienta que es un trabajo gratificante.

## *La iniciación profesional docente*

*Entonces, hay veces que cuando salgo de una clase y salgo contenta digo: “bueno, al final no está tan mal”. En cambio, hay otros que digo que no vuelvo a pisar el centro en mi vida. No es vocacional porque yo quería hacer filología, quería hacer Lengua y Literatura entonces filología tiene las salidas que tiene y acabas aquí. Para mí al final es un trabajo que en ocasiones es un trabajo muy gratificante y de verdad piensas que es un elemento social indispensable, y hay días que dices: “¡madre mía, la cantidad de dinero que se invierte en esto para lo poco que sacas!” [RÍE].*

El agobio y la tensión que vive con cursos como 2º de Bachillerato son tan altos que no pueden mantenerse a lo largo del tiempo lo que hace que comience a relajarse por una cuestión de pura supervivencia.

El curso siguiente asume la jefatura de estudios. Ser jefa de estudios lo invade todo. Sabe la responsabilidad y la poca compensación que supone, pero siente un gran orgullo de sí misma.

*Me gusta decir que voy a ser jefa de estudios con 29 años siendo mujer, o sea...que luego es un regalo envenenado, que el sueldo no compensa, que las horas mucho menos, que se pasa muy mal, porque lo sé..., pero hay una parte de orgullo rancio que no voy a negar.*

Reconoce que la dedicación a las clases es escasa y su día a día consiste en resolver problemas de la jefatura. Los compañeros ahora no la tratan como a una igual desde que es jefa de estudios. El estrés es continuo a pesar de sentir que está haciendo todo lo que puede y eso le reconforta. Emilia durante toda su trayectoria da cuenta de su capacidad para crecer y superarse ante situaciones adversas. Sabe que debería dedicar más tiempo a la preparación de las clases. Los alumnos necesitan una mayor implicación por su parte que sirva para despertar el interés por las asignaturas. Con todo lo complejo de la jefatura y su capacidad de asumir los desafíos, si tiene que destacar un momento es la graduación, a pesar de que son más numerosos los momentos derivados de su nuevo cargo. El vínculo con los alumnos es lo que quiere recordar y que esté presente. Sin los buenos momentos con los alumnos el balance sería negativo.

### 5.3.2. La historia de Amparo: una docente más en la familia

Amparo es profesora de Inglés. Estudio Filología Inglesa, aunque tenía claro que esta formación universitaria sería un trampolín para ser profesora en E. Secundaria. Nunca se planteó cursar magisterio porque le gustaba la enseñanza en edades más avanzadas. Tras Filología cursó el máster de Formación de Profesorado. “Y en Filología inglesa, (...)lo empecé y como decidí hacerlo fue simplemente como trámite para empezar a ser profesora donde había más plazas”.

La docencia está presente en gran parte de su familia. Padres, abuelos y algunos tíos son docentes. Reconoce que ha crecido escuchando que ser profesor es lo mejor. Ella discrepa porque considera hay trabajos más cómodos, menos complejos. Sin embargo, es la profesión que le gusta y que le hace sentirse realizada personal y profesionalmente.

Amparo siempre quiso ser profesora y se siente orgullosa de haberlo conseguido. Ser docente para ella es “ser capaz de influir de una forma enorme en niños que están creciendo y están formándose”.

Tras presentarse, sin éxito, al concurso-oposición en junio de 2016, comienza realizando una sustitución en febrero de 2017 en un centro público de la Comunidad de Madrid. Amparo está convencida de que hay que apoyar la enseñanza pública para que sea una *enseñanza de calidad*. Los familiares que son profesores y maestros lo son en el sistema público. Nunca fue una opción entrar en un centro concertado o privado, si existía una oportunidad de ingresar en un centro público. Empero su escolaridad se desarrolla en centros privados.

Durante los meses de febrero a junio de 2017, primeros meses como profesora de inglés, Amparo recuerda que desconocía cómo dar clases y cómo funcionaba un centro docente. Tuvo que ir aprendiendo para ir sobreviviendo profesionalmente. Pensaba que ni sabría ni podría enseñar a sus alumnos. Tenía *miedo* a enfrentarse a los alumnos en sus primeras clases. El ambiente del centro no ayudó a adaptarse a la profesión. Los propios compañeros le describían el centro como “*el infierno*” o como un lugar peligroso donde se producían robos continuos.

Su inexperiencia y juventud también condicionaron su actitud en ciertas reuniones, en las que Amparo se preguntaba qué podría aportar. Una inseguridad que está presente en las clases y que se traslada a otras tareas docentes que comparte con compañeros. Pareciera como si todavía no se auto reconociese como una docente más.

Amparo cuenta como experimenta cierta presión por no ser lo suficiente innovadora utilizando las nuevas tecnologías en su práctica. Desde la formación inicial había escuchado de lo necesario e

## *La iniciación profesional docente*

importante de innovar dentro del aula. Ese discurso no vino acompañado de prácticas concretas que sirvieran de ejemplo. “(...) *que tienes que utilizar mucho las TIC, y que tienes que ser innovador y todo eso. Entonces, sí que llegas con esa inspiración ¿no? Pero tampoco tienes muy claro lo que es, y lo que tienes que hacer*”.

Durante su formación asume el discurso de que la responsabilidad del éxito de los alumnos recae en el docente. Si los alumnos tienen falta de interés o malos resultados se debe a una mala práctica. Según va desarrollándose como profesora, se replantea la creencia del impacto directo y absoluto del profesorado en el fracaso o no fracaso del alumnado. Sus altas expectativas sobre la misma cambian cuando llega a la realidad. Aprecia que por mucho que se esfuerce hay alumnos con los que no consigue una evolución. También nota una exigencia por parte de los alumnos y de los padres propia de una relación más clientelar. Reproduce frases que escucha de los alumnos en este sentido como: “*Tú estás aquí para explicarme así que vas a hacer lo que yo diga*”. “*Mis padres dicen que cobras tanto así que qué no te puedes quejar*”.

Piensa que compatibilizar las clases con la preparación de las oposiciones es lo que más complicado del curso, siendo consciente que han estado en un segundo plano y ha priorizado las clases. Amparo no experimenta únicamente presión autoimpuesta por superar el proceso. El hecho de que sus familiares aprobasen el concurso-oposición cuando se presentaron por primera vez, influye en la tensión asociada a la preparación y el éxito en el proceso.

Amparo vive el final del curso con satisfacción al experimentar reconocimiento de su labor por parte de los alumnos. Los alumnos son clave en sus vivencias como profesora. Para ella el vínculo que se ha creado con los alumnos es tal que una de sus preocupaciones es quién les impartirá su asignatura el próximo curso.

En el segundo curso completo como profesora, Amparo cambia de centro y de enseñanza educativa. No superó el proceso selectivo. Es profesora de inglés en formación profesional. Pensaba que al ser alumnado con mayor edad mostrarían más interés. Sin embargo, se repiten patrones que se dan en Educación Secundaria en los que, aunque se les interpele para estudiar, algunos alumnos responden con pasotismo. Echa de menos la cercanía con el alumnado de E. Secundaria. El vínculo construido con sus alumnos de su tutoría del curso pasado continua e incluso mantienen el contacto. Esa “*conexión*” es la que en este curso no existe con los alumnos, hay una cordialidad, pero no un vínculo.

Para Amparo dar clase en Formación Profesional (FP) es mucho más tranquilo que en E. Secundaria, por eso afirma que es “perfecto” para un año de preparación de oposiciones o

cuando tienes muchos años de experiencia y no tienes tanta fuerza como para abordar cursos más complicados en cuanto a exigencias académicas o comportamientos más disruptivos. Mientras que en Secundaria siente la presión porque los alumnos *piden más de ti*, los alumnos de FP aceptan y confían en lo que hace y su objetivo es simplemente aprobar. Siente que todavía es docente principiante porque no ha repetido docencia en los mismos cursos. Pensado en el futuro, le preocupa que el ganar experiencia le haga acomodarse, se vaya cansando y vaya perdiendo la ilusión.

El final de curso vuelve a ser un momento que compensa todas las dificultades que hayan tenido lugar a lo largo del año. El reconocimiento y agradecimiento por su práctica supone una fuente de motivación. Amparo llega incluso a decir que es un momento tan importante que sin él sabe que se podría replantearse su continuidad docente.

Para Amparo la educación no solo es algo profesional, también es algo personal.

*Para mí es mi trabajo y mi vida también. Ya sabes que vengo de familias de educadores entonces me he criado siempre en eso. Ahora es lo que hago y es lo que me come casi todo el día. Entre semana es lo que pienso toda la semana y el fin de semana también le tengo que dedicar horas. Eso. Es mi trabajo, pero también de lo que estoy orgullosa y lo que me define.*

### 5.3.3. La historia de Paula: la vocación tardía

Paula es licenciada en Administración y Dirección de Empresas. Durante 10 años su trayectoria profesional ha estado vinculada a esa titulación. En septiembre de 2016 toma la decisión de cursar el máster de Formación de Profesorado. Las actividades de formación dentro de la empresa le resultaban interesantes, y vio el máster como una oportunidad para comprobar si le gustaría dedicarse de manera plena a la enseñanza. Cursar el máster, tanto la parte teórica como la parte de las prácticas, fue una buena experiencia. Mantuvo el contacto con el centro concertado donde realizó las prácticas curriculares, y unos meses más tarde le ofrecieron la oportunidad de realizar un proceso de selección para profesora de Economía. Paula fue seleccionada para el trabajo y en septiembre de 2017 se incorpora como docente.

Para Paula el adentrarse en un trabajo nuevo del que desconocía su funcionamiento se vivió con cierto nerviosismo. Aunque el centro asigna un tutor a las personas que llegan nuevas al centro (como parte de un programa de profesorado principiante), para ella el mayor apoyo ha sido el compañero con el que comparte asignatura.

Los primeros meses hasta el final de la primera evaluación fueron meses de tensión. El superar ese primer trimestre y conocer más tanto el centro como a los alumnos hizo que a partir de ese momento el desasosiego del inicio fuera diluyéndose. En esos primeros meses tuvo sensación de haber aprendido mucho, pero sufrió mucho *desgaste* mental provocado por el desconocimiento del trabajo y del funcionamiento del centro.

Sin embargo, Paula comparte el ideario del centro lo que hace que no exista ninguna contrariedad en el desarrollo de los valores que promueve el centro dentro de su enseñanza: *“Lógicamente, como cualquier centro, tiene su Programa educativo con sus valores, su metodología, pero la conocía del año pasado y estoy de acuerdo ¡pues perfecto!”*. El centro tiene como valores educativos el cariño, el respeto y la exigencia y Paula comparte esta visión educativa. Cree que son tres pilares básicos en los que deben basarse la educación.

La motivación por la profesión fue creciendo, siendo en todo momento consciente de la necesidad de seguir aprendiendo y que todavía le queda mucho camino por recorrer. Si bien la actitud de los alumnos parece ser una preocupación junto con el vínculo con ellos, es a final de curso cuando se preocupa más por los contenidos que han adquirido. De igual modo, le preocupa el nivel de exigencia en el trato con los alumnos. Intentar combinar la cercanía y confianza para que ellos puedan comentarle cualquier problema, pero sin que esa confianza sea

malentendida por los alumnos. *“No somos amigos, lógicamente, y no pretendo que lo seamos. Una cosa es que podamos tener un ambiente distendido y que si tenéis un problema me lo podáis contar y otra cosa es que parezca que yo voy a salir esta noche con vosotros porque no es el caso”*.

Se vive el final y los resultados de los alumnos, de manera indirecta, como una evaluación de su práctica. No dispone de otra evaluación, por lo que los alumnos son el “termómetro” de su docencia. También los comentarios positivos de los alumnos son un reconocimiento para ella, que le confirma el buen desarrollo de las clases: *“otro día me envió el tutor una foto de una niña que le había preguntado: ¿lo mejor del curso? Y ponía ella: Las clases de economía. Es como, ¡jolin, ¡qué guay! Mucha satisfacción”*.

En las entrevistas del segundo año del estudio (que coinciden con el segundo curso como docente de Paula) se percibe mayor comodidad en la práctica. Está mucho más integrada tanto en el equipo docente como en el centro. Dispone de mucha más información sobre los procedimientos y organización interna del centro.

Paula tiene más autonomía pedagógica lo que hace preparar las clases con una perspectiva docente más propia. El año pasado debía coordinarse con otro profesor y eso hacía que, la planificación y las actividades fueran compartidas lo que exigía renuncias y aceptaciones para llegar a acuerdos. Reconoce que en este nuevo curso ha incorporado muchos más recursos visuales para apoyar las explicaciones.

Los alumnos podrán evaluar su práctica y lejos de sentir preocupación por esa evaluación muestra un interés. Ya sucedió el curso pasado y para Paula cree que muchos de sus comentarios son realmente útiles para mejorar. Además, le hubiera gustado tener más datos sobre la evaluación de su práctica del programa para profesores principiantes del que formó parte el curso pasado. Paula insiste en que estaría encantada de recibir más *feedback* tanto de los alumnos como del centro, e incluso cree que algún compañero o responsable del centro podría entrar en sus clases para evaluar realmente su docencia.

Es tutora, quiere cumplir con sus responsabilidades y que los procedimientos asociados sean útiles para los alumnos. La tutoría es algo complejo para Paula por ese abordaje tanto personal como académico de los alumnos que requiere, pero ha supuesto un gran aprendizaje. Según avanza el curso Paula cree que la tutoría no exige tanto tiempo como ella pensaba.

### *La iniciación profesional docente*

Si bien el primer año estaba contenta con la docencia, es en este segundo el que le confirma que la decisión de cambio profesional fue correcta: *“casi te diría que confirmación de que no me he equivocado con el cambio de vida. La confirmación de una vocación también”*.

Se sigue definiendo como novata, y no deja de cuestionarse si lo está haciendo bien. Sigue viviendo situaciones nuevas que hacen que florezcan de nuevo su autopercepción de principiante. Continúa, de igual modo, sintiéndose ilusionada con la profesión y repite con frecuencia que todavía queda mucho por aprender. Su motivación está presente del mismo modo que cuando empezó. El ser capaz de transmitir y enseñar invade todo, quiere despertar el interés de los alumnos.

#### 5.3.4. La historia de Susan: la lucha por la autoridad como docente

Susan estudió Biología. Una vez finalizados estos estudios, dudó entre dos ofertas de formación de posgrado. Por un lado, un máster sobre biotecnología de los alimentos; por otro lado, el máster de Formación de Profesorado. Tras valorar ambas posibilidades, se decidió por el máster de Formación de Profesorado. Aunque evoca que siempre se ha sentido atraída por la docencia, reconoce que hasta que no finaliza sus estudios universitarios y tiene que decidir qué máster realizar no contempla la enseñanza como carrera profesional.

Después del máster comenzó a preparar las oposiciones durante dos años. Al final de este periodo, la presión externa (familia, amigos, conocidos) recomendando de manera insistente que buscara trabajo, hizo mella. Susan comienza a enviar su currículum a centros concertados para encontrar trabajo como docente lo antes posible. En septiembre de 2016 se incorpora, tras ser seleccionada como profesora, en un centro concertado de Aragón. Aunque había aprobado las oposiciones en Madrid, sin plaza, decide “congelar” su puesto en la bolsa para poder desarrollar de manera íntegra su año en el centro concertado.

Susan recuerda de ese primer año los nervios que experimentó al comenzar. Los primeros días fueron muy complicados, afirma que se sintió poco respetada por los alumnos. Según ella, quizá, ser nueva en el centro y joven influyó en el comportamiento de los alumnos. Su percepción sobre la falta del respeto de los alumnos es algo que permanece durante todo el curso. Susan lucha continuamente por imponer y proyectar una autoridad que sea reconocida por los alumnos. Las amonestaciones no eran fértiles por su laxitud, percibiendo falta de apoyo en ese sentido por parte del centro: *“no veía mucho respaldo de castigos que les pudieras poner...”* En esos meses no reflexionaba tanto sobre lo que sucedía en clase, trataba de sobrevivir al día a día.

Susan acudió a centros públicos durante toda su etapa de estudiante, además sus creencias no eran religiosas. Estos dos aspectos hicieron que la adaptación al ideario del centro concertado (católico) se convirtiera en una preocupación: *“Tenía que dar Religión (...) Yo seguía la práctica, pero no me metía mucho en eso. No iba conmigo y con mis ideales, pero me obligaban a darlo.”*

El siguiente curso ingresa como interina en un centro público de la Comunidad de Madrid. Supone un cambio personal porque se muda a otra provincia; y un cambio profesional por los nuevos cursos en los que es docente, sobre todo PMAR. Susan cree que su autonomía docente estaba más constreñida en el centro concertado. Por eso nota diferencias con el instituto público donde se siente más autorizada para tomar decisiones e imponer correctivos a los alumnos. La

## *La iniciación profesional docente*

jefatura del centro público respalda las decisiones que toma en su práctica docente. Percibe más respeto de los alumnos en las clases, aunque el clima del aula continúa siendo una dificultad que no sabe cómo resolver. Desconoce si el hecho de impartir clases en PMAR y ser un alumnado con mayores dificultades puede hacer que las situaciones de falta de respeto con ella y entre ellos sea normal. Sobre todo, gestionar la mala relación entre los alumnos se convierte en una preocupación principal.

Con el paso del tiempo a Susan le va inquietando la desidia del alumnado ante la asignatura y nota que tiene menos *paciencia* para afrontar la falta de estudio e interés de los alumnos. Le afecta personalmente y no logra desconectar al llegar a casa. Se cuestiona si la actitud que mantiene con los alumnos es la correcta y le pesa no motivar al alumnado en su asignatura. Aunque sabe que hay oposiciones lo vive con mayor tranquilidad, está más preocupada por el desarrollo de su práctica que por el proceso selectivo.

Susan se muestra cada vez más reflexiva, se replantea las estrategias que ha ido utilizando, se pregunta qué estilo docente le gustaría construir. Piensa que tiene un estilo demasiado cercano a los estudiantes debido a su personalidad y su juventud. Busca información para lograr desplegar estrategias docentes más eficaces, sobre todo en la relación con los estudiantes y potenciar su motivación por las asignaturas. Una reflexión inexistente en el primer año.

En su tercer curso docente vuelve a cambiar de centro. Sigue en el sistema público en la Comunidad de Madrid. A las cuestiones más explícitas sobre su cambio como docente no tiene respuesta porque la reflexión se centra en lo concreto, no tanto en los aspectos más intrínsecos personales que ha ido experimentando.

*P: ¿Notas evolución entre el comienzo del año pasado a este? ¿Notas algún cambio en ti como docente?*

*R: No sé... es que estás preguntando filosóficas no sé qué contestarte. No sé, me veo igual más segura del día a día, pero novata en los cursos que me han tocado.*

Al comienzo del tercer año se sigue sintiendo inexperta, los nuevos cursos asignados provocan de nuevo esa inseguridad en las clases. *“Pues me veo como nueva porque es que el año pasado solo daba PMAR, una clase y ahora estoy a jornada completa y 1º de ESO que nunca había dado”.*

La actitud de los alumnos es su preocupación, aunque sigue sintiendo que cada curso va ganándose la autoridad. Nota que la experiencia ha repercutido positivamente en su práctica y

tiene mayor autonomía para llevar a cabo su enseñanza: *“Ahora veo que tengo más libertad, me respetan más los alumnos. ¡Creo que hago mejor mi labor este año que el primero!”*.

La autoridad y su búsqueda está presente en toda su trayectoria, aunque cada vez se siente más respetada y esta cuestión decrece en intensidad como preocupación. Sí lo hace el cómo motivar al alumnado y despertar el interés. Pasándose de unas problemáticas más relacionadas con el yo-docente a unas problemáticas de desarrollo de la práctica y de los estudiantes. Susan va ganando confianza como profesora y se muestra orgullosa de sus clases.

Aunque vive un momento de frustración al finalizar el curso debido a los malos resultados de los estudiantes, el curso le ha servido para valorarse como docente y para aprender *“Ha sido un año de aprendizaje positivo y de valorarme a mí como profesora”*.

### **5.3.5. La historia de María: superar los desafíos docentes no puede ser un lastre**

María estudió Historia del Arte. Realizó las prácticas curriculares de estos estudios universitarios en un museo, en el desarrollo de programas didácticos. A partir de esa experiencia, consideró que en un centro educativo también podía abordar la didáctica y el arte, por lo que decidió cursar el máster de Formación del Profesorado y los diversos cursos que le capacitaban para impartir docencia en E. Secundaria obligatoria y postobligatoria<sup>44</sup>. María mostraba previamente un rechazo a ser docente. Pertenece a una familia de educadores y aunque tuvo un contacto directo durante su trayectoria vital con la enseñanza, no fue la influencia familiar lo que le hizo plantearse ser profesora. Son las prácticas en el museo las que identifica como el punto de inflexión para tomar la decisión de comenzar su carrera profesional. Es profesora de Geografía e Historia en un centro concertado de la Comunidad Valenciana.

Un año y medio después de superar el Máster comienza como docente. Se trata de una sustitución por maternidad (diciembre de 2017) en un centro concertado. María recuerda la incertidumbre que experimentó en sus primeros días como docente y como aquello que preparó no sirvió porque no se correspondía a la parte del temario en la que estaban trabajando antes de su llegada. Se sintió perdida, tuvo que improvisar sin saber muy bien qué tenía que hacer. Rememora como al tratarse de una sustitución los compañeros no se involucraron tanto en prestarle ayuda y ser un apoyo en los primeros días. No obstante, su principal objetivo era intentar el buen desarrollo de las clases.

Al finalizar la sustitución en el centro, María comienza en mayo a enviar su currículum para incorporarse a centros concertados y privados en el próximo curso. Es seleccionada en uno de esos centros concertados, donde comienza en septiembre de 2017. Se trata de un colegio especializado en atención a la diversidad, con desdobles y en el que desarrollan Unidades Didácticas Integradas (UDI). Su experiencia previa trabajando en una ONG con perfiles disruptivos y con dificultades supone que el centro considere que es una buena candidata para hacerse cargo de los grupos más complejos. Expresa su preferencia por trabajar con este tipo de perfil de alumnado: *“Desgasta mucho, pero la verdad es que me siento muy cómoda. Lo prefiero a otros perfiles”*. María es profesora de PMAR y encargada de ese desdoble.

---

<sup>44</sup> Los cursos a los que se hace referencia son propios de la Comunidad Valenciana sobre capacitación docente.

Intenta implantar una metodología menos tradicional y basada en proyectos. Su deseo es utilizar lo menos posible el libro de texto, aunque indica que la falta de tiempo para preparar las clases condiciona muchas veces los recursos que utiliza en las sesiones.

El centro organizaba unas reuniones donde se comentaba la evolución de su práctica en el colegio del profesorado y también los docentes podían proponer mejoras y recomendaciones para el centro. María indica que tuvo mucho apoyo y ayuda para resolver dificultades de su práctica.

Respecto a los alumnos María expresa dos cuestiones. Por un lado, hace continuas referencias a su mala actitud y comportamiento. Es tal la frecuencia de conflictos que “normaliza” ciertas situaciones que no deberían ser normales en un centro educativo. Por otro lado, al finalizar el curso se siente orgullosa de haber conseguido que los alumnos aprueben al final de curso y se sientan motivados tras años fracasando académicamente.

María reconoce dificultades para coordinarse con un profesor con amplia experiencia, que es el jefe de departamento. Este compañero mantiene una fuerte resistencia a posibles cambios y rechaza las propuestas didácticas de María. Esto supone una preocupación para ella y se pregunta cómo se desarrollará la docencia que compartirá con él el próximo curso

El siguiente curso María permanece en el mismo colegio concertado. Es profesora en más grupos y de nuevas asignaturas. Nuevas asignaturas que, aunque en un inicio la afligieron por la preparación que y las dudas de ser capaz de impartirlas, acaban siendo uno de los puntos más positivos del curso.

La docencia que iba a compartir con el compañero con el que mantenía posiciones muy diferentes respecto a los métodos de enseñanza, no tiene lugar. Se establece un desdoblamiento del grupo y María agradece la nueva situación y se siente más tranquila al llevar a cabo una docencia más autónoma y no condicionada por otro docente.

María advierte un cambio en ella como docente. Mientras que el curso pasado estaba más preocupada por los aspectos más académicos, este está más involucrada en los problemas conductuales y familiares de los alumnos. Comenta que puede comprometerse de este modo porque no tiene cargas familiares: *“Porque es verdad que cuando te implicas tanto, y mi tipo de alumnado necesita que te impliqués porque no tienen el apoyo familiar, dejas de lado una parte de tu vida”*.

### *La iniciación profesional docente*

Le comienza a inquietar que el centro, al comprobar que trabaja con buenos resultados con el alumnado conflictivo, pueda encasillarla con ese tipo de grupos. Aunque le gusta, el paso del tiempo supone un desgaste y según sus propias palabras: *“tampoco quiero estar toda la vida apagando fuegos”*.

El centro le comunica que asumirá nuevas responsabilidades y eso le perturba. Los nuevos cargos responden a grupos complejos, la coordinación de la etapa de Secundaria y la jefatura del departamento. Aunque sabe que en parte es un reconocimiento al trabajo bien hecho y a su evolución en el centro se le plantea una duda: *“Si a los que no funcionan nunca se les da nada para que asuman responsabilidades, ¿cuándo se van a cambiar los roles para que empiecen a funcionar?”*

María nos hace participe de sus preocupaciones futuras. Ella cree que muchos profesores comienzan siendo innovadores y después, con el paso de los años se acomodan. Ese es su miedo: estancarse y perder la ilusión por la profesión en un futuro.

### 5.3.6. La historia de Claudio: la docencia como una relación amorosa

Claudio estudió Licenciatura en Historia y posteriormente realizó el máster de Formación de Profesorado. Continuar los estudios con el máster es descrito por él como *un paso natural*. Siempre le gustó la docencia y la investigación, pero sus calificaciones no eran suficientes para considerar tener una trayectoria profesional como académico universitario. Por eso se decantó por ser profesor de E. Secundaria. Una vez finalizado el máster no se presentó a las oposiciones hasta dos años más tarde. Siempre prefirió trabajar en la enseñanza pública de la cual había sido también alumno. A pesar de ello, en esos años participó en distintos procesos de selección para centros privados, pero sin éxito. Antes de ingresar como profesor trabajó en un ámbito diferente a la enseñanza que no significaba para él ningún estímulo personal ni profesional.

Claudio comienza como interino (con vacante de curso completo) en un instituto de la comunidad de Madrid, pero en un edificio satélite anexo donde era el único profesor de Historia. Sin embargo, no manifiesta echar de menos el apoyo que puede suponer contar con compañeros de la misma disciplina, si no que valora la libertad con la que cuenta

Los primeros días permiten a Claudio analizar la distancia entre su imaginario y la realidad de la profesión docente. Dos cuestiones le han llamado la atención: el desgaste y cansancio físico que genera y la dificultad que supone despertar el interés de los estudiantes. Para Claudio ser docente es poder ser *“punta de lanza del cambio que podemos hacer en el mundo”*. Y es que para él la docencia es algo inspirador, aunque asusta la idea de ser referente, de ser un buen referente. Las expectativas que deposita en su docencia al comienzo no son ser el *mejor*, pero sí ser *suficiente*. Este punto de partida con expectativas bajas para no agobiarse hace que cualquier avance sea reconfortante. Para él ha sido clave no querer *revolucionar* la educación en su primer año. Claudio quiere ser el docente que a él le gustaría tener: un docente cercano.

La profesión le hace sentirse útil y eso le reconforta sobre todo tras experiencias laborales ajenas al mundo de la enseñanza. Define la relación con los alumnos como relación con compañeros de trabajo, de igual a igual, pero con respeto. Compara los sentimientos que experimenta como profesor con una relación amorosa. Los primeros momentos son la fase de *enamoramiento*, de máxima ilusión y como con el paso de los días y las semanas esa pasión se va convirtiendo en un sentimiento más tranquilo que reconforta igual. *“El enamoramiento inicial ha dado paso a un amor más tranquilo de series y mantas”*.

## *La iniciación profesional docente*

Las evaluaciones finales, en las que Claudio toma conciencia de la importancia de sus decisiones en las trayectorias de sus alumnos, también es el momento que simboliza el final del curso. El fin del primer año como docente lo vive con pesar tanto por la despedida de los alumnos, de los compañeros y del centro. El fin de un año que es descrito por Claudio como uno de los más importantes de su vida. Sus sentimientos sobre la docencia han ido transformándose con el paso de los meses: “*es un amor distinto, porque no hay tanta novedad, pero es muy intenso también*”. Todo lo que hace especial este curso es algo que puede condicionar el curso que viene y eso asusta a Claudio, asumir que el curso que viene probablemente no será otro año tan marcado de su vida.

Claudio cambia de instituto y comienza en septiembre con otra vacante de curso completo. Desde el inicio del segundo curso se percata de las diferencias entre el alumnado del centro del curso pasado y el centro en el que está. Los alumnos tienen mayores dificultades y un nivel más bajo, lo que le supone un reto. El nuevo curso comienza con ciertos problemas administrativos y ciertas tensiones con el equipo directivo. Esta nueva realidad ha hecho que Claudio pase de experimentar un amor y una ilusión por la profesión a una *crisis*, según el mismo describe. Las expectativas sobre algunas clases y su desarrollo que no se cumplen le frustran y le preocupan, aunque son momentáneos y con el paso de los días van desapareciendo. Claudio lo explica diciendo que no deja que esos pensamientos se apoderen de él. La nueva realidad de los alumnos y la experiencia que ha adquirido como docente le hacen dedicar más tiempo a la preparación de las clases y a reflexionar sobre sus métodos de enseñanza. Claudio cambia de actitud, si el año pasado sabía que no iba a revolucionar la educación y que su objetivo era hacerlo lo mejor posible, este año ya siente mayor seguridad porque sabe que funciona y que no.

*El año pasado yo llegué con una mentalidad muy clara de yo no voy a revolucionar la educación, es mi primer año, vamos a hacerlo lo mejor que pueda y vamos a ver de qué va el tinglao'. Y lo aprendí muy bien, me fije en las cosas, me fije en las dificultades. Ahora ya he hecho las cosas que sé que me van a funcionar, que sé cómo soy yo...La he cagado muchas veces como con el borrador aquel y tal, la he cagado muchas veces, pero al ir más seguro me he atrevido a hacer muchas cosas.*

También ha habido momentos tensos que han hecho que Claudio modere más su espontaneidad, frescura y bromas en las clases, como el caso del lanzamiento del borrador. La anécdota que comparte Claudio sobre el lanzamiento del borrador es que cuando los alumnos se encuentran distraídos o hablando cuando no deberían, les lanza el borrador. No es un lanzamiento directo, no pretende darles, es más una llamada de atención que les ponga alerta.

Sin embargo, algo que, aunque era un gesto de reprimenda, pero con tintes graciosos para Claudio, se convierte en un momento de tensión con un alumno con el que todavía no tenía mucha confianza. El alumno se asusta y se encara ante él. Una circunstancia que le ha angustiado y preocupado.

Las nuevas responsabilidades como tutor le gustan por el trato con los alumnos que compensa a toda la burocracia que lleva asignada y las reuniones con las familias que califica de *aburrimiento total*. Claudio habla más con los alumnos y utiliza tonos más coloquiales que él califica de poco pedagógicos, pero cree que le ayudan a mantener la relación de cercanía con los alumnos.

El primer año visto tras el paso el tiempo fue especial tanto por el cambio profesional como por los cambios personales que experimentó. Reconoce que este año está disfrutando más de ser profesor y cree que su docencia está siendo mejor. Sigue el entusiasmo por la profesión que le realiza personalmente, aunque ahora hay más reflexión sobre su práctica.

El final de curso es descrito por Claudio como emotivo, incluso matiza que es más emotivo que el curso pasado. Ser tutor y el buen ambiente con sus compañeros hace que sienta mayor sentimiento de *pena* que el curso pasado, tanto que incluso llora en la despedida con los alumnos. Se ha sentido muy feliz durante el curso. Aunque alguna vez le da miedo agotarse de la profesión lo relativiza. Le puede dar miedo cansarse, pero no lo está pensando de manera recurrente. El buen balance del curso y del centro hace que se plantee el hecho de querer repetir como interino en el centro. Sabe que tiene que mejorar, pero poco a poco. Se ha mostrado prudente tanto con su docencia, con los cambios y es que como dice utilizando el refranero popular: "*quien mucho abarca, poco aprieta*".

### 5.3.7. La historia de Blanca: los centros educativos necesitan un departamento de Recursos Humanos

Blanca es Ingeniera Química. Tras cuatro años trabajando en una multinacional de alimentación, decide realizar el máster de Formación del Profesorado. Blanca notaba que no sentía entusiasmo por el trabajo que realizaba. Por eso, se planteó un cambio profesional y apuesta por la enseñanza como alternativa laboral. Había tenido contacto desde hace muchos años con la educación no formal, los *Scouts*, lo que le hace sentirse atraída por el ámbito educativo.

Se matricula en el máster y lo va realizando, compatibilizándolo con el trabajo. Una vez finalizado, se atreve a dar el paso, aunque reconoce que tuvo dudas al dejar un trabajo estable y cómodo.” *Las dudas eran que yo tenía un puesto muy cómodo, en una empresa muy buena, un trabajo indefinido y...Abandonar la comodidad por lo que era la educación”*

En junio de 2016 finaliza el máster y en septiembre, de ese mismo año, comienza como docente en un centro concertado de la Comunidad de Madrid. Recuerda como su primer año se caracterizó por falta de información sobre el funcionamiento del centro. Un desconocimiento que le hacía ir descubriendo diferentes elementos en el día a día. Su experiencia laboral en ámbitos empresariales provoca que en ocasiones compare el funcionamiento de una empresa con el del centro, poniendo en valor la mayor organización y comunicación por parte de la empresa frente al centro educativo.

*Pues que no sabes nada. Desde que te van llegando reuniones que tienes que preparar cosas que no sabías porque nadie te lo ha dicho, hasta que nadie te explica como programar, nadie te explica cómo hacer un examen.*

Fue incapaz de planificar más allá del día siguiente, y tampoco quedó tiempo para la reflexión. Superar el día a día y afrontar los retos diarios que iban surgiendo eran su rutina. Le preocupaba la preparación de las sesiones, qué hacer en sus clases, y es que no había recursos generados previamente para abordar las asignaturas que impartía. A partir del tercer trimestre hay un cambio en Blanca, gana seguridad y es capaz de prever.

En el segundo curso, en el mismo centro concertado, aprecia una evolución, se siente mucho mejor y compara su docencia con la del curso pasado. Piensa que la inconsciencia del primer año quizá le permitió estar contenta a pesar de los problemas del día a día y el inicio.

*Yo al principio, de la ignorancia, pues no sabes si lo estás haciendo bien o mal. Lo haces y fuera ¿no? Y yo intento no pensarlo mucho porque como tampoco... para no ponerme nerviosa, no lo pensaba. Pues digo "hay que hacerlo y ya está, lo haré lo mejor que pueda". Pero sí que a posteriori veo muchas cosas que podría haber mejorado, pero es más a posteriori, en mi caso.*

Conoce el centro, conoce a ciertos alumnos y lo vive como un factor beneficioso para experimentar una práctica más reconfortante. Aun así, la exigencia de estar a la altura en su clase y la responsabilidad de hacerlo lo mejor posible ocasiona que pueda replantearse un hartazgo como resultado de una dedicación tan intensa: *"tengo que medirme para no desgastarme"*.

Comienza a disfrutar de la profesión: *"antes pensaba que me iba a gustar, pero ahora lo disfruto mogollón"*. Para Blanca lo mejor de la docencia es el trato humano, además de ser *divertida* y un aprendizaje continuo.

Le gustaría observar clases de otros compañeros y que ellos pudieran observar las suyas para seguir mejorando su práctica docente. Aunque finalmente consigue entrar para observar a alguno de sus compañeros, no obtiene la respuesta que imaginaba por su parte. Los compañeros se muestran extrañados por la petición. Blanca percibe que no es una situación normalizada en el centro. Por eso desiste y deja de intentar promover observaciones en el aula.

Blanca habla de lo demandante que es la docencia fuera del aula, le sorprende y no hubiera imaginado esta necesidad de dedicación extra en casa. Lo compara con su trabajo en la empresa, en el que los límites de su dedicación estaban más marcados. Se propone como objetivo poder compatibilizar su trabajo con su vida personal:

*Claro y luego no cambiar el chip. Hay algo que hacen para mi fatal en los coles, que nunca lo he vivido en la empresa, es que te mandan emails a cualquier hora y como no hay un horario establecido se asume que tú te lo tienes que leer, se asume que tú un sábado tienes que contestar. Para mí eso... Y en una oficina eso jamás te lo hubieran pedido... ¡O te escriben un WhatsApp!*

También son continuas sus referencias a la necesidad de tener un departamento de Recursos Humanos. Un departamento que se encargue de formalizar procedimientos que deben conocer los docentes, que comunique las obligaciones, los deberes, lo que esperan de ellos o incluso

### *La iniciación profesional docente*

todo lo relacionado con la continuidad de los contratos. Hay un vacío en ese sentido que ha tenido que suplir preguntando, improvisando o por la propia experiencia que ha ido adquiriendo.

En cuanto a los aspectos laborales, expresa que sufre la incertidumbre de no tener la seguridad por parte del centro de la continuidad de su trabajo.

No ha obtenido un *feedback* más allá de la evaluación de los alumnos. Una evaluación que contradice su sensación de haber mejorado. Paradójicamente, los alumnos valoraron de forma más positiva su práctica el curso pasado, cosa que le sorprende porque su sensación es la contraria. Esto le crea desconcierto. La tutoría, responsabilidad que adquiere desde el primer curso, sigue preocupando. La experiencia empieza a repercutir en su autopercepción y es capaz de relativizar sobre los problemas de la profesión y no llevárselo tanto al terreno personal.

En su tercer año como docente (continúa en el mismo centro), Blanca nota un gran cambio con los inicios de los pasados años. Puede planificar y organizar la docencia sin grandes dificultades y conoce los elementos más importantes tanto de sus labores de tutoría como de las asignaturas que va a impartir. Pese a la experiencia y la evolución que percibe de sí misma todavía prefiere no impartir en cursos como 2º de Bachillerato por ser una gran responsabilidad.

Ha pasado a ser considerada por sus compañeros como una persona a la que consultar su visión. El centro comienza a contar activamente con ella para el desarrollo de algunos proyectos.

Está embarazada, pero no ha cambiado nada respecto al ritmo de trabajo. Quiere que el curso se desarrolle como cualquier otro, sabiendo que no estará en el tercer trimestre. El no estar a final de curso no le hace relajarse, sino que le anima a trabajar al máximo posible en el tiempo que esté en el centro.

### 5.3.8. La historia de Rosa: ser profesora es el mejor premio de la lotería

Rosa se licenció en Economía. Antes de optar por la Economía se planteó estudiar Magisterio, pero su madre le aconsejó que no lo hiciera. En aquel momento eran frecuentes las noticias sobre agresiones de padres a profesores y por eso le recomendó dedicarse a algo ajeno a la docencia, y que siguiera los pasos de su hermano, que trabajaba en una sucursal bancaria. Durante sus estudios universitarios le comentaron la posibilidad de impartir clases de Economía en E. Secundaria y fue entonces cuando decidió realizar la formación específica para ello. Fue la primera promoción del máster de Formación de Profesorado en Málaga. En el año 2010 y 2012 se presentó a las oposiciones para profesorado en Andalucía; y en 2016 en la Comunidad de Madrid, sin éxito. Fue en 2017 cuando gracias a una convocatoria extraordinaria de interinos cuando entra en la lista para poder impartir docencia.

Desde que finalizó el máster trabajó en gestorías, pero en septiembre de 2017 comienza como docente en un centro privado. Está solo 15 días, hasta que la llaman para cubrir una vacante en un instituto público de la Comunidad de Madrid. Ella misma exterioriza que le sirvió para potenciar aún más las ganas que tenía de ser docente, al vivir la experiencia en un centro educativo y superar lo que denomina: *miedo escénico*. Para Rosa ser docente es un sueño, tanto que lo compara con ser premiada en la lotería. La distancia que tiene que recorrer para llegar al centro o madrugar más que en el otro trabajo compensa.

*Para ir a trabajar me levantaba antes a las 7 y media, ahora me levanto a las 6 de la mañana, todos los días, me meto 100 km todos los días (...) No me pesa. Yo soy de otro mundo, soy muy cansina, pero desde el 4 de septiembre me levanto todos los días con energía. Aunque me levante cansada, me levanto con ganas. Hasta me.... [SE EMOCIONA]*

Aunque la vacante que cubrió en un primer momento era de tres meses, se alargó. Rosa expresa que los primeros días como docente fueron estresantes, tuvo que organizarse con los materiales que le proporcionaron, pero sin mayores guías. A pesar de ello, siente el apoyo de sus compañeros que están dispuestos a resolver cualquier duda que le surge. Le resulta complicada la adaptación y comprensión al lenguaje técnico y específico de la profesión. Rosa considera que la observación de sus clases por otro profesor para valorar su práctica no es un elemento de apoyo que necesite, que le sea útil o que eche de menos. Piensa que esa autonomía en sus clases es algo positivo. El apoyo que reclama se circunscribe más a los aspectos más burocráticos.

### *La iniciación profesional docente*

Para Rosa el alumnado de la pública puede presentar mayores dificultades y es que la privada, según sus propias palabras, cuenta con un alumnado más fácil de abordar. No es tutora, pero reconoce que realiza algunas funciones como tal y puede que esta implicación puede ser consecuencia del poco tiempo que lleva de docente. En esos primeros meses le preocupaba no ser capaz de resolver las dudas que le planteó el alumnado y el desarrollo de las clases en grupos más complejos tanto por mala actitud como por nivel de conocimientos bajo. Pasado el tiempo, su objetivo es que los alumnos comprendan las explicaciones, que sus explicaciones no sean aburridas y *llegar* a los alumnos.

Tener que prepararse las oposiciones durante el curso ha repercutido en su enseñanza. Cree que si no hubiera tenido que estudiar las oposiciones hubiera podido desarrollar y colaborar en más proyectos del centro. A finalizar el curso solo le preocupa volver a trabajar, sea como sea, con plaza fija o como funcionaria interina.

Rosa pese a no aprobar las oposiciones continúa como docente interina en otro instituto de la Comunidad de Madrid. Su sensación de agobio en este nuevo curso es menor, tiene mayor planificación de sus clases. Ya desde el comienzo sabía que estaría todo el curso, lo que hace que se organice mejor. También tiene más conocimientos de las asignaturas que imparte, lo que supone mayor seguridad en sí misma como profesora. Es tutora y aunque sabe que las tareas asignadas por ello suponen un mayor trabajo, le gusta. La tutoría ha sido una de las mejores cosas del curso.

Si el curso pasado tuvo que dar clases de Valores Éticos, este año imparte refuerzo de matemáticas. En ambas clases cree que ha ejercido un rol más de ayuda que de docente. Le resulta muy complicado ser profesora de asignaturas en las que no tiene una formación específica.

Le preocupan los resultados de los alumnos y cuando los alumnos no demuestran interés en mejorar Rosa se desmotiva. No obstante, los reconocimientos tanto de los alumnos de la tutoría, como de los propios compañeros que valoran el progreso que han tenido algunos de sus alumnos, la reconfortan y hacen que se sienta orgullosa.

Rosa reconoce hacer todo lo posible para que los alumnos aprendan y comprendan las explicaciones, pero si nota que los alumnos no muestran interés o tienen dejadez por la asignatura no se preocupa. No *sufre* por esos alumnos, cuando se acaba la clase se acaba su cometido.

*Yo tengo una premisa, yo me esfuerzo e intento sacarlos adelante, pero si yo no veo feedback... Yo voy a dar la clase les explico, me preocupo si alguien se entera y si no cuando cierro la puerta me voy para mi casa, y ya está*

Para Rosa ser capaz de transmitir a los alumnos su cercanía e implicación y que sigan considerándola una figura de autoridad supone una gran satisfacción.

*les digo: "yo soy guay, pero como me toquen las narices". (...) Les doy como una de cal y una de arena. Alumnas mías me han dicho que yo soy de las tutoras que mola que soy super chungo pero que si necesitamos ayuda nos vas a ayudar.*

### 5.3.9. La historia de Margarita: la reflexión sobre la docencia

Margarita es licenciada en Historia. Cuando finaliza la licenciatura cursa un Máster de Historia Contemporánea. Por las dificultades de continuar con la carrera académica e investigadora con ayudas o contratos, ser profesora de E. Secundaria se configura como una opción profesional. *“Mi vocación era con la Historia no con la docencia”*. Es entonces cuando realiza el máster de Formación del Profesorado.

En línea con la visión de la docencia como opción laboral, intentó ingresar como docente en centros privados y concertados, sin resultado positivo. No obstante, su preferencia y deseo era ser profesora en el sistema público. *“Creo en un sistema educativo público, fundamentalmente, y el tipo de enseñanza que se desarrolla, los valores que también se transmiten, la calidad real”*. Por eso, se presenta al concurso-oposición de Castilla-La Mancha en junio de 2015 y en septiembre comienza como docente en un instituto con un vacante de curso completo.

Lo primero que recuerda de ese primer año es la dificultad de ser docente, joven y mujer. Margarita explica como esas dos características pueden hacer que los alumnos piensen que la relación es más coloquial, menos formal. Ciertas situaciones con grupos de 2º de ESO le hicieron darse cuenta de que tenía que marcar más distancia con el alumnado. *“Tienes que proyectar una imagen que sea respetada y seria sin llegar a ser autoritaria”*.

Sentía nerviosismo en las clases, y reconoce que todavía al comienzo de los cursos sigue poniéndose nerviosa porque no sabe cómo serán los alumnos, cómo reaccionarán. Los primeros meses tuvo que buscar e investigar muchos aspectos docentes de manera autónoma, no destaca un apoyo dentro del centro que le hiciera fácil el inicio en la profesión. El ingreso al primer centro no tuvo nada distinto que en los siguientes. El apoyo, según Margarita, depende de la colaboración docente que haya en cada centro. En su caso, no había mucha, por lo tanto, tuvo que realizar gran trabajo individual y la ayuda consistió en darle el material que ya existía. Con la práctica fue ajustando los estándares y expectativas de aprendizaje a la realidad que fue viendo en el día a día: *“es un trabajo que tiene muchas complejidades, y que nadie te guía. Es difícil porque tienes que ir tú marcando la línea de cuál debe ser tu rectitud en el aula o de cuánto debes exigir o no”*.

La presión por los buenos resultados de 2º de Bachillerato también condicionó su práctica. Quería preparar correctamente a los alumnos para que pudieran superar con éxito la prueba de

acceso a la universidad. Una prueba que Margarita vive como una evaluación externa de su práctica.

Margarita expresa de manera muy detallada y reflexiva el desconocimiento que existe de la función docente más allá de las clases. Gran cantidad del trabajo se realiza fuera del aula tanto de preparación de clases, corrección de actividades, estudio de asignaturas a impartir, gestión y burocracia. Para ella, la sociedad desconoce todo lo que implica ser profesora e incluso los propios docentes antes de ejercer como tal no llegan a dimensionar su trabajo.

Su segundo curso como docente tiene lugar en un centro de adultos, también público. Aunque no profundiza mucho en las experiencias vividas sí que afirma que el nivel de trabajo es mucho menor que en un instituto.

Posteriormente, Margarita vuelve como docente a un instituto público en un entorno urbano. Le preocupa despertar el interés de los alumnos. Para eso intenta relacionar el contenido, sobre todo de Historia, con la actualidad para poder atraer la atención de los alumnos. Sin embargo, quiere que su práctica les aporte algo más que contenidos, apelando a aspectos más personales y sociales.

Durante su formación docente pensó que utilizaría más las nuevas tecnologías en sus clases, pero apuesta por una combinación de recursos más tradicionales con algunos más tecnológicos. Margarita no cree que aquellos recursos que se han utilizado siempre deban desaparecer. Lo adecuado o no de un recurso en la docencia no es algo que dependa de su novedad.

Margarita reflexiona sobre la inestabilidad laboral de los funcionarios. El cambio de centro cada curso cree que no ayuda a implicarse en la docencia ni en el centro. Saber que la vinculación con los compañeros, con los alumnos y con el centro es limitada no repercute positivamente en la práctica. El compromiso que se adquiere, irremediamente, es menor. También valora el hecho de prepararse las oposiciones mientras se ejerce como docente. Aunque hay profesores que son capaces de priorizar las oposiciones a sus clases y reducir la carga de trabajo, para ella es complicado. Sabe que la implicación con su docencia se reduce: *“No puedes implicarte de la misma manera cuando tienes un examen que va a determinar si vas a ser funcionario o si te vas a quedar sin trabajo de repente”*. Intenta preparar las oposiciones a buen ritmo mientras continúa con su docencia sin cambios. La situación le provoca mucha presión y tensión en los meses previos a la convocatoria de oposición.

### *La iniciación profesional docente*

Este tercer año es para Margarita muy gratificante y cree que tanto por los alumnos, los compañeros y el centro ha sido el mejor curso a nivel global.

Tras aprobar el proceso selectivo y obtener una plaza pública, comienza el curso en un instituto público situado en entorno rural. Margarita percibe grandes diferencias entre el alumnado de zonas urbanas y rurales. Las familias tienen *“un nivel académico inferior, una base cultural escasa y una preocupación menor por los estudios”*. Todo esto hace que el desarrollo de las clases sea más complejo y que incluso a veces sienta que ejerce más labores de *psicóloga o de trabajadora social* con los alumnos.

Este es su curso de funcionaria en prácticas. Margarita piensa que falta mucha información sobre el desarrollo de esta evaluación para convertirse en funcionaria de carrera. Desconoce qué información debe recoger, que criterios de evaluación seguirá la inspección, cómo se desarrollará el proceso. No lo vive como un simple trámite y la incertidumbre sobre esta fase le desconcierta.

Después de la evaluación positiva de la inspección, siente mayor tranquilidad en sus clases y en el día a día. A pesar de ello, adaptar su enseñanza al perfil de alumnado es un reto durante todo el curso que ocupa toda su reflexión docente.

### 5.3.10. La historia de Alejandra: crecer como docente

Alejandra estudió Traducción e Interpretación para salir mejor preparada por el idioma, pero la docencia siempre había sido una profesión que le ha resultado atractiva. Ya en su etapa de estudiante daba clases de apoyo a sus compañeros. Por eso, decide cursar el máster de Formación de Profesorado. Aunque realizó trabajos más vinculados con la traducción, le resultaban *aburridos*. Ser docente, según sus propias palabras, le aporta esa parte más *social*.

Se presentó a las oposiciones en Andalucía, comunidad en la que residía, y también se inscribe en la bolsa extraordinaria de profesorado de la Comunidad de Madrid. En abril de 2017 la llaman para realizar una sustitución en Madrid, como interina. La urgencia de incorporación hace que deje su trabajo de dependienta en Granada por teléfono, y al día siguiente comience como docente en la Comunidad de Madrid. Es un cambio abrupto tanto profesional como personalmente que demuestra su apuesta por desarrollarse profesionalmente como profesora.

Al comienzo Alejandra mostró cierta preocupación porque no le confundieran con una alumna, reflexionando incluso sobre la vestimenta que debía llevar. Su juventud también provocaba que algunas familias le trataran de modo muy informal. Si bien estaba muy ilusionada con el comienzo de la etapa como docente, le asustaba no ser capaz de gestionar las clases. *“Estaba muy asustada de cuando llegase el día no iba a ser capaz de gestionar una clase. No sabía cómo lo iba a hacer. Ha sido un poco rodado lo que he ido aprendiendo”*.

En septiembre de 2017 Alejandra cubre un vacante de curso completo en otro centro. Es un instituto situado en un entorno rural en la zona norte de la Comunidad de Madrid. A partir de este momento Alejandra se reconoce como docente y despeja dudas sobre si es la profesión que quiere ejercer. La continuidad en las clases y con los alumnos, la posibilidad de planificar las enseñanzas sin depender de otros y el poder aplicar su metodología durante todo el curso hacen que constata que quiere dedicarse a la enseñanza.

Si el inicio como docente fue duro por el desconocimiento del funcionamiento del centro, de la profesión y la falta de apoyo del profesorado, a este curso había que añadir que el nivel de francés de los alumnos era muy bajo y la valoración de la lengua dentro del centro era inexistente. La gran diferencia entre el perfil del alumnado, respecto al francés, del curso pasado y el nuevo centro supone un choque. Muchos de los alumnos escogieron la asignatura por la creencia de ausencia de trabajo. Alejandra quiere revertir esa consideración. Intenta que los alumnos vayan cogiendo nivel, y decide organizar unas clases de apoyo durante los recreos para

### *La iniciación profesional docente*

aquellos que vayan más retrasados. Además, tiene que impartir la asignatura de Música de la que carece de conocimientos. Teme que los propios alumnos sepan más que ella. La superación de esos primeros meses del curso le aporta la seguridad para no desanimarse a pesar de las dificultades: *“este año me ha tocado Música y no me he venido abajo. No he pensado: no puedo. Me da igual lo que tocara este año que pensaba que iba a poder hacerlo”*.

No obstante, es tal la satisfacción que, aunque tenga que dedicar tiempo para preparar las clases fuera de su horario laboral no supone una carga. Alejandra se muestra en todo momento entusiasmada por la docencia. Sus ganas de mejorar se concretan en la inclusión de nuevos recursos y actividades dentro de su práctica.

Alejandra resalta el caos organizativo del inicio de curso. El equipo directivo era nuevo, estaban desbordados y tuvieron que disculparse por no atender a los profesores nuevos. Ha sentido el apoyo de algunos compañeros del centro, pero destaca una disputa que tuvo con otra profesora porque le trato como una alumna en una junta de evaluación. Si en los primeros meses la juventud era un factor que condicionaba el trato que recibía por parte de algunas familias, pasado el tiempo también lo es con algunos compañeros. Ante la llamada de atención con tono de *superioridad* de la compañera, tuvo que contestar que ser mayor que ella no le daba derecho a tratarla como una alumna. Igualmente percibe diferencias en el trato que tienen de los profesores con experiencia y plaza fija entre ellos y con los interinos.

La actitud de los alumnos en clase era una preocupación durante los primeros meses, sobre todo con un grupo de 2º ESO. Tuvo que intervenir el director después de pedirle ayuda para gestionarlo. A partir de ese momento hubo un cambio, y la evolución ha sido muy positiva. Se siente cada día más cómoda con los alumnos y su preocupación respecto a ellos ya no es su comportamiento en clase.

La observación de una de sus clases por parte de un inspector y la valoración positiva sobre su práctica hacen que Alejandra se sienta reforzada como docente y orgullosa de su trabajo. Este reconocimiento disipó las dudas sobre su labor.

Alejandra tiene presente que debe dedicar tiempo al estudio para superar el proceso selectivo público. Esa compatibilización entre las clases y el estudio le resulta difícil. El desarrollo positivo del curso refuerza la confianza en sí misma para superar las oposiciones: *“pues me he sentido autorrealizada completamente, y muy capaz de sacarme las oposiciones”*.

Aprueba las oposiciones y comienza su año como funcionaria en prácticas en el mismo centro que estuvo el curso pasado. Siente un “vacío” al superar el proceso puesto que la preparación de la oposición era algo que estaba de manera explícita e implícita en su día a día. El carecer de ese estrés se siente como una falta de objetivos.

*He tenido sentimientos muy raros, la verdad. Porque es como que...Creo que nos pasa un poco a todos después de aprobar las oposiciones (...). Es como que te entra un bajón así raro, de repente. “Ya no tengo que estudiar, y ahora qué, ¿qué hago?”. Es como ese nivel de estrés que tenía como que se echa de menos.*

La preparación de las clases fuera del horario laboral y la conciliación entre vida privada y vida profesional comienza a pesar. La gran cantidad de tiempo destinado a reuniones, evaluaciones y el trabajo en casa se vuelve problemático. Aun así, acepta ser la próxima jefa de estudios sabiendo que se le exigirá mayores responsabilidades y dedicación. Alejandra se siente orgullosa de sí misma por la propuesta, si bien la rechazó en un primer momento por creer que había profesores con más experiencia que podrían hacerlo mejor que ella.

*Pues... ¿Qué es lo mejor de la docencia? [PIENSA] Uf... ¡qué difícil! ¡¿Qué es lo mejor?! ¡Me has pillado! Yo creo... ¡Es que se me pasa la vida volando! Estos dos años se me han pasado ¡rapidísimo! Yo que no soy madre, me siento madre con ellos. Y el aprendizaje porque yo aprendo todos los días con alguna situación, aprendo. Tú tienes que reciclar constantemente.*

A medida que ella ha ido percibiendo su crecimiento como docente, crece su confianza en su capacidad, crece la confianza por las posibilidades de los estudiantes y crece su gusto por la docencia. Alejandra representa el placer por seguir creciendo como profesora.

# CAPÍTULO 6

## ELEMENTOS COMUNES Y DIVERGENTES DE LOS PRIMEROS AÑOS EN LA DOCENCIA

### 6.1 Introducción

En este capítulo queremos recuperar aquellos elementos y rasgos que son comunes de nuestras docentes principiantes poniendo también de relieve algunas diferencias entre ellas. En este capítulo se presentarán los resultados fruto del análisis paradigmático que, como se indicó en el capítulo de metodología, se realizó a partir de unas categorías de análisis de las transcripciones utilizando para ese análisis el programa *MAXQDA Analytics Pro (18)*. Sin olvidar considerar las historias de vida narrativas construidas para aportar datos de contextualización.

Sin pretender una generalización, creemos en la relevancia de observar algunos aspectos que permanecen en sus voces y que pueden ser consecuencia de la etapa de inicio profesional en la que se encuentran. Sin embargo, también creemos enriquecedor para nuestra investigación hacer explícitas ciertas diferencias que pueden darse por la etapa educativa en la que ejercen (E. Primaria o E. Secundaria) o la titularidad del centro del que son docentes (público-privada). Por ello, a lo largo de esta presentación de resultados iremos combinando aquellas coincidencias y divergencias. Nuestro interés, como dijimos en capítulos anteriores, es comprender la iniciación profesional docente desde las propias experiencias del profesorado.

Comenzaremos abordando temáticas como los motivos para ser docente, la valoración y el reconocimiento de su práctica, los resultados de los alumnos y su significado, la influencia de la juventud de los docentes y la impronta personal y profesional de la docencia según la etapa. En la última parte, recuperando de manera más precisa el carácter longitudinal de la investigación, trataremos las preocupaciones, las dificultades y los desafíos de nuestras maestras y profesoras principiantes atendiendo al momento en que tienen lugar, mostrando la evolución temporal de las mismas.

## 6.2 Motivaciones para ser docentes

### 6.2.1 Panorámica de la diversidad de motivaciones para ser docente

Las razones con las que se justifica la elección de la profesión docente son diversas. Tomando la reflexión de Ortega y Velasco (1990), creemos que no existe un motivo aislado que justifique en su totalidad la decisión, sino que podríamos hablar de la existencia de lo que los autores denominan *aglutinante motivacional*. A pesar de esto, cuando hemos indagado en la temática nuestras docentes siempre resaltan algún aspecto determinante para la elección. Intentaremos conocer cuáles son los motivos principales, entendiendo que no son los únicos, que han llevado a nuestras maestras y profesoras al ámbito de la enseñanza.

En el caso de las maestras, la razón principal es el gusto y la preferencia por la profesión frente a otras. Ortega y Velasco (1990) lo denominan motivaciones intrínsecas. Sin embargo, dentro de esa razón general se vislumbran aspectos que derivan de ello. El trato con niños es uno de los puntos fuertes que se destacan de la profesión junto con la ayuda que se les presta para que se desarrollen y aprendan:

*Decidí hacer Magisterio primero, porque yo quería hacer algo en lo que pudiera ayudar a los demás, y sobre todo pudiera tener contacto físico (3MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

*Porque me gustan un montón los niños, siempre me han gustado. Y en un principio quería ser misionera e irme por ahí. Entonces, me podía ir o con enfermería o con magisterio, con más cosas, pero así para hacer algo muy de provecho pues era solo eso. Y, estudié magisterio porque me gustaba mucho más y enfermería no me gustaba (3MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

En algunos de los casos las experiencias familiares son contempladas como facilitadores de la decisión. Las trayectorias profesionales familiares en la enseñanza (padres o madres docentes) o el apoyo familiar para la toma de decisión profesional también se hacen explícitas como parte de las razones: *“era algo que tenía claro desde pequeña. Me ha gustado, mi madre es profesora y lo he vivido bastante. Creo que te he comentado alguna vez que daba clase a mis muñecas” (3MADprimCONprofNOV7-Paloma).*

Sin embargo, en el caso del maestro que participa en nuestra investigación no hay una razón determinante que condicione la decisión, le gusta, pero no hay una trayectoria previa en la que el haya proyectado su deseo de ser docente. Atiende más a motivos circunstanciales.

## *La iniciación profesional docente*

*No tenía muy clara cuál era mi vocación y esto es una de las cosas que me atraía y fue una de las opciones que puse de las primeras. No fue algo... Me gustaba, pero no era tan vocacional pero bueno... ahí estoy (3MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

Existe claramente una diferencia entre las causas, motivos y factores que han repercutido en la decisión entre nuestras maestras y nuestro maestro. Ellas se reconocen en las funciones docentes, agradeciendo incluso esas peculiaridades de la profesión vinculadas con el trato y el cuidado a niños. En el caso del maestro, la motivación es pragmática e incluso llega a matizar que no tenía esa *vocación docente* que suele presuponerse en los enseñantes, sobre todo en el cuerpo de Maestros.

Las motivaciones en el caso de las profesoras de Educación Secundaria son más diversas. Las dividiremos en tres grupos siguiendo la distinción de Muñoz Fernández et al. (2019):

- El perfil de los docentes de Educación Secundaria suele responder a especialistas de diferentes áreas que ven en la docencia una opción profesional, sin ser esta su aspiración profesional predominante. La decisión de ser docente es resultado de los acontecimientos acaecidos en sus vidas. En algunas de nuestras historias también se señalan como posibles causas las limitaciones para continuar la carrera académica universitaria. Su motivación es más de tipo circunstancial.

*porque inicialmente pues quería avanzar en el ámbito de la investigación y mi intención era hacer el doctorado (...) al finalizar el máster, sobre todo también por consejo familiar y viendo las perspectivas de las becas y todo esto, tampoco quería estar cuatro o cinco años más estando mantenida. Mi madre me aconsejó hacer el máster del Profesorado. Inicialmente no tenía intención de dedicarme a la docencia en institutos, más en la universidad. Bueno, me pareció una opción y una oportunidad que también debía intentar. Entonces, nada, después de terminar el máster de Historia Contemporánea hice el máster de Formación de Profesorado (3CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

*no tengo vocación de profesorado, yo no estudié una Filología para ser profesora. Yo estudié una Filología porque me gusta mucha la Literatura y me gusta la Lengua. (...) Y bueno, fue un poco que no me quedó más remedio, pero no, yo no estudie una Filología para terminar de profesora (...) No es vocacional porque yo quería hacer Filología, quería hacer Lengua y Literatura entonces*

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

*Filología tiene las salidas que tiene y acabas aquí. Para mí al final es un trabajo (3MADesoPUBprofNOV1-Emilia).*

- Hay casos en los que la enseñanza es una opción preferente tras experiencias en otros ámbitos que no estaban relacionadas con ella. La profesión docente se configura como una salida profesional que les permite desarrollarse profesionalmente atendiendo a factores más humanos y sociales que son echados en falta en sus profesiones anteriores.

*Como siempre he estado en los Scouts, primero como monitora y luego como coordinadora, empecé a pensar que a mí lo que me gustaba era la Educación. Entonces, a los cuatro años de trabajar en la empresa (...) Entonces di el cambio (3MADesoCONprofNOV11-Blanca).*

- Aquellos docentes que siempre quisieron serlo y cuyas motivaciones son principalmente intrínsecas. La Educación Secundaria resulta más atractiva por el perfil del alumnado, más edad, y tener más reconocimiento social que los Magisterios.

*R: decidí estudiar Filología inglesa porque, como quería ser profesora, realmente no me importaba tanto de qué asignatura, y de inglés era de lo que más plazas había.*

*P: ¿No te planteaste en ningún momento hacer Magisterio, ser maestra?*

*R: No, la verdad es que no (3MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

Una vez analizados las motivaciones y razones de ingreso en la docencia nos interesa conocer por qué deciden optar por desarrollar su profesión en centros de titularidad pública o en centros de titularidad privada. Decisiones en las que cuentan, y mucho, las condiciones laborales.

### **6.2.2 El peso de las condiciones laborales en la motivación para ser docente**

Las condiciones laborales es otro aspecto que aparece en las historias de nuestras docentes como parte del ingreso a la profesión desde diferentes perspectivas.

Las condiciones laborales (salario, carga de trabajo y una estabilidad al conseguir ser funcionario) son algunas de las razones que las docentes de los centros públicos refieren para la toma de decisión de ejercer la enseñanza. No siempre aparecen como causa principal, pero las condiciones laborales son bastante consideradas a la hora de optar por superar un proceso de selección, que describen como arduo, para la función pública docente.

## *La iniciación profesional docente*

*P: ¿Por qué te decidiste luego por la pública?*

*R: (...). Pero luego llego a la pública, metes cabeza en la pública. Eres ya interina, vas cogiendo experiencia. Quieras o no vas cogiendo puesto. Si no hubiera habido oposiciones este año yo hubiera sido la mujer más feliz del mundo porque hubiese seguido de interina trabajando, seguro. El año que viene no sé lo que va a pasar. Espero que sí. Son 400 euros más de sueldo. En uno creo que son veintilargos horas lectivas [SE REFIERE A LA DOCENCIA EN CENTROS PRIVADOS] y en este son 20. Entonces... (4MADesoPUBprofNOV12-Rosa).*

En algunas de las voces se plantea una comparación entre las condiciones laborales de los centros dependiendo de la titularidad.

*No conozco tan a fondo las condiciones de la privada nunca he trabajado ahí y tampoco conozco a nadie cercano que haya trabajado ahí. Pero sí que he coincidido con compañeros míos que han trabajado en la privada y en la concertada, y sí que decían que no volvían ni de broma. Sobre todo, por las horas. El dinero también es menos. Más horas, menos dinero. Y sobre todo ese sentimiento que puede tener el director de exigirte todo lo que quiera. Yo tenía compañeras que les mandaban quedarse a los cursos de verano de Inglés, por ser de Inglés, y tenían que estar dando clase en verano sin cobrar más (4MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

*Pues principalmente por la estabilidad tanto económica como de contrato. Y porque trabajaba en un comercio y digamos que la privada es un poco eso. Un poco comercio, pagan los padres. En este caso no son clientes propiamente dicho, pero pagan los padres. Tienes un jefe, igualmente, como en el comercio y la presión. Y no me gusta esa parte de competencia que hay cuando eres trabajador por cuenta ajena. Y quería un poco la estabilidad económica y quería trabajar a gusto con un equipo docente sin competir entre compañeros (4MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

*Sí. A mí me ofrecían en un centro 1300 euros por dar el Bachillerato Internacional (es complicado) hasta las cinco de la tarde, todos los días. De ocho y media a cinco de la tarde, de lunes a viernes. Ahora mismo estoy a dos tercios de jornada y gano más que eso. Yo tengo ahora mismo un amigo en la privada, en otro colegio privado con el C1 también. Este amigo mío está trabajando jornada completa y hasta más tarde que yo en horario y gana lo mismo que yo. Luego aparte la presión que tiene él del trato personal.*

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

*Eso puede ser muy subjetivo, pero yo creo que la pública por lo general el trato personal es mejor porque no hay una presión tan exacerbada (4MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

En el caso de las maestras de centros concertados, el ingreso en centros públicos no se rechaza taxativamente, planteándose incluso la preparación de las oposiciones en un futuro. Un discurso en el que las condiciones laborales también se encuentran presentes.

*Opositar no es algo que diga lo descarto, las condiciones son mejores y el salario y todo...Es mejor. Mi madre es funcionaria de carrera, lleva 33 años trabajando o 32, y las condiciones de la enseñanza pública las conozco muy bien y muy de cerca. Pero ahora estamos en una situación que opositar es muy difícil (4MADprimCONprofNOV7-Paloma).*

*Me planteé entrar en un público, en aquel momento, por tema de carga de trabajo. No es lo mismo hacer un trabajo bueno porque te lo estás currando a tu manera, cuando tú puedes, que estar con la presión de que mañana puedes irte a la calle (4MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

No obstante, en dos de los tres casos de docentes que comienzan en la docencia tras una trayectoria profesional previa ajena, no muestran ningún interés por acceder al sistema público. Para su situación extraordinaria, de cambio de rumbo profesional, comenzar y desarrollar su nueva profesión dentro de un centro concertado es la opción prudente. Las condiciones laborales no tienen tanto peso como para replantearse opositar.

*P: ¿En algún momento te has planteado acceder a la función pública?*

*R: Yo primero como yo venía de la empresa y quería dar un cambio tan drástico, quería asegurarme que esto era lo que quería hacer. Entonces plantearme una oposición directamente me parecía un poco arriesgado. Hoy por hoy, tampoco me lo planteo porque tal y como estamos en el cole estamos mucho mejor que en la pública, aunque el salario sea menor, creo (4MADesoCONproNOV11-Blanca).*

*P: ¿Crees que las condiciones laborales también pueden condicionar la opción de decidir la pública o la privada?*

*R: ¿Condiciones laborales?*

*P: A nivel de estabilidad, salario... sin entrar en detalle.*

*R: Podría influir. En mi caso, hoy con mi poca experiencia no le estoy dando un peso tan importante a las condiciones laborales (4MADesoCONproNOV4-Paula).*

### 6.3 La valoración de la práctica y el reconocimiento

A lo largo de las historias analizadas, hemos encontrado referencias al reconocimiento o valoración de su labor profesional como docentes. En estos primeros años, contar con algún tipo de información sobre su desarrollo profesional es fundamental para reafirmarse como docentes. Y es que para autores como Dubar (2002) el reconocimiento del otro es necesario para configurar la identidad. Un reconocimiento que no nace espontáneamente de cada sujeto, sino que es el resultado de formas de valoración propias del contexto y sociedad en que se desarrollan. Como afirma Cuesta (2019), “el sujeto construye juicios sobre sí mismo tomando como referente confirmaciones inter-subjetivas, del mismo modo la valoración que el profesional realiza de sí mismo está vinculada a lo que la comunidad de valoración piense de él” (p. 83).

No omitiremos que, en una etapa como esta, llena de inseguridades, la percepción y la valoración del otro sobre su práctica impacta de manera notable tanto en la autopercepción como docente como en la motivación, la confianza y la seguridad para continuar con su labor. Unas *recompensas psíquicas*, como denominó Hargreaves (1996) elementales para sentirse valorados y preparados para desarrollar el trabajo. Y es que el reconocimiento es un factor decisivo en la dinámica pedagógica y, por ende, en el acto educativo (Cuesta, 2019).

Para analizar las percepciones de nuestras docentes sobre el reconocimiento y la valoración de su práctica proponemos una clasificación estableciendo dos grandes grupos: formales (procedentes de fuentes con autoridad institucional) y no formales (que proviene de marcos espontáneos).

Por un lado, las formales proceden de las estructuras directivas del centro o actores consideradores autoridades pedagógicas, como los inspectores, y se encuentran sistematizadas de algún modo. No son simples comentarios anecdóticos, y tienen lugar en encuentros formales como observaciones reguladas, reuniones profesionales o presentados a través de informes.

*Tenemos en el centro figuras de coordinación, hay una de inglés y de español en cada etapa. Esa persona de referencia es docente de las mismas asignaturas que tú. Por lo tanto, eso también te tranquiliza. Es alguien que ya ha vivido lo mismo que tú. Te da un feedback trimestral de tu evolución. El ritmo del centro es muy complicado y muchas veces te preguntan en un pasillo o en el comedor y eso debería ser como más pausado, pero sí te preguntan y luego tienen que elaborar un informe por escrito a dirección contando tu evolución (1MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

Estas valoraciones, que en algunos de los casos son reconocimientos a su quehacer, muchas veces tienen lugar situaciones preconcebidas como tensas. La idea prefijada del escenario evoluciona positivamente hasta transformarse en un momento tremendamente reconfortante para los docentes. En el caso de Alejandra, si bien el saber que va a ser observada en sus clases no le entusiasma, el reconocimiento posterior por parte de la inspección y jefatura afianza la seguridad y reafirma su práctica.

*Ayer entró el inspector a mi clase, un poco sorpresa, me lo dijo el director la misma mañana que iba a entrar a mi clase y me asusté un montón. Era la primera vez y pensé casi no tengo experiencia, podría meterse en otra clase con otro profesor. No dije nada, pero lo pensé. Se metió en mi clase y tanto los niños como yo estábamos un poco nerviosos porque había un elemento externo ahí observándonos... Luego muy bien, me felicitó cuando terminó la clase y me ha dicho que me augura un futuro profesional muy bueno. Luego habló con el director, y el director ha hablado conmigo y me ha dicho que le he encantado como he dado la clase y que no puede dejarme escapar. Es decir, que si quiero podría quedarme el año que viene también. Para mí todo el trabajo que llevo haciendo durante todo el año se reconozca así... yo ya lo sabía porque yo lo veo con mis alumnos, pero que me lo reconozcan directamente el inspector y luego el director para mí ha sido un orgullo. Así que va bien, yo creo (3MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

En los discursos de las docentes podemos observar que en muchas ocasiones existen referencias a la ausencia de algún tipo de valoración que permita saber si están realizando bien su trabajo o si están cumpliendo las expectativas que tiene el centro de ellas.

*R: (...) sí que sería bueno sentarse con cada persona y ver qué cosas mejorar. Yo creo que las personas lo agradeceríamos porque igual estás siendo súper duro contigo, o no... o blando.*

*P: Ese feedback, esa valoración ¿no ha existido?*

*R: Por parte de dirección en estos tres años o soy fantástica y nadie me ha dicho nada o aquí nadie te dice nada (6MADesoCONprofNOV11-Blanca).*

*P: ¿Ha habido algún momento durante el curso que te hayan dado una evaluación formal de tu trabajo?*

*R: No, y eso también lo he comentado en la última reunión con la dirección. Me preguntaron exactamente lo mismo y yo lo dije: "En ningún momento, siendo mi primer*

## *La iniciación profesional docente*

*año como docente, no en ese cole sino en general, nadie me ha dado feedback en ningún momento” (5MADesoCONprofNOV4- Paula).*

Manifiestan esta carencia sobre todo cuando experimentan situaciones complejas en las que necesitan un refuerzo externo que siga impulsándoles como profesionales. Ya no importa tanto la valoración y se busca un reconocimiento al trabajo realizado a pesar de las dificultades y desafíos que se les han presentado.

*P: En esta situación, en esta falta de organización, ¿el centro ha reconocido aun así vuestra labor, vuestra práctica, vuestra disposición?*

*R: Mmmm...No públicamente. Hubo un momento en una reunión de cinco minutos en la que nos dijeron que todos estábamos muy estresados y que eso era así, era nuestra profesión. Que habíamos trabajado muy bien en las condiciones que habíamos tenido, pero que todos habíamos estado muy estresados, que no era solo nuestro. Fue que sí, pero no. Entonces bueno, sin más.*

*P: ¿Has echado de menos ese reconocimiento, esa valoración de lo que has hecho durante este curso?*

*R: Sí.*

*P: ¿Te hubiese gustado?*

*R: Sí, porque yo sí que es verdad que noté como una especie de reconocimiento mínimo de: “Sí chicos, lo habéis hecho fenomenal, pero todos hemos estado estresados”. Ya, es que a lo mejor no me interesa que me digas eso en ese momento. A lo mejor solo me interesa que me digas muy bien (8MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

En algunos casos las valoraciones recibidas son nugatorias y poco motivadoras, al establecer el foco en aquello mejorable de su práctica. Aquello que *funciona* o progresa adecuadamente en su carrera docente queda invisibilizado. En los primeros años las docentes ambicionan y esperan un reconocimiento que reconforte, refuerce y sirva para superar las inseguridades que presentan en su enseñanza.

*P: ¿necesitabas un reconocimiento o un apoyo por parte del equipo?*

*R: Sí, yo creo que siempre se necesita. No es que en el primer año no lo tuviera, pero sí que es verdad que no te decían lo que hacías bien, siempre era lo que hacías mal. Y en este centro te dicen lo que...o como puedes mejorar, pero también te dan una palmada en la espalda cuando están bien hechas las cosas (8MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

Necesitan una valoración de su práctica y así lo reclaman. Las críticas negativas que reciben pueden ser contraproducentes en unos inicios que se vive con incertidumbre e inseguridad.

*P: ¿En algún momento te dieron feedback, valoración de tu práctica?*

*R: Nunca.*

*P: ¿Lo echaste de menos?*

*R: [PIENSA] Sí, porque tú acabas de empezar. Crítica constructiva siempre, no destructiva, porque si tú acabas de empezar y te hacen una crítica destructiva ¡pues imagínate! Pero bueno, que te orienten o que te informen de como puedes hacer una cosa u otra, siempre te ayuda. Sí, claro que lo echas de menos y más cuando acabas de empezar (2MADesoPUBprofNOV1-Emilia).*

Por otro lado, el reconocimiento no formal también adquiere un lugar destacado en las historias. Definimos los reconocimientos y valoraciones de su práctica no formales como aquellos que no responden a una estructura previamente prefijada y se dan de manera imprevista. Suelen provenir de los propios alumnos o de las familias.

Como podemos observar, en este fragmento de la historia de Violeta corroboramos la importancia que tiene para los docentes principiantes la existencia de momentos en los que se reconozca su labor profesional por parte de los alumnos.

*R: Sí, la obra de final de curso. Hacemos una obra de final de curso con los padres y ellos lo ven y nosotros también. Es la primera vez que lo vemos (los tutores) porque lo prepara la gente de inglés. Luego el profesor habla un poquito cuando acaba la obra y pone un video de todos los momentos del curso. Y después cuando acaba el video, todos los niños subieron al escenario. ¡Eso no se hace nunca! Yo cuando vi que los niños se subían al escenario dije: “Mañana me echan, mañana no estoy aquí”. Los padres: ¡¿pero ¡¿qué hacen?! Y empezaron a cantarme una canción que me habían escrito ellos, con el ritmo de “Despacito” o alguna de esas. Pero una canción ¡súper chula! Y las madres llorando, grabando todas...Fue un momento de decir: “¡Ostras, nunca ha pasado y a mí me ha hecho mucha ilusión que subieran! Yo les decía: “¡Abajo, abajo!” [IMITA LA RESPUESTA DE LOS NIÑOS] “Espera, espera”. Creo que fue un momento como muy bonito...Las madres llorando, luego fuera todos los niños abrazándome, yo llorando, en el escenario con los padres abajo... ¡Un momento muy bonito! (5MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

## *La iniciación profesional docente*

Les asombra como a pesar de las situaciones tensas con los alumnos tanto por su actitud como por los resultados bajos que se producen en las clases, existe un reconocimiento a su práctica por parte de ellos, sobre todo a final de curso. Tanto es así que el reconocimiento borra los peores momentos del curso y se configura como el recuerdo del año.

*R: Aunque es el momento que más deberían aplicarse, pero siempre están más cansados, más saturados. Es un trimestre muy corto, tienen un montón de exámenes... Siempre baja un poco el rendimiento. A mí por lo menos siempre me pasa que acabo...Ese último mes estoy más desanimada porque veo que los resultados que están teniendo no son buenos, que igual a estar todos más cansados, más estresados, la relación está un poco más tocada...Y justo cuando acaba es cuando te vienen a decir que lo has hecho bien. Ese momento siempre es el que me hace el click para vale, ¡merece la pena! Y tienes que acordarte de esto para el año que viene el tercer trimestre no venirse abajo. Esos comentarios de cuando vienen a decirte que lo has hecho bien y que has aprendido (8MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

El reconocimiento por parte de las familias también es algo que estiman, afecta e impacta positivamente en las docentes principiantes que notan la gratitud por la práctica realizada. Para las maestras la colaboración y la relación con las familias es decisiva para el buen desarrollo de la práctica y, por tanto, del progreso del alumnado.

*R: Sí, hay de todo, obviamente, pero casi todas las familias son muy agradecidas y la verdad es que te lo hacen saber. Con ganas de que, si puedes seguir con ellos, te traen regalos, te lo agradecen...La verdad es que se han portado muy bien. (5MADprimCONprofNOV7-Paloma).*

No hay un agradecimiento tan expreso de las familias en las historias de las profesoras. Aunque hablan de la colaboración con las familias no destacan momentos de reconocimiento expreso de su docencia por los padres y madres.

Para Honneth (2011) la falta de reconocimiento es percibida como desprecio. Por eso, en los primeros años de docencia, el reconocimiento es una pieza clave para el progreso y la seguridad de las maestras que encuentran en ese *feedback* motivos para afianzarse como profesionales.

## 6.4 Los resultados de los alumnos, una prueba de su “buen hacer”

A lo largo del estudio, hemos comprobado como en la mayoría de los testimonios de nuestras docentes se echaba en falta algún tipo de valoración sobre su práctica que les ayudará a conocer si, como ellas expresan en sus propias palabras, *lo estaban haciendo bien*. Ya hemos abordado esta cuestión desde los reconocimientos y valoraciones. Sin embargo, la incertidumbre causada por este motivo hace que muchas de ellas encuentren en los resultados de los alumnos una señal *objetiva* de si es así. Los resultados de los alumnos responden a la búsqueda de evidencias que demuestre de manera tangible que su hacer docente repercute positivamente en sus alumnos.

Aunque en ocasiones se rechaza la obsesión por los resultados existente en el sistema educativo, son vistos a su vez como aquello que les aporta información sobre su propia docencia.

*Suena a paradoja porque estoy bastante en contra de las pruebas, pero sí que es verdad que cuando tienes buenos resultados evidentemente te alegra. No voy a pecar ahora de falsa modestia. Sí, claro que te alegra y claro que te reconforta. Y ver a los alumnos muy contentos por el periódico, que sacan pecho, pues también. Evidentemente parte del trabajo es tuyo, entonces, sí, sí me siento reconfortada (5MADesoPUBprofNOV5-Emilia).*

En los últimos 20 años se han publicado multitud de informes, documentos políticos y artículos de investigación en los que se han otorgado un protagonismo indiscutible al docente en la mejora del sistema educativo (Barber y Mourshed, 2007; Comisión Europea, 2007, 2017; Consejo, 2009, 2014; Darling- Hammond, 2000, 2006, 2017 entre otros). La esencia de estos discursos contempla la relación causa efecto entre la mejora de los docentes y la mejora del sistema y, por ende, la mejora de los resultados de los alumnos.

Esta reflexión ha ido calando y siendo asimilada por los propios docentes. Como afirman Alliaud y Antelo (2011) los discursos pedagógicos actuales tienden a alimentar discursivamente la magnitud del proyecto de educador. Mientras tanto, los docentes que asumen individualmente la grandeza de enseñar sienten que no pueden hacerlo. Por ello, tanto para bien como para mal, el éxito de los alumnos se vive como propio porque se reconoce consecuencia de su trabajo. Lo mismo sucede con el fracaso académico de los alumnos.

## *La iniciación profesional docente*

*Me siento satisfecha de que hayan trabajado. Ya sabes que mi perfil de alumnos era un perfil que llevaban dos años calentando una silla, no habían hecho nada. Y bueno, yo he conseguido que hayan aprobado ellos, el 80% de la clase. Que hayan trabajado en casa y trabajen en clase y que hayan cogido un poquito la motivación. De eso me siento satisfecha (5CVALesoCONprofNOV6-María).*

La satisfacción de María con su práctica nace del gran número de aprobados como resultado del trabajo realizado tanto por los alumnos como por ella. El gran porcentaje de aprobados en clases complejas le refuerza como profesional.

En el extremo contrario, docentes de diferentes etapas reflexionan sobre los resultados de los alumnos cuando son peores de lo esperado, provocando frustración y decepción e incluso sentimiento de culpabilidad por no haber conseguido que fueran mejores.

*Estoy contenta porque sí me he involucrado al máximo. Pero es verdad que siempre quedan cosas por hacer. Una vez que terminas, analizas y dices teniendo esos resultados con algún niño a lo mejor te das cuenta de que quizá tenías que haber estado más encima. O haber hecho más hincapié en algunas cosas que das por hechas, que a lo mejor la clase ha adquirido adecuadamente, pero no las revisas suficiente y al final que ha quedado un poco en el aire (5MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

*Cuando llega el momento de ver si han llegado a ello y ves que no pues a mí me resulta muy frustrante porque es una sensación de que trabajas para nada. Es como si hicieras un trabajo en el ordenador y, de repente, llegarás un día y se hubiera borrado todo. Es una sensación un poco así. Entonces, bueno pues esas fases me resultan un poco frustrantes. Ahora a final de la evaluación, pues sí he tenido bastantes días, bastante cabreada, bastante decepcionada...Y bastante frustrada con mi trabajo y también de autocrítica de qué pasa y qué hago yo para... No tengo unos resultados tampoco muy negativos, pero qué hago yo para pasen determinadas cosas (3CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

Por otro lado, las calificaciones para algunas docentes son indicadores que pueden servir para comparar con otros docentes y otros años y así poder comprobar si están a la altura.

*Preocupaciones pues sí, que aprueben la asignatura. Comparar un poco los resultados con el año pasado, si aprueban más o aprueban menos, que no repitan, que estudien, un poco más pendiente de... (7MADesoPUBprofNOV5-Susan).*

## *Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

En las maestras de centros concertados existen reseñas a la presión que adquieren porque los alumnos obtengan buenos resultados en las pruebas de la Comunidad de Madrid. Además, la fecha de las pruebas condiciona la organización del curso, pues los contenidos a evaluar tienen que estar impartidos antes del día de las pruebas.

*hemos tenido la prueba externa de la Comunidad de Madrid. Con mucha presión y además con un ritmo muy acelerado, ya que hemos tenido que dar todo el temario antes de la prueba (...) Hemos tenido que ajustarnos mucho a los tiempos y trabajar muchísimo más (...) porque es verdad que al final este es un centro con unos resultados que suelen ser muy positivos, en este sentido, y el primer año quieres llegar al nivel que ya suelen tener. Partes un poco de esa presión el primer año (7MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

*Es un poco presión para ellos y también para los profesores esa prueba. Bueno como todo privado-concertado. Luego te importan los resultados de esas pruebas. Es verdad que mi clase lo ha hecho bien y ha tenido buenos resultados. Es un poco presión en ese sentido (8MADprimCONprofNOV7-Paloma).*

Aunque en ocasiones se cuestione que las pruebas no evalúen el progreso de los alumnos, entienden que los resultados son determinantes para el centro y, por tanto, aportan datos de su práctica.

Si bien los resultados, calificaciones y evaluaciones de los alumnos son considerados indicadores del aprendizaje de los alumnos (no entraremos en el debate de si el sistema de evaluación actual es realmente formativo) para las docentes principiantes sirven de guía y son tenidos en cuenta como valoración de su práctica. Se corre el riesgo de asumir toda la responsabilidad del progreso en el aprendizaje del alumnado y es que, si es el único dato *objetivo* sobre su práctica que disponen, en ocasiones se puede sobredimensionar la relación causal entre docencia y resultado. No es que neguemos esta relación (compartimos la tendencia actual que sitúa al profesorado como clave en la mejora de los sistemas educativos), sino que considerarla única en momentos iniciales de la profesión por docentes que carecen de un amplio bagaje docente puede ser otra fuente más de inseguridad en los inicios.

## **6.5 Lo personal, impronta de la Primaria; la enseñanza, impronta de la Secundaria**

La etapa de estudiante y esa socialización como alumno es, sin duda, un elemento destacado en numerosas publicaciones e investigaciones sobre profesorado, por la influencia que tiene sobre la visión de la docencia que se adquiere. Máxime en esos primeros años de los profesores principiantes, en los que la experiencia profesional es escasa y los recuerdos de huella más profunda son los de sus años como estudiantes. Sabemos que para algunos autores las biografías previas de los docentes son más significativas y determinantes que otras fases del desarrollo profesional docente para su socialización profesional. Autores como Lortie (1975) cree que “el aprendizaje por observación” que se produce en su etapa de estudiantes condiciona de manera muy reseñable su desempeño profesional posterior. Es decir, se entiende que fases como la de la formación inicial quedan relegadas a un segundo plano en la configuración de la identidad docente de los principiantes. Sin embargo, otros autores creen que la mayor socialización docente se produce en lugar de trabajo (Feiman-Nemser, 1983). La realidad docente del aula es un factor determinante en el modo de comprender y desarrollar la enseñanza. También influyen los alumnos, que reconfiguran el papel de los docentes (Vonk y Schras, 1987). Para nosotros no existe una causa predominante y esa socialización es resultado de múltiples variables (Kelchtermans y Ballet, 2002).

Pese a ello, en una investigación como la nuestra en la que lo biográfico es lo fundamental, esa reminiscencia sobre los docentes de su etapa de estudiante nos ayuda a comprender el ideal docente de nuestras participantes. Sería irrazonable omitir la influencia de las historias como alumnos en sus perspectivas sobre la profesión. En las siguientes líneas, analizaremos qué recuerdan y evocan del profesorado de su etapa de estudiantes. Y es que aquello que recuerdan como positivo puede ser aquello que potencien ellos mismos en su tarea, y aquello no deseable, las líneas rojas que querrían no sobrepasar en su quehacer docente.

Es interesante comprobar como el componente afectivo y el vínculo personal está presente en los testimonios de las maestras. Destacando de aquellos docentes que les marcaron sus características más personales. Flores (2008) señala que en el estudio que llevó a cabo predominaban las referencias personales cuando recordaban a sus docentes, dejando a un lado aspectos más ligados a la enseñanza puramente dicha. ¿Sucederá igual en nuestras maestras?

En el siguiente fragmento, de Célestin, podemos observar cómo ha permanecido en su memoria que su docente que era agradable y el afecto con el que le trataba.

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

*Recuerdo a D. M., que era un señor muy agradable. Yo de pequeño era muy malo, [RÍE] era muy malo. Todos los profesores me regañaban mucho, en cambio este hombre me trataba con mucho afecto. Me parecía un hombre muy tranquilo, muy sosegado y eso pues, evidentemente, uno lo recuerda (1MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

También le sucede a Matilde que recuerda a una maestra y especifica que no por su práctica y sí por cómo era como persona. A pesar de que la exigencia también aparece, se enfatiza su cariño y su dulzura.

*En 1º de Primaria tuve una profesora que me marcó, porque me sigo acordando de ella, no en su práctica docente sino como persona (...) Cariño, siempre estaba muy pendiente de cada uno. Exigía, pero con dulzura. Era una profesora exigente, pero recuerdo que a los que más les costaba les animaba o les adaptaba las cosas (1MADprimCONprofNOV8- Matilde).*

Carmen se acuerda del trato recibido por sus maestros, contraponiéndolo a algunos profesores de Educación Secundaria y la relación distante que mantenían con sus alumnos.

*R: Los profesores sabían tratarte y tenían un toque especial y me gustaba. Fue una etapa muy buena (...)*

*P: ¿Hay algún profesor que te haya marcado como ejemplo a no seguir?*

*R: Sí, también. Sobre todo, en el instituto. Te encuentras a cada “personaje” ...*

*P: ¿Cómo era ese “personaje”?*

*R: Era una persona muy distante, un poco clasista. Se notaba en su clase quienes iban mejor y quienes iban, pero era borde, chulito (1MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

Por el contrario, al examinar los fragmentos de las entrevistas de las profesoras de Educación Secundaria referidos a sus docentes, de su etapa de estudiantes, no subrayan tanto la parte personal. Sus clases y métodos son parte del recuerdo que nos transmiten las profesoras. Para comprender mejor esto, aportamos diferentes fragmentos de las entrevistas que nos ayuden a conocer sus perspectivas.

*R: Recuerdo al profesor de Arte que nos ponía imágenes de la Antigua Roma y teníamos que reconocer qué era. Era un momento de estrés brutal. De repente apagaba las luces y ponía el PowerPoint, no sé cómo se hacía en ese momento, e iba sacando uno a uno a preguntar. ¡Era un momento de estrés enorme!*

*P: Recuerdas algún profesor como profesor que no te gustaría ser*

## *La iniciación profesional docente*

*R: Sí, una profesora. No recuerdo como era como persona, pero recuerdo que no aprendí nada en un año que era clave para mi educación, y con una asignatura que era clave como Matemáticas. ¡Nada! (1MADesoCONprofNOV4-Paula).*

Además, si existe alguna referencia a elementos más ajenos a la tarea educativa no están tan relacionadas con el vínculo personal, sino con el respeto o la autoridad que representaba en las clases.

*Tenía un profesor, que me acuerdo mucho de él, que le teníamos mucho respeto y cuando entraba estábamos todos callados. Cuando empezaba un tema siempre te lo tenías que haber estudiado antes en tu casa porque iba uno a uno preguntando la lección. Si no te lo sabías, te mandaba copiar dos veces esa lección. Lo recuerdo como buen profesor y se aprendió mucho con él (1MADesoPUBprofNOV5-Susan).*

Estos extractos de las entrevistas son ejemplos de como los recuerdos del profesorado se centran en el caso de los profesores de E. Secundaria más en los métodos o lo aprendido.

Korthagen (2003) habla del *corazón de la enseñanza* que define como la relación entre el profesional y la persona que implica una visión holística del profesorado en la que se combinan aspectos personales y profesionales. La visión de las maestras en la que se apela a elementos más personales de los docentes nos recuerda a esta idea de *corazón de la enseñanza*.

Parece curioso que aquello que permanece en la memoria de las participantes y que plasman en sus discursos nos permitan hablar de dos tipos de patrones: aquel más centrado en lo personal, en el caso de las maestras; y aquel más centrado en los métodos de enseñanza, en el caso de las profesoras.

## **6.6 La juventud de las docentes principiantes: “un arma de doble filo”**

En las historias de nuestras docentes su juventud es una variable que condiciona de una manera u otra su experiencia profesional. La mayoría de ellas tiene menos de 30 años cuando comienzan su trayectoria docente y esa juventud es un factor que valoran tanto positiva como negativamente.

### 6.6.1 Las docentes jóvenes y los alumnos

Ser joven es visto como un factor positivo pues facilita y ayuda a construir una relación cercana y de confianza con los alumnos. Se siente más cómodos contándoles sus problemas o dialogando con un perfil de docente joven que entienden que será más comprensivo con ellos, al no existir un cambio generacional tan pronunciado. Emilia, que tiene 28 años, así lo expresa:

*Intento dialogar mucho con ellos, me ayuda ser joven porque se abren. Te cuentan cosas que a otras personas no se las cuentan. Eso me ayuda mucho. Hay veces que ellos se enfadan, pero cuando se relajan les haces entrar en razón. Puedes hablar con casi todos, salvo que tenga una enajenación mental que es complicado (1MADesoPUBprofNOV1-Emilia).*

De igual modo, en las historias se muestra como esa percepción de cercanía por parte de los alumnos debido a la juventud de maestras y profesoras puede malinterpretarse y provocar reconocimiento escaso de la autoridad del docente. Por eso, los límites que marcan en las relaciones con el alumnado se hacen todavía más indispensables entre docentes jóvenes. La cercanía generacional puede *pervertirse* hasta un punto que los docentes temen: que los alumnos creen que son *colegas*.

*Creo que sobre todo cuando te ven joven y también creo que cuando te ven chica, no sé muy bien por qué, pero sí creo que las experiencias de los chicos y de las chicas son diferentes. Cuando te ven una mujer joven tienen un sentimiento de más colegueo o que pueden tener un nivel de confianza o de relación distinto que si llega un profesor que tiene 30 años de experiencia. Yo creo que ellos te miden mucho hasta donde pueden llegar. Si empiezas siendo muy... demasiado cercano en algunos aspectos lo pueden confundir y pueden producirse situaciones que llega un momento que a lo mejor no puedes llegar a controlar (2CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

En este fragmento de la historia de Margarita, que tiene 28 años, se ilustra como la juventud del profesorado puede llevar a algunos de sus alumnos a pensar que la relación con ellos es como la que pueden mantener con un igual. Por eso, es importante que desde los primeros momentos se deje claro la relación y el papel de docente y alumno. Y es que pueden tomarse una confianza que puede sobrepasar los límites de la relación que se espera como la deseada. Además, Margarita aporta a su discurso la variable género. Afirma que el profesorado novel joven con mismas características experimenta diferentes situaciones en este sentido dependiendo de su sexo. Los alumnos pueden tomarse demasiada confianza con las docentes que son jóvenes y

## *La iniciación profesional docente*

mujeres. Ya en 1991, Marcelo aportó datos en este sentido identificando la disciplina como una preocupación mayor para las profesoras que los profesores.

### 6.6.2 Las familias y las docentes jóvenes

Existen referencias al cuestionamiento de la profesionalidad de las familias por la juventud de las docentes. La juventud se asocia a la inexperiencia. Para Claudio (tiene 30 años) en las relaciones con otros docentes o alumnos no es ningún problema incluso puede ser ventaja. Sin embargo, no lo vive igual con las familias.

*P: ¿Qué es lo que más te preocupa de tu práctica?*

*R: Lo que más preocupa de mi practica... No es lo que más me preocupa, pero sí es un poco de miedo que al ser tan joven me vean un poco chavalín.*

*P: ¿Los profesores?*

*R: Los padres. Otros profesores me dan igual porque de ellos puedo aprender. De los chicos me da igual porque incluso puedes conectar un poco más. No sé te ven más cercano, aunque luego...Pero los padres como suelen ser de tocar las narices mucho, me da miedo que toquen las narices mucho porque pueden minusvalorar tu trabajo por el hecho de ser joven. "Oiga, yo soy joven, no gilxxxxx..." [RÍE] (8MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

Las familias en ocasiones interpelan a las docentes dudando de su capacidad para mantener una actitud firme con los alumnos. Las palabras de María, que tiene 26 años, así lo recogen:

*P: Cuando me comentas que quizás os cuestionaban más al principio porque os ven más joven, no sé si me puedes contar algún caso concreto en el que se haya dado esa situación, o que lo hayas percibido así, por qué lo has percibido así.*

*R: Pues, en la primera reunión que tuvimos con ellos, aún no había empezado el curso, que es con lo de la red de libros, me acuerdo que una de las familias, se dirigió a mi compañera y le dijo, algo así como "pero... ¿vosotras tenéis genio? Porque parecéis que sois muy blanditas (2CVALesoCONprofNOV6-María).*

Alejandra, que tiene 28 años, cree que el trato de las familias con ella es más informal que el que pueden establecer con un docente experimentado y de edad más avanzada.

*P: En esos dos meses fuiste tutora, ¿Cómo fue la relación con las familias? ¿Cómo te preparaste las reuniones?*

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

*R: No me lo creía además me veían tan joven que me trataban muy informal. (2MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

No obstante, la juventud también puede ser vista por las familias como positivo al pensar que aquellos que comienzan y son jóvenes tienen más ganas de desarrollarse profesionalmente, aunque no se omite que hay perspectivas totalmente contrarias en las familias. Matilde (26 años) nos lo relata:

*R: luego pues ciertas familias que no terminan de valorar tu tarea o incluso muestran cierta desconfianza hacia el docente (cuando lo único que queremos es ayudar). Genera ciertas situaciones que no son cómodas o son difíciles. También para los alumnos que ellos confían en ti y te muestran su cariño, pero hay ciertos padres que no terminan de confiar en esa labor.*

*P: ¿Crees que eso puede suceder porque te ven joven o es independiente?*

*R: Yo creo que en parte en algunas familias influye, hay otras que lo ven como algo positivo. Muchas de ellas me lo dicen, me dicen que la juventud muestra que tengo más vocación, más ganas. Eso puede ser, por un lado, algo positivo para muchas familias; y, por otro lado, algo negativo para otras. Entonces... sí, puede ser, puede ser (8MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

Aunque no hayan sentido ese recelo de los padres y madres sí que establecen estrategias para que no se produzca como demostrar su seguridad, tratar con un respeto que esperan sea recíproco o incluso una vestimenta formal. Célestin, que tiene 25 años, lo vive así:

*Yo no he tenido problemas con las familias, pero porque yo siempre lo he tenido muy claro. Yo soy muy joven y tienes que saber plantarte. En cualquier sitio que llegas de trabajo tiene que intentar ser buen compañero, pero marcar cuáles son tus prioridades y tus cosas. Con las familias es igual. Yo les trato de usted y espero que me traten de usted, a no ser que me digan lo contrario. A trabajar voy con mi camisa y si alguna familia cuestiona mi labor les digo que esto es un servicio público, un servicio opcional que, si les parece bien, bien y si no, pues no (1MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

En definitiva, la juventud de las docentes no pasa desapercibida en la relación con las familias. Muchos de ellos se sienten cuestionados por el hecho de ser jóvenes, lo que les obliga a dejar claro su posición de profesionales y es que viven situaciones que les hacen ser tajantes y demostrar que la juventud no es sinónimo de incapacidad para abordar la docencia. En aquellos

### *La iniciación profesional docente*

docentes que no han experimentado esa desconfianza por parte de las familias saben que puede producirse y desarrollan estrategias y tácticas que ayude a prevenir esa posible situación.

#### **6.6.3 Las docentes jóvenes y el resto de los compañeros docentes**

Cuando las docentes acuden a las primeras reuniones con un claustro formado mayoritariamente por profesionales con más experiencia y más edad los sentimientos de inseguridad de las principiantes de acentúan. Amparo, que tiene 26 años, se siente desubicada en las reuniones con compañeros experimentados.

*P: ¿Recuerdas la primera reunión que tuviste con el resto de los compañeros, de profesores del departamento?*

*R: Sí, bueno me sentí un poco fuera de lugar. Claro, los jefes de departamento suelen ser los que llevan más años en el centro, suelen ser un poco mayores no tan jóvenes como yo y entonces me sentí muy pequeña, muy qué hago aquí... [RÍE] No me van a hacer mucho caso (2MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

El ser principiante y ser joven también hace que algunos de los compañeros tengan una actitud diferente con ellas. Además, las docentes sienten la presión de tener que demostrar su capacidad profesional que se cuestiona por su falta de experiencia y juventud.

*P: ¿Crees que también tenéis cierta presión por demostrar que a pesar de ser nuevos podéis hacer las cosas como una persona que tiene experiencia y eso os obliga a intentar coger el ritmo lo antes posible y llegar al máximo?*

*R: Claro, claro, claro. Totalmente. Y más gente como yo que somos bastante jóvenes. Yo lo hablaba con algún compañero, sobre todo cuando viene una chica así tan joven, yo que soy bajita y que muchas veces si estoy de espaldas no saben ni quien es la profesora. Sientes la necesidad de llevarlo todo muy bien y que no piensen que eres una niñaata, que no sabes hacer las cosas (5MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

La poca experiencia que tienen hace que algunos profesores se sitúen en una posición de superioridad con aquellos más inexpertos. Además, la juventud y el género pueden contribuir a afianzar esta perspectiva frente a las docentes.

*R: Pero sí que los que llevan más de 15, 16, 17 hasta 33 años, que es este señor, sí que establecen ellos una jerarquía. Muchas veces lo han dicho abiertamente en el claustro, que para ellos la experiencia es un grado y por ello ellos están en un nivel superior.*

*P: Aparte de la poca experiencia, ¿crees que influye que tú seas joven y que seas mujer? ¿Eso puede influir?*

*R: Sí, completamente (8CVALesoCONprofNOV6-María).*

En otra de las historias vemos como Alejandra relata como en una ocasión una compañera le trató como si fuera una alumna dentro de las reuniones de los propios profesores del centro. Esas situaciones hacen que tengan que establecerse límites y refuercen su rol docente frente a compañeros más veteranos.

*P: ¿Te has sentido apoyada por los compañeros?*

*R: Sí por unos cuantos, por otros no. Con otros, al ser tan joven y ellos no, algunas veces me han tratado como alumna. De hecho, en la última junta de evaluación una profesora me regañó en mitad de la junta de evaluación.*

*P: ¿Cómo que te regañó?*

*R: Me gritó que me callase y encima yo llevaba toda la tarde ahí metida y ella había llegado a las 7 de la tarde porque tenía su tutoría e íbamos a hablar de su tutoría. (...) Yo le dije que no era ninguna alumna y que no me volviese a levantar la voz. (...) Yo le contesté muy educadamente y le dije que si éramos profesores me parecía fatal que me gritase y me tratara como una alumna, aunque sea más joven que ella no le da ningún derecho. Luego la jefa de estudios también me pidió disculpas, que no era normal. Ella misma me pidió disculpas, me dijo que estaba cansada. Yo le dije que yo estaba más, que llevaba desde las 3 allí. Pero vamos, cosas así sí que he sentido que los que son mayores pues como que tienen más derechos sobre los interinos. Porque encima claro, yo era interina. Es como un plus, no eres de mi categoría. Algunos son así, luego otros no. La mayoría no lo son, afortunadamente (5MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

## **6.7 Problemáticas, dificultades y desafíos de los primeros años**

### **6.7.1 Influencia de las condiciones laborales de los inicios en la práctica docente**

Nos centraremos ahora en la temporalidad laboral de los inicios profesionales y su efecto. Sobre todo, cuando se trata de sustituciones que se producen una vez comenzado el curso y las docentes tienen que seguir el ritmo previamente establecido por el docente que sustituyen. Deben adaptarse a unas dinámicas con los alumnos que no han ido construyendo ellas mismas

## *La iniciación profesional docente*

de manera paulatina con ellos. Al no disponer de toda la información sobre la evolución de las clases, existe un desfase entre aquello que se planifica para la sustitución y aquello que debe impartirse.

*R: Yo entré a hacer una sustitución a mitad de curso. La compañera que sustituía estaba de baja por una baja médica entonces yo no tenía material ni nada antes de llegar el primer día. Entonces recuerdo, por ejemplo, que en 1º de Bachiller yo me había preparado unas sesiones, que me había dicho la compañera, y cuando llegue los alumnos me dijeron que no habían dado dos unidades que yo me iba a saltar. Entonces yo ahí tuve que improvisar, sí que es verdad que al principio no sabes muy bien por dónde ir.*

*P: Decías que estabas un poco perdida... ¿pensabas que iba a ser así la primera toma de contacto?*

*R: Pues yo pensaba que lo llevaba todo preparado, pero no [RÍE] (1CVALesoCONprofNOV6-María).*

*porque empecé a principio de curso, con lo cual, se hace un curso de cero, eso cuando empiezas realizando unas sustituciones, cuando está empezado es más difícil, porque claro, ya el hecho de que tienen su rutina su manera de realizar las cosas, y tú no puedes establecer todo desde el principio, ahí si veo una gran diferencia a nivel profesional, no tanto personal. Cuesta más (6MADprimCONprofNOV7-Paloma).*

También creen que la relación con los alumnos se establece de modo diferente, repercutiendo negativamente en el vínculo profesor-alumno y en la colaboración necesaria para que tenga lugar el aprendizaje:

*Sin duda, yo creo que he tenido mucha suerte que los dos años que he dado, aunque el primero fueran solo cinco meses, que era todo seguido. Eso lo pienso mucho de cara al año que viene, que todavía no he probado a hacer una sustitución más corta y no sé cómo la afrontaré porque sé que los chicos no me van a tomar tan en serio porque saben que no voy a estar ahí todo el rato. Ya el primer año, aunque estuve hasta final de curso y ellos sabían que iba a estar hasta final de curso, ya que como que no me veían como la profesora titular digamos. Habían tenido otro más mayor, más prototipo a lo mejor...Yo les cogí después y aunque sabía que supuestamente iba a estar hasta el final ya no era tan...no era su profesora totalmente (...) ir encadenando sustituciones cortitas y que en realidad mi trabajo no sirva para nada. Si al final estás 15 días o lo que sea, no*

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

*te da tiempo a hacerte con los chicos y ellos también saben que vas a estar poco entonces no van a trabajar realmente contigo (5MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

Las docentes que han experimentado el ingreso en la docencia gracias a sustituciones temporales coinciden en una menor implicación del claustro y el centro en general para que consigan adaptarse y un apoyo que se ofrece de forma muy limitada, tanto en centros públicos como concertados.

*Yo podría haber sido... ¡no hay un seguimiento real! Tú puedes hacer lo que quieras en la clase. Cuando son sustituciones cortas, no te prestan atención (1MADesoPUBprofNOV14-Alejandra)*

*La verdad es que yo creo que al ser una sustitución el claustro no se involucra tanto como si sabe que te vas a quedar todo el curso. Entonces, yo en el anterior colegio por el departamento sí, pero hubo muchos profesores que no conocí del claustro. No hubo una presentación, ni un pues mira puedes mirar aquí...no (1CVALesoCONprofNOV6-María).*

Así también, el compromiso de las docentes es menor si saben que su desarrollo profesional en el centro está acotado en el tiempo. No hay una implicación en proyectos a largo plazo, un alto interés en integrarse como parte del equipo.

*me preocupa la inestabilidad que tenemos porque es difícil implicarte mucho en un centro, yo me implico, pero entiendo que es más por la forma de ser que tengo. Es difícil implicarte realmente con un centro o con un tipo de trabajo de proyecto que se pueda desarrollar en el centro porque no tienes una continuidad, entonces yo creo que es negativo: para los centros que hay departamentos que se nutren de interinos prácticamente entero y cuesta mantener una estructura determinar; como para los propios profesores. Estás cambiando todos los cursos, que es lo más habitual cuando eres interino. Creo que no es positivo para nadie (2CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

De la misma manera, las sustituciones temporales suponen a los docentes principiantes una organización y planificación limitada temporalmente. Cuando estas sustituciones se ven ampliadas por diversos motivos, aparejan la necesidad de una nueva planificación contrarrelaj que exigen un esfuerzo extra en un periodo que ya de partida no es fácil de abordar.

*No es como el año pasado que hasta diciembre no me enteré de que iba a estar todo el curso. Entonces, luego me tuve que dar una trabajera esos meses después... Porque*

## *La iniciación profesional docente*

*claro, yo iba con ese primer trimestre preparado y montado porque dije: “Bueno, probablemente me vaya o probablemente no. Voy a prepararme algo más pero tampoco me voy a matar”. La matada vino después (6MADesoPUBprofNOV12-Rosa).*

### 6.7.2 Los primeros días

Si hay algo que está presente en todas las historias es el desconcierto que supone el choque con la realidad, el denominado *reality shock* (Veenman,1984), experimentado al ingresar en la profesión. La entrada a la docencia no es algo progresivo y los docentes tienen que hacer frente desde el primer día a las mismas situaciones que sus compañeros con amplia experiencia (Vonk,1996). Como indicaba Marcelo (1999) se trata de un modelo que se podría definir con la frase: *aterriza como puedas*. En las historias de nuestras participantes existen referencias al nerviosismo y la gran inseguridad experimentada durante ese comienzo como docente.

*Muy nerviosa. Es difícil. Entrás en una clase, no sabes cómo va a ir, no conoces a los chicos y nunca has dado clase (1CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

*Como empieza, yo creo, todo el mundo. Un poco con incertidumbre de qué va a ser, pero con ilusión (1MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

No obstante, la ilusión aparece en las voces de nuestras docentes como denominador común. Los primeros días se caracterizan por una paulatina toma de conciencia de su papel como docentes. Una experiencia un poco vertiginosa por el no respaldo de un tutor dentro del aula, como sucedía en las prácticas curriculares. Pasar de ser estudiantes en junio a docentes en septiembre, como sucede en la mayoría de las historias<sup>45</sup>, supone una gran conmoción. Tanto es así que ante situaciones que apelan a su autoridad dentro del aula, notan que todavía no han asumido su nuevo rol profesional.

*Mi primer día fue... Cuando me preguntó una alumna: “Profe, ¿puedo ir al baño?”; yo pensé para mí ¡a mí qué me preguntas! No me lo creía hasta que empecé... Dije: “Soy la profe” (1MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

Los periodos de adaptación a un nuevo trabajo no son algo exclusivo del ingreso profesional docente. En el caso del profesorado, puede resultar llamativo por la permanencia y desarrollo en el sistema educativo desde edades tempranas. Aunque disponen de un conocimiento resultado de su experiencia como alumnos de las dinámicas escolares, la situación no se vive de manera

---

<sup>45</sup> Otras participantes comienzan en la docencia tras una experiencia profesional ajena a la enseñanza.

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

menos compleja. Tynjälä y Heikkinen (2011) afirman que esta entrada es incluso más exigente que en otras profesiones. Lortie (1975) habla de cómo aquellos que deciden dedicarse a la enseñanza han tenido oportunidad de observar a los miembros de la profesión mientras desarrollaban su trabajo, algo poco común. El profesorado principiante enfatiza las diferencias entre las creencias previas sobre la profesión y el nivel de dificultad, esfuerzo y cansancio que supone, siempre mucho más de lo que se imaginaban.

*El nivel de exigencia que tiene, que no sabía que cansaba tanto. Me lo imaginaba, pero no sabía que era tanto. Yo nunca me mareo y ando medio mareado con dolores de cabeza y nunca he tenido dolores de cabeza (1MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

*P: ¿La docencia es como te imaginabas?*

*R: Más dura. Los primeros años yo pensaba que iba a ser como un mundo de colores, yupi, que bien los niños van a portarse fenomenal (1MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

*Es cierto que me canso un montón. Nos lo decían en la facultad: “¡ya veréis!”, y tú decías: “bueno, bueno...” (1MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

Vinculado con el autorreconocimiento profesional, tienen cierto temor a no estar capacitados para responder a cualquier cuestión que les planteen los alumnos. No se siente preparados para contestar a preguntas que no tengan planificadas o preparadas. Cualquier aspecto que esté fuera de su organización previa de las sesiones supone cierta angustia. A rasgos más generales, explicitan haber tenido el pensamiento de no ser capaces de enseñar a sus alumnos nada. Y es que como indicaba Feiman-Nemser (2001b) el profesorado principiante debe ser capaz de enseñar y aprender a hacerlo.

*Lo que más me preocupaba era que pensaba que no iba a ser capaz de enseñarles nada, a los pequeños, sobre todo. Me daba la impresión de que lo que dábamos en clase al salir de clase lo olvidaban y que no iba a ser capaz de hacer nada con ellos (1MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

*Cuando empecé me preocupaba no saber responder a las preguntas de los alumnos, algo de vocabulario... Ahora no me preocupa, fluye mucho más la comunicación en clase. Las primeras semanas lo pasé fatal, no me veía capaz (1MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

*P: ¿Qué es lo que más te preocupa de la docencia?*

## *La iniciación profesional docente*

*R: Hacerlo bien no para mí, hacerlo bien para ellos. Yo puedo pensar que me está saliendo fenomenal y tengo a 4 niños perdidos 2 que están diciendo: “está niña que se calle...” Puedes pensar que lo estás haciendo bien y no estar haciéndolo bien. Aunque tú lo ves en los niños. Y no saber hacerlo mejor. Estoy un poco perdida porque no sé plantearlo de otra manera para que ellos me entiendan... (1MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

En sus voces explican como los primeros fracasos les causan inseguridad sobre su propia labor. Vonk (1983) considera este tipo de sentimientos son parte de las problemáticas del profesorado novel durante su desempeño profesional.

La integración en los centros educativos se vive de diferente forma según la titularidad de estos. En los relatos de aquellas maestras y profesoras de centros concertados se expresa su preocupación inicial por conocer lo antes posible las normas, los procedimientos y forma de trabajar del centro. Podemos vislumbrar su inquietud por adaptarse al centro lo antes posible y así responder a esas expectativas, en muchos casos autoimpuestas, que tienen los centros de ellas y de su labor docente. El formar parte de un claustro con compañeros que gozan de muchos años de experiencia potencia una presión extra.

*Te exigen igual que a los demás y esperan de ti igual que de los demás (1MADprimCONprofNOV8- Matilde).*

*P: ¿Qué tal tus primeros días? ¿Es el primer año?*

*R: Sí, es el primer año. Lo primero hay que adaptarse al modo de trabajar del colegio porque cada colegio tiene su propia organización interna y sus propias cosas (1MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

El adaptarse al ideario del centro (concertado o privado) también es otro factor que debe considerarse dentro de esa integración. En la mayoría de los casos las docentes de los centros concertados se encuentran cómodas y se identifican con los valores de los centros donde desarrollan su labor o, al menos, no supone ninguna discrepancia que pueda ser adversa para su labor. Se demuestra así la importancia coherencia entre el ideario y la identidad profesional para poder ejercer la docencia de modo confortable.

*Es un cole religioso (...) que tiene su Programa educativo con sus valores, su metodología (...) y estoy de acuerdo ¡pues perfecto! (1MADesoCONprofNOV4-Paula).*

## *Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

Sin embargo, cuando se encuentran desarrollando su labor docente en un centro educativo cuyo ideario no coincide con sus creencias o perspectivas sobre educación supone un conflicto personal y profesional.

*R: El año pasado los problemas que tuve es que no estoy bautizada y entré a un colegio concertado.*

*P: ¿Religioso?*

*R: Sí, entonces me exigían dar en tutoría temas de Religión.*

*P: ¿Cómo solventaste eso? ¿Diste Religión?*

*R: Sí, tenía que dar religión hasta hice el miércoles de ceniza. Les eche la ceniza en la cabeza. Luego había una tutoría que había como animarse a ser monja...Yo seguía la práctica, pero no me metía mucho en eso. No iba conmigo y con mis ideales, pero me obligaban a darlo (1MADesoPUBprofNOV5- Susan).*

En aquellas docentes de la enseñanza pública no hay tanta angustia en el inicio por la adaptación al centro. Se reconoce como importante sobre todo en aspectos como los documentos requeridos o preparación de las programaciones, pero no hay tanta presión por demostrar al resto de docentes tener plenas competencias profesionales. Tampoco por la adscripción al proyecto educativo centro. La condicionalidad de continuar trabajando ajena a las estructuras del centro, en el caso de los docentes de lo público, puede hacer que se diluya este factor de las inquietudes de los principiantes. No depende del equipo directivo su continuidad el curso que viene, sino que está más determinado por una cuestión de oferta-demanda de las plazas públicas vacantes.

*Me sentí un poco perdida, también el departamento eran todos nuevos en el centro y estaba todo el mundo un poco descolocado. Se acababa de ir el jefe de estudios, estábamos con las programaciones... ¡fue un poco difícil todo! (2MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

Los primeros días y meses son de supervivencia. Las preocupaciones lo son a corto plazo, importa el hoy y el mañana, pero nunca hay reflexiones a largo plazo. Quieren ser capaces de superar el día a día en el aula.

En esa etapa, que autores definen como *shock* inicial, tiene una gran influencia los apoyos o a falta de ellos. Las docentes de los centros públicos carecen en su primer año de una figura regulada que los tutorice, pues entran cubriendo algún tipo de sustitución o vacante con un perfil

## *La iniciación profesional docente*

de funcionaria interina<sup>46</sup>. Sin embargo, su sensación de acompañamiento en las primeras semanas e incluso durante el primer año varía. Lo hace por la actitud de algunos miembros del claustro y su disposición a ayudar a las docentes. No es algo sistematizado y depende en su totalidad de la colaboración entre los compañeros. Es un asunto de voluntad y predisposición del resto del profesorado.

*(...) depende de los compañeros que te encuentres. Hay compañeros que te ayudan, que te aportan todo lo que pueden, que te dejan materiales, que están pendientes de ti. Luego hay compañeros, que hacen lo suyo y ya está como en todas las profesiones. No me sentí demasiado apoyada, trabajé mucho sola y me busqué mucho las cosas yo sola. En el departamento, los funcionarios de carrera no eran demasiado receptivos con los interinos y dirección, no mal, no diría dejación, pero creen que es algo que te compete a ti y ellos no pueden hacer nada (1CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

En el caso de los centros concertados y privados, es más frecuente que se asigne una persona como referente sobre todo para la coordinación de las asignaturas. No necesariamente se trata de un tutor para docentes principiantes.

*P: ¿te sientes apoyada? ¿Tienes una persona de referencia?*

*R: Muchísimo. En este colegio el equipo de profesores trabaja mucho juntos y la verdad yo puedo apoyarme en la coordinadora de Lengua Castellana que nos guía todo lo que ella puede. Estoy bastante contenta. No he necesitado mucha guía porque en el fondo es lo que ves y ya está.*

*P: ¿Esa coordinadora es referente para más personas?*

*R: Para todas las del primer ciclo de Primaria (1MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

Aunque la persona que se les asigna como tutora o coordinadora no siempre se identifica como la que presta el mayor apoyo. En algunos casos se refieren más a la ayuda prestada por compañeros.

*Sí, tengo la figura del tutor, que es el jefe de estudios del cole y profesor de Economía de la Empresa en 2º de Bachillerato. Lo tengo como tutor y el año pasado hice las prácticas en este cole y fue un referente para mí como profesor y como personal. Pero*

---

<sup>46</sup> La fase de prácticas, que forma parte del sistema de acceso a la función pública, tiene lugar tras aprobar la fase de oposición y de concurso. Es únicamente durante ese tiempo cuando los docentes de centros públicos tienen una tutorización sistematizada.

*está tan liado, que, aunque sea el referente, no lo veo mucho ni trabajo mucho con él. (...) Me apoyo muchísimo más en el profesor con el que comparto asignatura y cursos. (...) En mi caso, el tutor que me han puesto, porque además es de mi especialidad, está tan liado que hace lo que puede (1MADesoCONprofNOV4-Paula).*

La implicación del centro y del claustro con el profesorado principiante está muy condicionado por la temporalidad del contrato (véase apartado 6.7.1). El hecho de ser una docencia temporal en el centro supone menos esfuerzo por parte de los miembros del centro para ayudar o colaborar con los principiantes.

### **6.7.3 Después de la tempestad, llega la calma. ¡O no! Preocupaciones tras el *shock* inicial**

Hay un cambio en lo referido a las preocupaciones del profesorado principiante observable y común con el paso del tiempo. Si bien en los primeros meses se centraban en sus propios sentimientos y en aspectos directamente vinculados con su “yo profesional”, a medida que van ganando seguridad y conociendo el entorno de trabajo su preocupación deja de ser ellos mismos para serlo los alumnos. Empiezan a preocuparse por adaptar su enseñanza a cada uno de los alumnos, por incorporar nuevas actividades y recursos y ver cómo pueden motivarles. Superado el primer curso es cuando comienzan a reflexionar sobre su práctica y autoevaluarse como docentes. En los siguientes epígrafes nos detendremos en la evolución que experimentan nuestras docentes principiantes.

#### **6.7.3.1 El primer curso**

Los primeros meses han sido definidos por Vonk (1983) como el *periodo de umbral*, caracterizado por la preocupación básica de sobrevivir al *shock* inicial.

*Yo creo que a principio de curso me preocupaba tenerlo todo súper organizado, todo muy preparado... pero ya a final de curso me preocupaba más que los alumnos hubieran adquirido un nivel o unas habilidades que para mí eran indispensables... A final de curso veía que algunos no las habían adquirido (5CVALesoCONprofNOV6-María).*

Motivar al alumnado va adquiriendo peso en los objetivos de su labor docente (Flores, 2000; Veenman, 1984; Vonk, 1983) y sigue siendo un reto para los profesores principiantes tanto para aquellos de hace más de 30 años como para los noveles actuales.

## *La iniciación profesional docente*

*He intentado, por ejemplo, hacer varias veces juegos o trabajos en equipos. Cosas así que en teoría resulten más motivadoras. Y sí, con algunos grupos sí, el problema es que con ellos no funciona porque tienen muy poca disciplina y en este tipo de ejercicios que se les deja más libres les cuesta mucho (2MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

*Hay una parte que es de su motivación y esa es la que más me cuesta llevar a cabo, motivarles y hacerles conscientes de la necesidad de su propio esfuerzo (3MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

En el aula los problemas se centran en mantener la disciplina y el orden en clase, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria. Para los principiantes mantener la disciplina parece ser una dificultad que se mantiene independientemente de la década de estudio o del país de los docentes, pues diversas investigaciones diversas abordan este tema (Cañon, 2012; Cardona, 2008; Flores y Day, 2006; Jordell, 1985; Marcelo, 1993; 2009; Veenman, 1984). Sus esfuerzos en conseguir un buen clima de aula, en el que sean respetados, es una de las cuestiones más recurrentes.

*R: Yo el primer año lo pasé fatal porque veía que no me hacían caso los alumnos y, por ejemplo, taller de Matemáticas ¡era horrible! Iban alumnos que ya sabían Matemáticas y lo que hacían era enredar y hacérmelo pasar mal a mí. Fue un poco caos (2MADesoPUBprofNOV5- Susan).*

Al igual que encontrar el equilibrio entre cercanía y autoridad en la relación con los alumnos es uno de los desafíos a los que se enfrentan.

*P: ¿Crees que puede ser difícil mantener una posición de maestra y cercanía? ¿Mantener ese equilibrio entre autoridad y cercanía?*

*R: Yo de momento es lo que más complicado veo. Es lo que más me está costando y sé que más me va a costar. (...) Quiero decir, tengo autoridad en clase, pero me cuesta mucho. La pierdo enseguida porque no es mi forma de actuar (2MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

*Yo creo que sí tienen que ser cercanos, pero también tener un límite, que no piensen que somos aquí amigos. Pero sí que sean cercanos (6MADesoPUBprofNOV5-Susan).*

La organización de las clases y conseguir alcanzar los objetivos propuestos en la programación es otro de los retos a los que tienen que hacer frente. Dedicar mucho tiempo a la preparación de

las clases pues no se sienten capacitados para improvisar. La organización es el escudo ante las primeras clases.

*Yo antes llegaba al aula y si no tenía preparado nada, no podía improvisar. No tenía recursos, entonces tenía que llevar cosas preparadas. Hoy en día no improvisar, porque ya sabes lo que vas a trabajar con los niños (...). Pero eso al principio no lo tienes, pero sí que era por el miedo a hacer las cosas bien, entonces tienes que llevar las cosas preparadas de casa (1MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

En muchas ocasiones la planificación y la temporalización de las enseñanzas les vienen dadas por el centro; otras veces son consensuadas por el equipo docente; y otras elaboradas por ellas mismas cuando no tienen experiencia real y conocimiento sobre el desarrollo de las clases. Cualquiera de las opciones es estresante.

Según se acerca el final de curso, el cumplir con la programación y el temario es uno de los objetivos principales que a su vez se convierte en una preocupación (que sucede en todos los finales de los primeros años). También aparece esta situación en los estudios de Marcelo (1991) y Moliner y Ortí (2015).

*P: ¿Qué es lo que más te preocupaba a final de curso?*

*R: Quizá lo académico. Creo que, a nivel personal de cada niño, han adquirido independencia, responsabilidad... Ellos mismos... Mejora de la autoestima. Muchas cosas que creo que son necesarias antes de lo otro, pero me preocupaba que muchos niños que a lo mejor no llegaban a los mínimos, repeticiones... (5MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

*P: ¿te preocupa no dar todo el contenido que tenías previsto?*

*R: Sí, bueno es que no lo voy a dar. Pero yo diría que me preocupa más que al resto de la gente...*

*P: ¿Por qué te preocupa más?*

*R: Bueno, porque a mí me agobia haber dado la mitad del libro, como me va a pasar en Física (4MADesoCONprofNOV11).*

Tengamos presente que, como dijimos en anteriores apartados, los resultados de los alumnos son vistos como pruebas de su quehacer docente.

## *La iniciación profesional docente*

La adaptación de la enseñanza del alumnado es un tema que emerge en nuestras historias, principalmente en las de las maestras. Una adaptación que para ellas es la seña de identidad de su labor y que debe ser un eje vertebrador de la educación (Veenman,1984). Una preocupación que se hace más compleja por el tiempo limitado para dedicarle a los alumnos y las ratios (Moliner y Ortí, 2016).

*Vamos, me he formado muchísimo con los niños que tengo yo con necesidades educativas en el aula por lo que te digo. Ya te lo he comentado alguna vez, he tenido que idear múltiples formas de (...) puedo explicar una cosa y la explico normal y la pilla. Pero luego hay cuatro que los pobres se van peces totales. Entonces, ¿qué pasa? Yo me tengo que sentar al ladito, hacérselo con dibujos, explicar una, dos, tres... hasta 40 veces porque no va a salir. Utilizar recursos de colores. ¡Venga y dale, venga y dale! (4MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

*Individualizar mucho más la enseñanza, pero eso, independientemente de las oposiciones, se complica por el tema de las ratios (7MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

Eirín et al. (2009) refiriéndose a los estudios de desarrollo de profesores identifican esa nueva perspectiva centrada en las necesidades del alumnado como un rasgo de un nuevo estadio del proceso de aprendizaje del docente.

El primer curso docente se vive como un año lleno de retos y desafíos, donde la superación de los obstáculos ha sido parte del día a día. En ninguno de los casos, las docentes se cuestionan la continuidad en la profesión. Al contrario de lo que sucede en otros países el abandono de la profesión no es una opción. Hong (2012) hablaba de una tendencia común en países como Estados Unidos, Reino Unido o China en la que los porcentajes de abandono de la profesión de docentes en sus cinco primeros años es alto. También la OCDE (2005) criticaba la dificultad de obtener las tasas de deserción de la profesión, aunque se estimaba que podría llegar a un 10% en algunos países. A pesar de esa realidad internacional, en las voces de nuestras docentes vemos que, aunque los comienzos sean muy complicados, no hay una reflexión seria sobre la no continuidad.

El profesorado se muestra conforme y satisfecho con su práctica, sin olvidar que deben seguir mejorando y que todavía tienen que seguir aprendiendo a ser docentes. El esfuerzo recompensa y más tras momentos finales en los que los reconocimientos se hacen expresos y sirven para borrar lo peor del curso.

### 6.7.3.2 El segundo curso

Es a partir del segundo curso cuando comienzan a reflexionar sobre su práctica. Ya saben cómo enfrentarse a la enseñanza y comienza el periodo de pensar cómo mejorarla, qué cambiar o qué continuar haciendo.

*Es que al principio no me planteaba estas cosas porque a principio no surgía... No me planteaban los alumnos cosas y decía: "Joe, ¿y por qué ha hecho esto? ¿Por qué ha hecho lo otro?". Al principio no piensas tanto... (4MADesoPUBprofNOV5-Susan).*

*Pues eso el ser nueva todavía, al final yo no tengo prácticamente experiencia y muchas veces dices: "¿Lo estaré haciendo bien, mal? ¿Me estaré equivocando? ¿Cómo lo podría hacer mejor?" Esa búsqueda de mejora continua que espero que no se me vaya y... Pues creo que me puede ayudar. En el pasado me ha ayudado y me ayudará a futuro. El querer siempre mejorar y no conformarse (8MADesoCONprofNOV4-Paula).*

Cuando echan la vista atrás, hacen autocrítica de sus primeros meses como docentes. El paso del tiempo les hace ser más críticos con ese tiempo en el que la vorágine del día a día eliminaba cualquier atisbo de pensamiento reflexivo sobre su profesión.

*P: Volviendo a tu primer año como docente, ¿recuerdas qué era lo que te preocupaba en esos primeros días?*

*R: Que no tenía ni idea, ni idea. De hecho, estuve todo el año... Que cada vez que pienso que como di clase digo: "¡madre mía qué colleja!" Primero porque nadie te enseña nada, empecé con un tercio y nadie te toma en serio. (...) Era un poco como viviendo al día. Fue un poco improvisado porque no pensaba dar clase ese año, fue un poco por sorpresa. Me sentía muy insegura porque no llevaba nada preparado (1MADesoPUBprofNOV1-Emilia).*

*Son un montón de preguntas que tienen que valorar del 1 al 5. Pues yo qué sé: "El profesor se muestra contento con su asignatura; Está disponible; Explica de una forma ordenada". No sé qué, no sé cuántos. El año pasado, me he dado cuenta que como no podía comparar saqué unas notas brutales en todo esto. Este año que yo pensaba que lo estaba haciendo mucho mejor, pues no. Mucho peor. Así que no sé qué decirte. Mi sensación mucho mejor, la sensación de los niños no (5MADesoPUBprofNOV11-Blanca).*

## *La iniciación profesional docente*

*P: ¿Qué diferencias hay entre tu yo del primer año y tu yo del segundo año?*

*R: Pues que mi yo de primer año... Lo hice lo mejor que pude, pero yo era muy inexperta, y aun así creo que me defendí muy bien. Necesitaba un poco como se mueve uno en una escuela, ¿no? Eso no lo había enseñado como gestionar y tal. Este año estoy muy contenta. Me veo mucho más madura. Ya sé lo que tengo que hacer en cada caso, siempre surgen cosas nuevas, pero generalmente sí (6MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

Marcelo (2009) considera la reflexión de la práctica educativa una pieza clave para la etapa de iniciación en tanto que permite que aprendan y evalúen su quehacer y, consecuentemente, tomen conciencia de la necesidad de continuar mejorando profesionalmente.

También durante el segundo curso aparecen de manera recurrente expresiones que demuestran un mayor disfrute con la profesión.

*Este año como que estoy disfrutando más ser profesor, estoy disfrutando más. A nivel personal mi vida es distinta, no es tan innovador todo, pero yo creo que estoy disfrutando más de ser profesor porque como ya he cogido un pelín de experiencia puedo ver las cosas con un pelín más de profundidad y entonces claro, lo puedo disfrutar más, puedo tratar de otra manera con ellos... ¡Y la sigo liando, la sigo liando! El otro día también la lie. A un alumno le dije una cosa que luego le sentó mal... Arg... Pues... No creo que lo del año pasado se repita por una serie de circunstancias personales. A nivel de docencia, este año mejor que el anterior (7MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

*Creo que el querer hacer todo el rato las cosas bien, autoexigiéndote a ti mismo, pues al final te hace estar mucho más tenso y no disfrutar de lo que haces. Una vez que ya tienes confianza pues efectivamente te dejas más llevar, improvisas más y eso te permite disfrutar, probar. Ver que te equivocas, pero rectificar, ver errores que has cometido no volver a cometerlos, eso te ayuda mucho (8MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

Se sienten mucho más capacitados como docentes y los sentimientos de inseguridad, incertidumbre y desconocimiento dan paso a un mayor afianzamiento de su rol profesional.

*Pues este curso...Quizá, menos agobiante que el curso anterior porque ya tenía más práctica, evidentemente, y porque ya es el segundo año que se lleva a cabo los meses*

## *Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

*de junio que ya no hay septiembre. Entonces ya no es tan experimento, sino que ya se hacían las cosas sabiendo (8MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

Además, este segundo curso sirve para confirmar su decisión de dedicarse a la enseñanza.

*Para mí ha sido decisivo para eso, para tener muy claro que sirvo para esto y que quiero hacer esto el resto de mi vida (5MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

### 6.7.3.3 Los siguientes cursos: nuevas responsabilidades

La estabilidad en los centros, ya sea público o concertado-privado, promueve un mayor compromiso con el centro y adhesión a su proyecto educativo que cada vez reconoce más como propio o, al menos, sienten que forman parte de él. Así, aquellas docentes que continúan en los mismos centros van desarrollando nuevas funciones. Es decir, el aumento de años de experiencia en la misma institución, en muchos de los casos, supone el aumento de responsabilidades dentro de los centros. Emilia comienza en el segundo año de nuestra investigación a ejercer como jefa de estudios del centro.

Alejandra nos indica en la penúltima entrevista del segundo curso que será jefa de estudios.

*Me propusieron hace poco ser jefa de estudios (...) ¡Me emocioné y todo! Aunque dije que prefería que no porque no llevaba tiempo en esto me dijeron cosas muy bonitas. Me dijeron que habían pensado en mí porque en poco tiempo había demostrado mucho con el instituto además los dos inspectores que me han visto junto a mi tutora de prácticas están encantados como doy la clase. Me felicitaron. Que me ven una persona muy organizada y que piensan que lo voy a hacer muy bien junto a la otra jefa de estudios (7MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

En centros concertados, María relata que será la encargada de coordinar la etapa de Educación Secundaria y ejercerá labores de jefa de departamento; y Blanca será la encargada del equipo pastoral del centro.

El hecho de tener una continuidad y estabilidad en el centro hace que les propongan nuevas responsabilidades que aceptan sabiendo que serán complicadas de gestionar. Se trata de proposiciones que viven como un reconocimiento a su labor, una responsabilidad y un elemento que condiciona (o que saben que condicionará) el tiempo que dedican a la docencia.

#### **6.7.4 La preocupación transversal en las docentes de centros públicos: superar la “oposición”**

En los testimonios la presencia de la preocupación por las oposiciones, en el caso de las docentes de la enseñanza pública, varía. Sin embargo, es común en todo el profesorado que aspira a superar el proceso en busca de una estabilidad y una continuidad laboral. Hasta que consiguen este objetivo, el conciliar la preparación del proceso selectivo con el desarrollo de su docencia es algo tremendamente complicado.

*Difícil es, la verdad. Porque aparte de que te llevas mucho trabajo a casa, mucho corregir y todo luego compaginarlo con tantas horas de estudio... Puf... Ha sido un año bastante difícil para mí (5MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

*Cuando hay años de oposiciones el rendimiento a nivel laboral baja. Tengo que dedicar todas las tardes al estudio para detrimento de lo que pudiera preparar de cara a las clases (7MADesoPUBprofNOV3-Célestin).*

*Bueno pues sí, voy cumpliendo expediente. Voy dando clase, explicando dudas, pero el estar preparándote oposiciones... Si tú quieres prepararte unas oposiciones y sacarte ya la plaza tú no puedes estar dando clase en serio. No puede ser (4MADesoPUBprofNO12- Rosa).*

*En año de oposiciones, todos los profesores en año de oposiciones tienen la cabeza en las oposiciones más que en el propio trabajo. Te genera una inestabilidad de vida que es imposible que no te repercuta. ¡Es la realidad! Yo puedo estar trabajando y con el examen quedarme en el paro. Al final, te repercute en todos los aspectos de tu vida. Por supuesto, te genera... Tienes que dejar de hacer cosas a nivel laboral para el propio centro porque tienes que hacerlas para la oposición. Es imposible que tú te impliqués, depende de cada uno obviamente, que te impliqués todo lo que tú querrías porque tienes que estar pensando que esa semana te toca estudiar no sé qué tema...No puedes llegar al 100% a todo (5CLMesoPUBprofNOV13- Margarita).*

Las oposiciones condicionan su tarea docente. La mayoría de las docentes afirman que, sobre todo en los últimos meses previos al examen, el tiempo dedicado a las clases y su preparación se reduce. En los casos que no se reduce el tiempo destinado a las clases, saben que al menos su predisposición ante ellas disminuye.

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años en la docencia*

*Me ponen un examen el 23 de junio cuando todavía no han terminado los alumnos de estar en clase... Deben ellos entender que la práctica de esos profesores no va a ser la misma. No puedes implicarte de la misma manera cuando tienes un examen que va a determinar si vas a ser funcionario o si te vas a quedar sin trabajo de repente. Creo que es un error hacer un examen cuando todavía no han terminado las clases. Tienes a la vez las evaluaciones finales, con todo el trabajo que conlleva. Te ponen la tercera evaluación, con la evaluación final a la misma vez que las oposiciones... Hombre, pues...No creo que sea lo más positivo para los profesores ni para los alumnos (3CLMesoPUBprofNOV13- Margarita).*

En otros casos, la alta probabilidad de continuar como interinos, por la consideración de la experiencia en el proceso, les aporta la tranquilidad necesaria para jerarquizar las clases y las oposiciones a favor de las clases.

*La verdad que ahora más relajadamente porque ya me guardan la nota. Y tengo además otros exámenes porque estoy estudiando más cosas y... Pues más relajado todo. No sé si pasaré la primera parte... No lo sé (4MADesoPUBprofNOV5-Susan).*

*Yo juego con el disfrute de saber que no voy a tener plaza y que el año que viene en principio yo voy a seguir siendo interino (...) No tengo esa presión. Compañeros interinos que tengo que sí que tienen que jugar con lo de las plazas sí que andan más agobiados. Yo en ningún momento concibo que el año que viene vaya a tener plaza. Tampoco lo estoy buscando activamente (4MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

Ante eso, las clases lo invaden todo, tanto que las oposiciones pasan a un segundo plano.

*Sí me había imaginado estar más estresada con las oposiciones, pero la verdad es que... Dejé un poco las oposiciones de lado al final porque veía que no llegaba a todo y al final acepté que este no sería mi año. Sobre todo teniendo todo eso encima...Tenía grupos complicados (...) Y claro, si tus alumnos están mal, yo al final después de trabajar por la tarde estaba fatal. Es que me iba a la biblioteca a estudiar y es que no podía porque sabía que una estaba que no podía dormir por la noche por los nervios, la otra con el psicólogo... Entonces, claro al final me afectaba también. Dejé un poco de lado las oposiciones y me centré en las clases e intentar que recuperaran el máximo posible (5MADesoPUBproNOV2-Amparo).*

## *La iniciación profesional docente*

Entre nuestras participantes, tres de ellas de la etapa de Educación Secundaria han superado el proceso concurso-oposición. En el caso de Emilia fue el curso anterior al comienzo de nuestra investigación. Margarita y Alejandra desarrollan su fase de prácticas tras superar el concurso y la oposición en el segundo año de nuestra investigación.

En las tres historias experimentan falta de información sobre los procedimientos y los documentos que deben preparar para la evaluación en esta fase. En ninguna de las historias aparece la fase de prácticas como un proceso útil tal y como se plantea, aunque en ninguno de los casos se vive como un *simple trámite*.

*R: Hay compañeros que vieron al inspector o inspectora varias veces y se metió en las clases. La nuestra no apareció. Sí que se metía mi jefa de departamento en las clases, dos veces al mes me parece que era. Ella es encantadora, pero yo que tengo miedo escénico pues me ponía bastante nerviosa. Lo pasaba muy mal. Siempre vives con la cosa: "Va a llegar la inspectora, tú haz bien las cosas. No las vas a tener como quieres. Se va a meter en la clase que no quieres que se meta". Lo viví un poco...*

*P: A alerta, ¿no?*

*R: Sí, por decirlo de alguna manera (4MADesoPUBprofNOV1-Emilia).*

*Quizá hay desinformación al respecto. Te dan el destino en prácticas, pero al principio no sabes qué hacer, qué información tienes que recoger. (...) En principio tiene que venir el inspector o inspectora a visitarnos y darnos algo de información, pero por el momento poco más (6CLMesopUBprofNOV13-Margarita).*

*R: Sí, también vino la inspectora y tuvimos una reunión con ellas. Nos dijo que nos tomáramos muy en serio este año, que no es meramente un trámite, que tenemos que currar. La tutora tiene que entrar dos veces al mes y hacernos un informe y ella entrará también, que vendrá más adelante. También que tenemos un curso en enero, que dura un mes y tenemos que ir dos veces en semana.*

*P: ¿Te preocupa?*

*R: Hombre, me pone un poco... (6MADesoPUBprofNOV14- Alejandra).*

Célestin nos comunica en la última entrevista haber superado la fase de concurso y fase de oposición. Sin embargo, no hemos podido hacer un seguimiento de la fase de prácticas. Lo que sí comprobamos es su satisfacción por su resultado en el proceso selectivo.

*En definitiva, mucho esfuerzo, mucho nerviosismo, mucha tensión. Ha ido bien, al final se ha conseguido aprobar y también es una satisfacción muy grande (8MADprimPUBprofNOV3- Célestin).*

La preocupación por el concurso-oposición se manifiesta como un aspecto característico de esos primeros años en las profesoras y maestro de la enseñanza pública.

### **6.7.5 El miedo del futuro: acomodarse o cansarse de la docencia**

En las historias podemos comprobar como uno de los miedos futuros sobre la profesión en el profesorado de Educación Secundaria pasa por la posibilidad de acomodarse o cansarse de la profesión y no desarrollar al máximo las funciones docentes. Resaltamos el hecho de que este temor esté presente en nuestras docentes que tenían menos de tres años de experiencia al comenzar el estudio. Las razones que justifican este temor son:

- El hecho de impartir siempre las mismas asignaturas a mismos grupos. Eso supone que una vez superado los años en los que se vive con novedad la preparación, disponer de todos los materiales junto con la experiencia de cómo hacerlo de la mejor manera para que el alumnado aprenda, puede hacer que se relajen. La repetición de asignaturas a impartir puede ser una causa para acomodarse y más si se trata de los mismos cursos.

*P: ¿Crees que el hecho de tener nuevas asignaturas te hace no acomodarte?*

*R: Creo que sí, además creo que es súper necesario cambiar de asignaturas porque es inevitable, te acomodas (6CVALesoCONprofNOV6-María).*

- La percepción que tienen de sus compañeros con más años de experiencia en los que no perciben atisbo de ilusión y responden a patrones rutinarios.

*Yo creo que es por lo que veo a mi alrededor. Hay de todo, evidentemente. Y también hay gente que acaba de entrar y se ve que no le gusta y hace lo mínimo. Y hay gente que lleva muchísimos años y sigue siendo los mejores. Sí que veo a mi alrededor mucha gente que, los que están a punto de jubilarse, por ejemplo, hay muchos que ya... Entiendo que es normal. Al estar haciendo lo mismo, también veo que es normal. Viviendo esto muchos años es gratificante pero también es agotador. Por lo que veo a mi alrededor y porque los entiendo. A mi ahora mismo no me está pasando, pero creo que no me parece tan raro que pasara (8MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

## *La iniciación profesional docente*

*P: ¿Te da miedo quemarte o cansarte de la profesión después de este curso?*

*R: Me da miedo, no me voy a quemar ahora porque acabo de empezar. Me da miedo de momento quemarme porque sé y he visto el resultado de compañeros que están quemados. Y compañeros jóvenes (8MADesoPUBprofNOV12-Rosa).*

Nos llama la atención como en las docentes que han superado el proceso selectivo público en su totalidad hay referencias al hecho de habituarse y perder cierto interés por la profesión por este motivo. Superado el reto de obtener plaza fija, sienten la falta de un nuevo reto.

*He tenido sentimientos muy raros, la verdad. Porque es como que...Creo que nos pasa un poco a todos después de aprobar las oposiciones, por lo menos con los compañeros que he estado hablando. Es como que te entra un bajón así raro, de repente. "Ya no tengo que estudiar, ¿y ahora qué? ¿qué hago?". Es como ese nivel de estrés que tenía como que se echa de menos (6MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

Recuperamos la reflexión de Fernando de los Ríos sobre las oposiciones que nos dice que este no es un problema actual y si heredado históricamente.

Las oposiciones son una vieja forma de reclutamiento, que es indispensable sustituir, porque desgraciadamente incorporan (con un Estatuto de funcionarios de que algún día tendría que tratar esta Cámara para revisarlo), de un modo definitivo a la obra de la enseñanza a quien, inmediatamente después de conseguido aquello que ambicionaba, puede dejar de interesarse por la labor esencialmente vocacional que se le ha confiado (Sesión del Congreso de los Diputados del 11 de mayo de 1933).

Escudero (2010) indica como los modelos funcionariales aseguran las condiciones de trabajo, pero pueden repercutir en la motivación, la relación con el aprendizaje de los alumnos o la implicación por la labor docente. Debemos dejar claro que con esto no pensamos en el sistema de oposición como algo que a la larga provoque una desidia de los profesionales, sino que da cuenta de la falta una carrera profesional en la función pública que ocupe el desafío que sienten tras la superación del proceso selectivo.

Aunque en ninguna de las historias las docentes se plantean el abandono de la profesión ni en los primeros años como sucede en muchos países (ya tratamos esta cuestión en epígrafes anteriores), sí que aparecen referencias a la posibilidad de agotarse, cansarse o *quemarse* en las profesoras. Sorprende que en muchos casos esta situación se contemple como una realidad

*Capítulo 6. Elementos comunes y divergentes de los primeros años  
en la docencia*

bastante probable de producirse, aunque nunca se entiende esto como el paso previo a un abandono de la profesión y la señal de alarma para tomar la decisión de continuar o no siendo docente. El profesorado en España no experimenta las tasas de abandono durante sus inicios que existen en el resto de Europa.

En el otro extremo se sitúan nuestras maestras, que responden con rotundidad que no creen que los años o ciertas situaciones le hagan acomodarse. En sus descripciones y expectativas de los próximos años potencian las diferencias y peculiaridades, como elementos clave, que hacen que no sientan que el riesgo de acomodarse a la profesión sea algo real.

*P: ¿Te da miedo acomodarte en la profesión?*

*R: Pues no. No es algo que me de miedo. Todos los años aprendo algo nuevo. Como ya he dicho, me sigo equivocando en muchas cosas y sigo aprendiendo de esos errores. No creo que me acomodé (8MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

*P: ¿Te preocupa acomodarte?*

*R: ¿A qué?*

*P: A la profesión. (...) ¿crees que puede pasar eso?*

*R: No, yo creo que no porque todos los años son muy diferentes, aunque sea por los niños que tienes. Todos los años te tienes que plantear un poco por qué ha funcionado, por qué no, qué has hecho, qué podías haber hecho más (8MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

# CAPÍTULO 7

## PERCEPCIONES DE LAS DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO

### 7.1 Introducción

Este capítulo tiene como objetivo conocer las percepciones de nuestras docentes sobre su formación inicial y selección profesional. Dos fases que son parte de la iniciación profesional docente y que condicionan el desarrollo profesional posterior. Pretendemos aportar la visión del profesorado, muchas veces desplazada por los análisis de expertos o académicos. Y es que solo con una colaboración conjunta entre los dos mundos (docentes en ejercicio e investigadores), podremos construir o reflexionar sobre una realidad tan compleja que sigue siendo una asignatura pendiente desde el punto de vista político. Como indicamos en el capítulo de *objetivos y metodología*, los resultados de este capítulo, al igual que los del capítulo anterior, son fruto del análisis paradigmático (con *MAXQDA Analytics Pro (18)*), solo que en esta ocasión se referirán en exclusiva a los elementos de la iniciación profesional mencionados (formación inicial y selección del profesorado).

### 7.2 Formación inicial docente

En este apartado queremos recoger las percepciones sobre la formación inicial que tienen los docentes principiantes. Para ello las dividiremos según las etapas en las que imparten docencia (E. Primaria y E. Secundaria) pues la formación inicial que reciben es diferente. Hay que recordar que, en el caso de las maestras, la formación tiene carácter de grado; y en el caso de las profesoras, se trata de un máster.

#### 7.2.1 ¿Qué piensan del Magisterio nuestras maestras?

En 2006 con la aprobación de la LOE, los estudios de Magisterio sufren una gran modificación. La implantación del EEES los convierte en un grado universitario de cuatro años, dejando atrás la diplomatura de tres. Anteriormente, la formación para otras profesiones reguladas (derecho,

## *Capítulo 7. Percepciones de las docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado*

medicina) estaban configuradas como licenciaturas lo que indirectamente causaba cierto agravio comparativo en el que la formación docente de algún modo estaba desprestigiada o al menos poco considerada para disponer de una formación igual de extensa (Imbernón y Colén, 2014).

Bozu y Arenàga (2017) resumen las implicaciones de este cambio a grado: la ampliación de la duración de la formación a cuatro años, la inclusión del aprendizaje competencial, los cambios en las metodologías y la evaluación, el aumento del periodo de prácticas curriculares en los centros, la incorporación del Trabajo Fin de Grado, la eliminación de las especialidades y la creación de las menciones.

Los propios alumnos valoran positivamente esta modificación. Un cambio que hemos visto que se refleja incluso en los motivos para tomar la decisión de ser maestras en historias como la de Matilde: *“Es verdad que al no ser un grado me plantee otras carreras como Economía o ADE, y como justo coincidió que salió el grado pues ya no lo dude”* (3MADprimCONprofNOV8-Matilde).

Sin embargo, algunos análisis sobre esta implantación se cuestionan la consecución de la transformación en los estudios de Magisterio pretendida. Y es que, en algunas universidades, las luchas de poder entre los propios departamentos por mantener su peso en el plan de estudios provocaron que más que un nuevo modelo, se asumiese el antiguo adaptándolo a los requisitos de grado (Bozu y Arenàga, 2017; Imbernón y Colén, 2014).

En este punto queremos conocer cómo valoran el grado de Magisterio las maestras principiantes. Sus reflexiones nos podrán aportar una perspectiva muy enriquecedora de la relación entre la formación inicial con la práctica docente, reseñando aquello que más les ha servido y aquello que debería mejorarse.

Todas las maestras coinciden en que el grado de Magisterio es solo el primer paso de la formación que deben adquirir como docentes. No creen que sea suficiente para desarrollar la carrera profesional. Es necesario seguir profundizando para poder adquirir todos los conocimientos, las competencias y las estrategias que se necesitan para la práctica del aula. Hay una conciencia colectiva respecto al papel que debe ocupar la formación permanente del profesorado en el desarrollo profesional docente.

*No es que no te haya servido nada, obviamente tienes un conocimiento de cuatro años, tienes unas prácticas, has vivido el día a día. Pero obviamente queda un recorrido muy largo* (3MADprimCONprofNOV7-Paloma).

## *La iniciación profesional docente*

El cumplimiento sobre las expectativas formativas que tenían varía, y solo se percibe en una de las voces de las maestras una satisfacción plena con el grado. Se trata de Carmen: “Yo en concreto estoy muy contenta de lo que aprendí en mi Universidad porque tú podías coger todo y más de lo que te daban, ya depende de cada uno” (3MADprimCONprofNOV9-Carmen).

En el resto de las historias observamos críticas al grado que condicionan su valoración sobre el mismo. Algunas de ellas critican que es una formación limitada:

*No sé todos los grados en general, en mi caso creo que se queda corto. Conozco casos que han considerado que con el grado era suficiente y no han estudiado nada más y les ha servido. Yo creo que se queda corto (3MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

Célestin es el más radicalmente crítico en su discurso. Indica que no tenía ninguna expectativa depositada en la formación y que esa visión negativa permaneció durante y después de cursar Magisterio. “P: ¿Tenías algún tipo de expectativas respecto a la formación? R: No, todo lo contrario. Magisterio todo el mundo que entra sabe a lo que se atiene” (3MADprimPUBprofNOV3-Célestin).

La poca valoración social de la formación aparece en las voces de las docentes. Se habla de que existe una creencia sobre el Magisterio que hace que se identifique como carrera fácil, que todo el mundo puede realizar y sin ningún prestigio formativo. Incluso este discurso es interiorizado por alguna de ellas.

*Mira yo empecé con un poco con dudas porque Magisterio estaba, y sigue estando, bastante mal visto (3MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

*Creo que no sé por qué, pero se valora poco a los docentes actualmente. Entonces quizá la formación es bastante reducida. (...) Pero en general, la gente que no es docente pienso que no valora al profesorado. La formación se cree que es mínima (3MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

*Bastante poco serio. No me gusta que la educación no tenga ningún tipo de filtro en el grado. Aprueba todo el mundo y sin esfuerzo, eso no diferencia ni hace un filtro de profesionales más preparados que otros (3MADprimCONprofNOV3- Célestin).*

Los resultados de la investigación realizada por Colén y Castro (2017) dan cuenta de cómo los docentes entienden que la profesionalidad debe sustentarse tanto en el dominio de los contenidos como en su aplicación. Si la formación carece de modos de aplicabilidad se muestran

## *Capítulo 7. Percepciones de las docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado*

críticos con esa preparación que no responde a aquello que consideran *útil* para su desarrollo profesional. También en nuestros resultados vemos presente esta reflexión por parte de nuestras maestras.

En cuanto al plan de estudios, diferencian dos grupos: las prácticas curriculares que realizan en los centros (prácticum) y el resto de las asignaturas. Referido a este grupo, coinciden en que hay asignaturas que son prescindibles. Se trata de asignaturas que, según ellas, no guardan una relación directa con la práctica docente. Es decir, que lo aprendido no se puede trasladar directamente a la realidad educativa. Para ellos las asignaturas son provechosas en tanto en cuanto los contenidos que han adquirido se pueden trasladar a la práctica y proporcionan estrategias directas para ella. Ser útil o no se reduce a: ¿esto que aprendo puedo aplicarlo?

Establecen jerarquías entre asignaturas de la titulación tomando como referencia el aprendizaje que ha supuesto para el desarrollo de la profesión. Así lo refleja Victoria: “A ver, yo estoy bastante contenta de la carrera, pero porque ha habido muchas asignaturas que sí me han gustado mucho; pero en cambio hay otras que no” (3MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).

Aparece también una cavilación, que ha sido ya abordada en investigaciones, como es la necesidad de la perspectiva didáctica en las asignaturas curriculares (Bozu y Arenàga, 2017; Cantón et al., 2013). Se lamentan de que pese a la denominación de las materias (didáctica de las Matemáticas, didáctica de las Ciencias Sociales, didáctica de la Lengua, entre otras) se omite la perspectiva didáctica de cómo enseñar esos contenidos convirtiéndose en una formación de contenidos curriculares.

*en otras asignaturas como Lengua, que era más para que nosotros aprendiésemos a enseñarlo, y ahí sí que he notado que tienes que buscarte un poco las mañas de cómo enseñarlo porque nadie nos ha enseñado como enseñarlo. Sí de aprender “sujeto, predicado, verbo, tal”, pero no cómo enseñarlo (3MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

Lo que más se destaca de los estudios de Magisterio son las prácticas. Unas prácticas curriculares que se perciben como el elemento más formativo e indispensable para aprender a enseñar. La idea de aprender haciendo resume la configuración ideal que ellas defienden sobre la formación. Hay una dicotomía, como vimos, entre los elementos prácticos y los elementos teóricos. Las maestras creen que en la configuración y organización del plan de estudios la práctica está subordinada a la teoría. Para algunos autores esto es consecuencia de que la concepción de la relación entre teoría y práctica que se establece responde a una racionalidad

## *La iniciación profesional docente*

técnica en lo que se refiere a la construcción del conocimiento y formación de profesionales (Gimeno, 1998; Medina y Pérez, 2017; Shön, 1992)

*P: ¿qué crees que te ha servido más para tu práctica? ¿A qué has recurrido más a tu experiencia dentro del aula, todo lo que viviste en las prácticas, a tu formación teórica, o ambas por igual?*

*R: Yo creo que a lo que viví en las prácticas, y de la carrera me he llevado muy poco en ese sentido (3MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

*P: ¿Qué asignatura crees que te ha aportado más? ¿O qué asignatura ves más necesaria: esas teorías o esas asignaturas más de reflexión o esas asignaturas de prácticas?*

*R: Las de práctica (3MADprimCONprofNOV7-Paloma).*

El primer año de Magisterio es tortuoso para las maestras. Se vive así porque las asignaturas que cursan durante ese año no responden a la idea que tenían preconcebida. Creen que existe mucha distancia entre la formación que se recibe en ese primer curso y lo que realmente es la profesión.

*El primer año, la verdad, me gustó poco la carrera en general porque era enfocada mucho a mucha teoría, poco práctico. Además, teoría enfocada a Historia del Arte, de las Letras, de la Educación, Antropología que eran bases que no veían que fuesen luego útiles en el futuro. Sí mucho estudio, recuerdo la asignatura de Antropología muy difícil, muy dura, eran exámenes orales mensuales y realmente no veía relación con lo que luego iba a hacer (3MADprimCONprofNOV8-Matilde).*

*Tuve además un periodo además muy crítico, en primero y segundo de decir “dejo la carrera” o sea “esto no me está sirviendo para nada”, hasta que ya en tercero me di cuenta de que era un poco más lo que yo había elegido (3MADprimPRIVprofNOV15-Victoria).*

Estos planteamientos de deserción en los primeros años formativos, en los que no se cursan prácticas en los centros, continúan en la línea de esa idea de subordinación de la teoría a la práctica presente en el plan de estudios que ellas piensan que debería darse a la inversa. Además, se asume, por tanto, que las prácticas en el aula son lo que realmente tiene que ver con la profesión. Las ansias por el ejercicio rechazan cualquier elemento formativo de corte teórico. Como resumen, al igual que en los resultados de la investigación de Cantón et al. (2013),

## *Capítulo 7. Percepciones de las docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado*

nuestras maestras creen que la formación es demasiado teórica y debería ser más práctica y ajustarse a la realidad del aula.

Así, cuando se proponen posibles mejoras en los planes de estudios estas pasan por: aumentar las horas de prácticas y adelantar el curso en el que tienen lugar; y reducir las asignaturas teóricas.

*El primer año, sin duda, lo eliminaría y sí que pondría más prácticas desde el primer año, aunque sea únicamente observar (...) Quitaría más teoría (3MADprimCONprofNOV8-Matilde)*

Es Célestin el único que plantea una propuesta basada en la relación dialógica entre los elementos teóricos y prácticos. Una coincidencia en el tiempo de la parte teórica y la parte práctica que define como un modelo dual.

*Bueno, podrían crear otro sistema, a lo mejor, que desde el primer año fuera una formación dual de prácticas y de teoría. Creo que eso podría ser muy interesante porque cuando estás dando prácticas no estás dando teoría es un periodo diferente (3MADprimCONprofNOV3- Célestin).*

### **7.2.2 ¿Qué piensan del máster de Formación de Profesorado nuestras profesoras?**

Como sucedió en la formación de maestros, la implantación de EEES hace que haya cambios organizativos en la formación necesaria para ejercer como docente en educación secundaria. Se modifica el antiguo CAP transformándose en una formación con carácter de máster (LOE, 2006).

Como sabemos, la estructura formativa que responde a un modelo consecutivo, solo se desarrolla en un curso académico. Por eso, hay que ver cuánto de servible es, según las docentes, esta formación “concentrada” que debe responder a las necesidades y aportar los pilares reflexivos, teóricos y prácticos de los futuros profesionales.

Al adentrarnos en las historias, y si focalizamos nuestro interés en las percepciones sobre el máster de Formación de Profesorado, la importancia de tomar en consideración sus visiones sobre su formación inicial se puede resumir en dos puntos: Conocer de primera mano cómo valoran las docentes la formación recibida y el impacto que ha tenido esa formación inicial en sus primeros años como docente.

## *La iniciación profesional docente*

Las expectativas que tenían sobre el máster no se cumplen, por bajas que fueran. En las historias se hace referencia a dos elementos esperados que no tuvieron lugar: por un lado, una formación que preparase (más) para el desarrollo posterior docente; por otro lado, una formación más exigente.

*tenía pocas expectativas. (...) no me decepcionó, simplemente era un poco ratificar lo que ya pensaba (...) Es que no vale para nada (3MADesoPUBprofNOV1-Emilia).*

*P: ¿Te decepcionó un poco?*

*R: Sí, sí, sí, eso sí, porque, a pesar de que no tenía altas expectativas porque tampoco me lo había planteado, antes de hacerlo no me paré a pensar “¿qué me va a aportar?”, porque como no tenía que decidir si hacerlo o no, sabía que tenía que hacerlo sí o sí, pues tampoco me planteé qué me iba a aportar. Pero sí, mientras lo estábamos haciendo y una vez hecho, sí que yo recuerdo que mis compañeros y yo decíamos que es que jolín, que es una pena invertir un año en eso que se podría utilizar mucho mejor (3MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

*P: ¿Tenías unas expectativas mayores?*

*R: Creo que sí. No me había hecho ninguna idea, ni tampoco es que hubiera leído mucho sobre eso, sino que era un paso que era necesario hacerlo para ser docente, con lo cual había que hacerlo y lo hice. Pero sí que es verdad que creo que esperaba un poco más de contenido, quizás más encima de las prácticas para ver si efectivamente podíamos hacer cosas interesantes. Creo que me quedé un poco a medias (3MADesoCONprofNOV4-Paula).*

*El máster sí que me decepcionó (3CVALesoPUBprofNOV6-María).*

*Mi opinión es que el máster es necesario y es útil, pero que está desaprovechado y podría haber sido más útil. Yo salí de allí muy decepcionado por el máster en general (3MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

*(...) expectativa que iba a ser fácil. No me gustó, si lo pudiera cambiar, lo cambiaría (3MADesoCONprofNOV11-Blanca).*

*P: ¿Tenías alguna expectativa del Máster? ¿De cómo iba a ser esa formación?*

*R: Mucho más compleja, mucho más exigente, con exámenes (3MADesoPUBprofNOV12-Rosa).*

## *Capítulo 7. Percepciones de las docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado*

*Sí, pensaba que iba a salir mejor preparada de lo que salí. Para mí fue un máster totalmente de relleno, un máster que tienes que tener (3MADesoPUBprofNOV14-Alejandra).*

En el artículo de Cachón et al. (2015) comprobamos como la puntuación obtenida al preguntar por las expectativas de los estudiantes del máster está bastante por debajo de la mitad de la escala, lo que nos hace comprobar que es una percepción extendida entre aquellos que cursan o han cursado el máster.

La etapa de Educación Secundaria es compleja. Está caracterizada por una fragmentación de las disciplinas y del profesorado por especialidades. Esas divisiones junto con la etapa evolutiva en la que se encuentra el alumnado, llena de contradicciones y crisis identitarias propias de la edad, no hace sencilla la tarea de enseñar al profesorado. Las profesoras lo saben, y su etapa como alumnas no está tan lejos como para no recordar el escenario que se dibuja en esos años. Quizá por ello, cualquier formación parece insuficiente, más cuando experimentan desafíos y retos que ahora aparecen como profesores, pero que nunca se plantearon en su etapa como alumnos.

Relacionado con la exigencia, aparece que en ocasiones se sienten tratados no tanto como futuros profesores sino como niños de Educación Primaria, por las actividades que realizan. Otro docente llega a definirlo como si fuera un 3º de *Bachillerato* más que un máster.

*lo que sentíamos era simplemente que nos estaban tratando como a alumnos de Primaria, de hecho, ni siquiera de Secundaria. Teníamos la sensación de eso, de que venían profes de Primaria a darnos clase y a hacer juegos de, pues, eso, “bueno cuando diga que las niñas que tienen el pelo moreno levantáis la mano”. Y entonces claro, yo entiendo “vale, nos estamos preparando para este tipo de actividades y eso”, pero nos faltaba como ese paso de explicarnos eso y no tanto que las hiciéramos nosotros como alumnos las actividades, sino que nos enseñaran a prepararlas como profesores. (3MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

*A veces me sentía en 3º de Bachillerato más que haciendo un máster (3MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

Reclaman que las asignaturas tengan enfoque didáctico. Tras una formación específica y curricular previa esperaban del máster poder aprender cómo enseñar a sus alumnos. Asignaturas que sean *prácticas*, entendiendo esa práctica como herramientas para aplicar dentro

### *La iniciación profesional docente*

del aula. Un pensamiento compartido con las maestras. Amparo lo resumen así: “sobre todo eso, de cambio de enfoque, no enseñarnos tanto la parte del alumno y enseñarnos más la parte del profesor, y cosas más prácticas también” (3MADesoPUBprofNOV2-Amparo).

La reflexión sobre el perfil del profesorado universitario encargado de impartirlo aparece en las voces de las profesoras. Destacan aquellos que les transmiten conocimientos basados en una realidad de aula que ellos mismos conocen y donde ejercer parte de su actividad profesional. También destacando aquellos que tienen experiencia en la etapa.

*P: didáctica de la Historia, que me comentas que fue una de las que más te gustó, ¿por qué te gusto? ¿Qué tenía de especial esa asignatura?*

*R: Además de que nos enseñaban cosas muy aplicables al aula, la profesora hacía las clases muy activas para los alumnos (3CVALesoCONprofNOV6-María).*

*La que más me enseñó fue didáctica de Historia, no porque yo haya estudiado Historia sino porque el profesor es un profesor de Secundaria. Creo que fue la más real... (3CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

*Para bien recuerdo didáctica de la Historia y didáctica de la Geografía, eran buenos profesores, gente de instituto que venía y se notaba que les gustaba mucho enseñar. Tenían una forma de ser de profesor veterano que eso se nota. Se nota, se transmite y te ilusiona (3MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

Manso (2012) realizó una propuesta en este sentido atendiendo a este reclamo del perfil del profesorado por parte de los estudiantes del máster que consiste en incorporar un mayor número de profesores asociados, que ejerzan en Educación Secundaria, y permitan una mayor transmisión de esa realidad educativa.

Es común el planteamiento de la importancia de una buena formación para los futuros profesores de Educación Secundaria. Coincidiendo con los resultados de Manso y Martín (2014) sí que existe buena percepción del cambio a formación de posgrado. Aunque las experiencias con el posgrado no son todo lo positivas que se esperaría, sí piensan que deba mantenerse la obligatoriedad de una formación de máster, que aspire a ser tan exigente como es la profesión. Esta percepción no deja de tener objeciones y es que consideran que podría ser mucho más útil si se enfocase de otro modo.

*Capítulo 7. Percepciones de las docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado*

*que es verdad que yo lo veo sobre todo desaprovechado. Lo veo necesario, lo veo muy necesario, pero desaprovechado. Se podría aprovechar mucho más. (...) contento solo por el periodo de prácticas. (...) Yo veo muy necesario un máster y que sea exigentísimo, exigentísimo (3MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

*no está nada valorado. Yo sí que le daría una lavada y le daría la importancia que se merece porque si de verdad exigen este máster es porque creemos que tiene que existir esa formación. Pero si esta formación no está valorada pues esto es contraproducente (3MADesoCONprofNOV11-Blanca).*

Las propuestas de mejora se centran en las prácticas curriculares (prácticum) o en aquellos aspectos directamente trasladables a la realidad docente. En el siguiente cuadro se resumen las propuestas de algunas de las profesoras del estudio.

**TABLA 10**

*Propuestas de mejora de las profesoras para el máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria.*

PROPUESTA	¿EN QUÉ SE CONCRETA?
AMPLIACIÓN DE CONTENIDOS DIDÁCTICOS	Mayores contenidos didácticos aplicables a la realidad del aula: elaboración de programaciones, unidades didácticas, actividades, herramientas TIC.
TUTORIZACIÓN DOCENTE	Un año completo de prácticas tutorizado por otro docente en su aula.
AUMENTO DEL TIEMPO DE PRÁCTICAS CURRICULARES Y CONOCIMIENTO DE DIFERENTES ESCENARIOS EDUCATIVOS	Más tiempo de prácticas en los centros escolares que les permita: conocer diferentes centros, diferentes formas de impartir docencia, diferentes cursos.

Nota: Esta tabla se ha realizado con las propuestas de las profesoras participantes en la investigación.

El prácticum es el elemento formativo que mayor consenso suscita respecto a su capacidad para formarse como futuros docentes. También en este punto existe una coincidencia con los datos que aportan Manso y Martín (2014) e incluso se comparte la idea de la posibilidad de aumentar

## *La iniciación profesional docente*

el tiempo de prácticas, aunque suponga una reducción de las clases teóricas. Propuestas de mejora que también vimos en las historias de las maestras.

Lo tratado hasta ahora es una representación de las percepciones generales de nuestras profesoras. Sin embargo, hemos identificado un caso (Margarita) que no se ajusta al patrón mayoritario de las reflexiones y análisis realizado del máster. La reflexión de Margarita podemos resumirla en dos elementos:

- Cualquier aprendizaje educativo o didáctico es bien recibido porque reconoce desconocerlo. No establece diferencias entre asignaturas según lo que le han aportado formativamente.

*No creo que ninguna de las dos partes de forma diferenciada me aportara más que la otra. Creo que las dos se complementan. Creo que la formación teórica es importante. Entiendo que la mayoría de la gente va a decir que la parte práctica, pero a mí la parte teórica me parece fundamental. No sabía que era una programación, por mucho que hiciera práctica tenía alguien que explicarme qué era una programación (3CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

- No cree que el aumento del tiempo de prácticas suponga una mejor preparación para su desarrollo profesional posterior. La situación de las prácticas no es una situación que refleje fielmente la realidad, por lo que hay muchos puntos que nunca se conocerán hasta que estén como docentes.

*me parece complicado hacer una formación mejor porque creo que hay cosas que llegan cuando estás trabajando que por mucho que las prácticas se ampliaran no podrías nunca desarrollar (3CLMesoPUBprofNOV13-Margarita).*

El hecho de ser un testimonio radicalmente diferente al resto de nuestras docentes nos ha hecho tomar la decisión de reflejarlo de manera particular en este apartado.

### **7.3 Selección y acceso a la docencia**

En este apartado queremos mostrar dos perspectivas de nuestras docentes sobre los procesos de selección y acceso a la docencia. Por un lado, queremos conocer cómo valoran el sistema de

selección que han tenido que superar para ejercer como maestras y profesoras. Por otro lado, recoger las propuestas de mejora que plantean en este sentido. Para ello, dividiremos las percepciones dependiendo de la etapa educativa donde ejercen.

### **7.3.1 ¿Qué piensan de la selección y acceso a la profesión docente nuestras maestras de Educación Primaria?**

Comenzaremos analizando las percepciones de nuestras maestras sobre el proceso de selección que superaron.

Cuatro maestras se encuentran ejerciendo en centros de titularidad privada (concertados y privados) y los procesos de selección que han superado consisten sobre todo en entrevistas con diferentes miembros del equipo del centro (equipo directivo o coordinadores de etapa). Aunque saben que en algunos procesos los centros pueden hacer pruebas más vinculadas a la práctica en las que se evalúa su desarrollo docente y capacidad de trabajo en grupo. No obstante, si hay alguna prueba más allá de la entrevista que hayan tenido que superar es, principalmente, de idioma para acreditar que tienen el nivel necesario para impartir las clases en el sistema bilingüe implantado en los centros.

Este tipo de procedimientos selectivos son valorados positivamente pues, según ellas, cumplen con el objetivo de elegir a los que consideran mejores docentes. Pero si hay algo que determina esta valoración no son tanto las pruebas, sino que los centros al seleccionar cuentan con una garantía que ellas mismas indican: los periodos de prueba. La selección del profesorado en centros de titularidad privada va acompañada de un periodo en el que los docentes están a prueba y deben demostrar que cumplen el perfil que buscan en el centro. Nuestras maestras creen que es durante ese periodo cuando el centro puede evaluar al profesorado realmente.

*P: ¿Crees que sirve para seleccionar a los mejores?*

*R: A ver...creo que sirve para que ellos tengan más o menos un poco de orientación y decir: "bueno, preferimos a esta persona en lugar de a esta". Pero yo también creo que es cuando estás trabajando cuando de verdad ven si se han equivocado o no. Entonces claro, yo creo que por eso nos dan el año este de prueba para ver qué tal, si encajamos en el colegio y si al final no somos lo que ellos esperaban (4MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

## *La iniciación profesional docente*

Al preguntar a Célestin, maestro de centro público, respecto a los procesos de selección para ingresar a un centro de titularidad privada no considera que pruebas como entrevistas o la valoración de los méritos curriculares sean desacertadas. Sin embargo, expresa su desconfianza porque sean procesos que cumplan criterios objetivos en los que no interfieran otros factores más personales.

*Me imagino que será por currículum y entrevista. No me parece del todo desacertado, lo que pasa que en este tipo de centros al final están otros tipos de interés. Puede haber preferencias a la hora de contratar a gente, o amigos o enchufes. (4MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

En cuanto a las percepciones sobre el concurso-oposición, comenzaremos recuperando la voz de Célestin al ser el único de nuestros participantes que es maestro en el sistema público. Es muy crítico con el concurso-oposición y preguntado sobre su percepción sobre el mismo nos dice: *“las oposiciones en primer lugar es un proceso que está completamente obsoleto. Con lo cual, ese es un proceso muy, en mi opinión, deficiente. Muy deficiente”*. En su discurso vemos algunos puntos principales en los que basa su valoración:

- Existen grandes diferencias entre los concursos-oposiciones dependiendo de cada comunidad autónoma.
- Los criterios de corrección y evaluación no son transparentes ni objetivos.
- Y, por último, la problemática de los interinos. Expresa una preocupación que es como docentes que no han sido capaces durante varias convocatorias de superar el proceso selectivo siguen en el sistema.

En cuanto a este último punto hemos de recordar como esta valoración está vinculada a la problemática describimos en el *capítulo 1*, sobre los cambios normativos presentes en reales decretos como Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. Recordaremos que fue un real decreto polémico por cuestionarse su ajuste a los criterios de igualdad, capacidad y méritos para todos los aspirantes (Sánchez Piquero, 2011). Y es que la percepción de algunos docentes, como es el caso de Célestin, es que se premia la continuidad de aquellos con experiencia, pero incapaces de superar el proceso frente aquellos que intentan ingresar en el sistema.

*Pero vamos una persona que, durante cinco, seis, siete procesos selectivos no han aprobado ese proceso, cuando son procesos que al fin y al cabo tiene un componente teórico, un componente práctico, un componente de cultura general... Pues por mucha*

*Capítulo 7. Percepciones de las docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado*

*experiencia que tenga, es una persona que demuestra que no es válida. (4MADprimPUBprofNOV3-Célestin).*

También se pronuncia en esta línea Paloma:

*tú apruebas y no tienes porqué trabajar ni para una triste sustitución, además se van manteniendo notas de gente que se lo ha sacado en un momento que era más fácil. Además, te cuenta experiencia. Que tú sales de una carrera con 0 experiencia. Hay gente que lleva 20 años trabajando y está luchando por la plaza que ya sé conoce el temario súper bien, aparte tiene todos los puntos de curso, puntos de experiencia (4MADprimCONprofNOV7-Paloma).*

Por otro lado, Carmen cree que el hecho de que el concurso-oposición se base en exámenes propicia que algunos candidatos que no están capacitados para la docencia superen el proceso y ejerzan.

*yo pienso que en sistema público hay profesores que no deberían estar y han pasado el examen y ya está. Yo no sé cómo haría el examen, qué prueba haría o cómo lo haría, pero yo creo que tal y como está actualmente el sistema de oposiciones...Eso de que te lo sacas... y que lo pase todo el mundo. Bueno, que no lo pasa todo el mundo porque al final tiene plaza quien mejor nota tiene, pero hay ciertas aptitudes que no se evalúan en ese examen (4MADprimCONprofNOV9-Carmen).*

Matilde cree que la problemática del sistema público es que a todos se les evalúa de la misma manera por lo que se deja de lado la posibilidad de adaptar la selección a las necesidades de los centros en cuanto a perfiles adecuados para cada uno de ellos. Esta idea de selección como vimos es la que se aplica en algunos países europeos (lista de candidatos) y recogida por Egido (2010). Ya en el informe de Valle y Manso (2013) se apreciaba como los docentes valoraban positivamente que los centros públicos tuvieran mayor autonomía para contratar a sus docentes.

A continuación, resumimos algunas de las propuestas de mejora para el sistema de selección y acceso a la función pública docente:

**TABLA 11**

*Propuestas de mejora para los procesos de selección públicos según las maestras.*

PROPUESTA	¿EN QUÉ SE CONCRETA?
IGUALDAD ENTRE TERRITORIOS	Homogenización entre los concursos-oposición de las diferentes CCAA
ESPECIALIZACIÓN DE LOS EVALUADORES	Tribunales con formación específica y actual sobre la especialidad que evalúan
INCORPORACIÓN DE PRUEBAS	Pruebas psicotécnicas

Nota: Esta tabla se ha realizado con las propuestas de las maestras participantes en la investigación.

Ante la propuesta de homogeneizar los procesos selectivos, las reflexiones presentes en trabajos de diferentes autores como Ruiz Valle (2014) tienen una visión contraria. Se cuestiona que no hay una descentralización real de los procesos selectivos. Las comunidades no han realizado una adaptación de los procesos a la idiosincrasia de su contexto.

En el caso de los evaluadores, Logo y Férez (2006) ya propusieron la creación de órganos profesionales de selección capaces de garantizar el principio de mérito en procesos selectivos públicos.

Por último, la incorporación de pruebas no culturales que evalúen las aptitudes de los futuros profesores para Requena (2007) es una oportunidad de garantizar la adecuación a la capacitación para el desarrollo de la profesión.

Del mismo modo que aparecía en el estudio *La voz del profesorado* (Valle y Manso, 2013) nuestras maestras no consideran el sistema actual de selección de centros públicos como adecuado. No obstante, no existe una estructura ideal que garantice los principios de mérito, capacidad e igualdad del mismo modo que lo hace el concurso-oposición, aunque con fallos y limitaciones.

### **7.3.2 ¿Qué piensan de la selección y acceso a la profesión docente nuestras profesoras de Educación Secundaria?**

A continuación, recogemos las percepciones sobre el proceso selectivo público de acceso a la profesión docente, el concurso-oposición. Comenzamos recuperando las voces de las profesoras en este sentido pues ocho de las diez ejercen en el sistema público.

Nuestras profesoras coinciden en que el sistema de selección y acceso a la función pública no selecciona a los mejores docentes. Es un proceso selectivo, pero no un proceso selectivo que cumpla con el objetivo de seleccionar a los mejores.

*¿Crees que evalúa realmente a los mejores docentes? ¿Sirve para seleccionar a esos mejores profesores?*

*Parto de que en general los procesos de oposición no siempre escogen a los mejores en ningún ámbito, en este caso hablamos a nivel educativo obviamente no creo que sean los procesos mejores (4MADesoPUBprofNOV13-Margarita).*

Una idea compartida por Escudero (2010) que lo expresa del siguiente modo:

El sistema bien conocido que se viene utilizando para la selección del profesorado merece dudas serias respecto a su capacidad de acreditar con validez (quizás también con fiabilidad) las creencias, concepciones, representaciones, capacidades, compromisos, y acaso hasta la conciencia, que comporta la profesión en la que se quiere entrar (p.202).

En los discursos sobre esta temática también observamos un análisis diferenciado de las fases que conforman el proceso.

1. Primera fase de oposición es definida como una fase poco útil y vinculada a la enseñanza. Los contenidos que se evalúan están muy por encima de los que se aplicaran en el aula pareciendo más un examen de la propia disciplina de la que disponen el título.

*El examen valora muchos los conocimientos académicos, los conocimientos teóricos que luego no creo que tenga absolutamente nada que ver con lo que se da. El temario de las oposiciones es tan alejado del temario que se da en las clases como... Es como comparar Albania con EE. UU.; no tiene nada que ver (4MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

## *La iniciación profesional docente*

2. Segunda fase de oposición. Sí que se describe como la parte del procedimiento más relacionada con la enseñanza y que más puede ajustarse al objetivo de evaluar las competencias docentes. Sin embargo, se plantean situaciones irreales y poco ajustadas a la realidad.

*La segunda parte sí me parece algo más práctico, realmente más aplicado a la docencia, pero aun así es muy irreal. Tú como profe rara vez vas a hacer, tienes que tener una muy mala relación con el departamento como para hacerte tu propia programación entera aplicada a un curso específico. Lo de hacer las unidades didácticas me parece... totalmente desorbitado. Ningún libro de texto tiene 15 unidades didácticas. ¡Es una locura! (4MADesoPUBprofNOV2-Amparo).*

Escudero (2010) describía las oposiciones como un simulacro limitado que no es válido ni fiable para evaluar las capacidades, los compromisos, la integración al centro o el trabajo en equipo con los compañeros de los docentes.

Y un punto muy destacado es el cuestionamiento de la objetividad dentro de esta fase. Recordemos que Aguilar et al. (2016) identificaron en su estudio diferencias entre las calificaciones que asignaban los tribunales dependiendo de las especialidades y las provincias que abordaron. La percepción de nuestras profesoras coincide con la investigación citada, identificando posibles sesgos subjetivos en las evaluaciones de los tribunales.

*La segunda fase cuando ya presentas la programación... Al final también es un proceso muy subjetivo. Puede haber profesores que tenga formas de ver la educación de una manera muy distinta a ti, que tienen edades también muy divergentes (4MADesoPUBprofNOV13-Margarita).*

Además, se critica el formato memorístico e incoherente con aquello que se espera de su docencia. Ya realizó una apreciación Requena (2007) en este sentido preguntándose cómo el actual sistema determina si los candidatos son buenos docentes si las pruebas no exigen aquello que se espera de los docentes.

Las voces de las profesoras reflejan dos aspectos muy condicionantes para superar el concurso-oposición.

- Un proceso masificado con un alto grado de competencia entre los aspirantes.

*Capítulo 7. Percepciones de las docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado*

- La experiencia como uno de los puntos decisivos en la fase de concurso, premiando a aquellos docentes que ya disponen de experiencia previa.

*Lo que pasa que para toda la Comunidad Valenciana salieron un total de 60 plazas para mi especialidad... Se presentaron unas doscientas mil personas [RÍE]. Obviamente no saqué plaza, entré en la bolsa, pero estaba de las últimas porque al no tener experiencia... pues... ¡Era imposible! (4CVALesoCONprofNOV6-María).*

Pese a todo, sí que vemos en las historias que, aunque se reconocen muchas limitaciones al proceso selectivo de la función pública docente, nuestras protagonistas reconocen que intenta ser objetivo.

*me parece que con lo complicado que es con tantos aspirantes, creo sin haber pasado por ella, con lo cual no sé cómo luego de objetivo es, que trata de serlo (4MADesoCONprofNOV4-Paula).*

*Luego la pública lo veo bien porque te hacen una prueba y ven por lo menos, aunque no sé si es muy eficiente o no...Cumple unos requisitos. La concertada conozco gente que está por enchufe porque su tía es, conoce a este (4MADesoPUBprofNOV5-Susan).*

Las reflexiones sobre el proceso de selección en centros de titularidad privada son escasas. Las profesoras no profundizan en la valoración de validez de los procesos para la selección de buenos docentes. Se describen procesos con las entrevistas como pieza fundamental del procedimiento. Entrevistas en las que también abordan aspectos personales y es que se busca una coherencia entre el ideario del centro y el docente, intentando que este asuma o comparta este ideario.

*P: ¿Hubo algún tipo de prueba, un psicotécnico?*

*R: No, entrevista hablada.*

*P: ¿Con el director del centro?*

*R: En el segundo, en el privado, hubo una entrevista con los dos jefes de estudios, pero sí que ellos me dijeron que eran el filtro. Ellos y uno de los pedagogos, el orientador, perdón. Entonces me dijeron que ellos hablaban conmigo y que luego si yo les molaba le daban como algún comentario previo a la segunda fase. El orientador era de los súper*

## *La iniciación profesional docente*

*antiguos del colegio, profesor de religión, los valores, los valores (4MADesoPUBprofNO12-Rosa).*

*otros colegios hacían preguntas de tipo personal que no... que no pueden hacer en una entrevista. De carácter religioso, sobre todo. Y eso me pasó en todas las entrevistas a las que he ido de los centros concertados... (4CVALesoPUBprofNOV6-María).*

Según Paula los procesos son cada vez más completos e intentar ser objetivos.

*Creo que por lo menos y por comentarios que oigo de otros procesos que compañeros míos pasaron en su momento, estos procesos están siendo cada vez más completos. Entiendo que lo que tratan es ser lo más objetivos posible (4MADesoCONprofNOV4-Paula).*

Siguiendo con los centros concertados, la experiencia docente es uno de los puntos que más se consideran para el ingreso al centro. Al igual que el conocimiento previo del docente, ya sea por prácticas o por algún contacto con el centro, que es un elemento que influye positivamente en el desarrollo del proceso.

*Pues en el concertado buscan que tengas experiencia, sobre todo, y yo no tenía y fue casualidad que me cogieron. Es muy difícil entrar en la concertada (4MADesoPUBprofNOV5-Susan).*

*P: ¿En qué consistieron esas entrevistas?*

*R: Normalmente era conocer al director, al jefe de estudios, al que llevase RRHH. Diversos personajes de allí de los centros, una entrevista al uso. Siempre lo que me lastraba era la falta de experiencia (4MADesoPUBprofNOV10-Claudio).*

*P: ¿Y cómo fue el proceso de selección, aquí al centro en el que estás ahora?*

*R: Yo es que como ya estaba, en el colegio ya me conocían porque llevaba los Scouts digamos que me salté la primera parte (4MADesoCONprofNOV11-Blanca).*

Resaltamos la apuesta por perfiles específicos de algunos centros que hace que María considere que una selección más específica sí que es positiva. Un pensamiento que también vimos que aparecía en las historias de las maestras, concretamente en la de Matilde.

*Yo creo que en este caso buscaban un perfil muy concreto. Entonces, a ver, sí que hicieron un buen proceso de selección, buscaban un profesor que tuviera un perfil de*

*Capítulo 7. Percepciones de las docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado*

*haber trabajado en el ámbito social, con el tipo de alumnado que tengo. Entonces eso sí que estaba bien porque tenían muy claro lo que buscaba... (4CVALesoCONprofNOV6-María).*

También en la bibliografía vemos como entre las propuestas que se desarrollan se encuentra una selección que atienda a criterios de este tipo (Egido, 2010).

Las profesoras que se encuentran en centros públicos son muchos más críticas con los procedimientos de los centros de titularidad privada que las profesoras de concertados, coincidiendo con los resultados de Valle y Manso (2013) en los que los porcentajes de disconformidad son mayores en este perfil docente.

Como vimos en el apartado que abordamos las percepciones de las maestras sobre los procesos selectivos, vamos a recoger las propuestas de las profesoras en este sentido.

**TABLA 12**

*Propuestas de mejora para los procesos de selección según las profesoras*

<b>PROPUESTA</b>	<b>¿EN QUÉ SE CONCRETA?</b>
"MIR" EDUCATIVO	Examen de acceso y años de prácticas tuteladas.
EVALUACIÓN IN SITU	Tras el concurso-oposición ir a los centros evaluar la práctica teniendo en cuenta la integración en el centro, relación con los alumnos, desarrollo de las clases.
RESOLUCIÓN DE SITUACIONES DE AULA	Proponer situaciones a resolver e incluso impartir una sesión.

Nota: Esta tabla se ha realizado con las propuestas de las maestras participantes en la investigación.

Debemos tener en cuenta que estas propuestas son tanto para centros públicos como centros privados, si bien hay que reconocer que el "MIR" educativo aparece más reiterado en las propuestas de profesoras que provienen de la enseñanza pública.

*BLOQUE*

*III*

# CAPÍTULO 8

## CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA

### 8.1 Introducción

Es esta parte de la tesis la más compleja a la par que enriquecedora. Tras la investigación desarrollada, es ahora donde compete exponer las reflexiones más globales y relevantes, fruto de lo que con el lento devenir de este trabajo ha cristalizado como conocimiento consolidado por la evidencia. Para ello, se ha confrontado minuciosamente nuestro marco teórico (bloque I) con los resultados obtenidos (capítulos 5, 6 y 7). Así, pretendemos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación inicial: ¿Cómo son las experiencias de los docentes principiantes en sus primeros años en la profesión?; y, por supuesto, alcanzar el objetivo de nuestra investigación, que ha orientado los pasos de este camino de formación y descubrimiento: Comprender las vivencias, experiencias, dificultades, problemáticas y retos que experimentan los profesores principiantes de la educación obligatoria en España a través de sus propias voces.

La estructura que seguiremos para presentar estas conclusiones será la de exponer cada una de ellas junto con una explicación que las contextualice y permita comprenderlas. Seguiremos una lógica temporal respecto a las trayectorias profesionales, destacando, en primer lugar, las percepciones de nuestras docentes sobre la formación inicial y la selección del profesorado (vinculadas al capítulo 7), para después adentrarnos en las experiencias sobre los inicios profesionales de su docencia (vinculadas al capítulo 6). Finalizaremos con las reflexiones sobre las historias de vida de las docentes principiantes que hemos construido (capítulo 5).

Queremos clarificar que estas conclusiones están circunscritas a las historias de vida de las 15 docentes que son parte de esta tesis y que nuestro objetivo es acercarnos a sus inicios profesionales para comprenderlos. No aspiramos a generalizaciones universales; pretendemos comprender en profundidad lo que experimentan estas principiantes sin renunciar, no obstante, al descubrimiento de si existen algunos patrones comunes entre ellas, así como algunas características diferenciadas.

Se completa este capítulo con dos epígrafes finales. En el primero de ellos se repasan las fortalezas y las limitaciones de la investigación, y se incluyen futuras líneas de trabajo a partir, precisamente, de un intento de superar dichas limitaciones. Para terminar, se ofrecen, una serie

de consideraciones que se encaminan, de manera prospectiva, hacia el análisis, en el contexto español actual de desarrollo de la LOMLOE, del futuro posible de la iniciación profesional a la docencia.

## 8.2 Conclusiones y reflexiones finales

- **La formación inicial docente no responde a las expectativas de las docentes principiantes. La mayoría del profesorado cree que la formación no es útil para su desarrollo profesional, y solo destacan las prácticas curriculares como el módulo formativo más valorado.**

Según las voces de las maestras de nuestra investigación, las expectativas en el grado eran escasas y en ocasiones creen que es una formación de poco prestigio y demasiado fácil. Las profesoras perciben su formación de máster como prescindible y llegan a verbalizar que lo vivieron como un trámite para la enseñanza. Solo Margarita afirma que la formación fue provechosa para el desarrollo de la profesión posterior. Las expectativas también para el máster, a pesar de ser una formación con una modificación sustancial tras la implantación del EEES, son reducidas. Estas percepciones coinciden con los datos existentes en la bibliografía (Cachón et al., 2015) en la que las expectativas sobre el máster están por debajo de la puntuación media. Se valoran principalmente las prácticas y los contenidos. Las asignaturas más teóricas no se entienden como útiles formativamente para su profesión. Coinciden también sus reflexiones sobre la formación inicial con Colén y Castro (2017) en que las docentes rechazan cualquier formación que carezca de una aplicabilidad directa. Estas valoraciones encierran bajo nuestro punto de vista dos riesgos asociados:

- Por un lado, entender que la preparación para ser maestra puede limitarse a entrar en un aula, observar y empezar a impartir clases. Si las asignaturas presentes en el plan de estudios, que no son las prácticas curriculares, son infravaloradas por las propias maestras estamos fomentando el poco prestigio del que se quejan en tanto en cuanto, siguiendo su razonamiento sobre la formación, cualquiera que realice unas prácticas en el centro, estaría capacitado para ser docente. Además, prescindir de asignaturas teóricas que nos aporten conocimientos sobre teorías educativas, reflexiones sobre la educación y la profesión o incluso métodos didácticos para impartir nuestra docencia

supone un detrimento de las posibilidades de un buen desarrollo profesional. El conocimiento basado únicamente en la práctica y en la experiencia que adquirimos, limita nuestro horizonte pedagógico a eso, y por muy enriquecedor que sea no será nunca completo. Un ejemplo ilustrativo es el montaje de un mueble prefabricado tras su adquisición. Tal vez, alguien diestro pudiera montarlo (práctica) sin instrucciones (teoría). Pero lo más sencillo es acudir a ellas y respetarlas cuidadosamente. Así se garantiza la construcción del mueble más eficiente y segura.

- Por otro lado, la jerarquía que se establece según el tipo formación es una percepción de las maestras y también de las profesoras. Podemos ir más allá afirmando que los propios profesores universitarios que se encargan de estas titulaciones son también cómplices y responsables de esta clasificación. Parece que no son, somos, capaces de transmitir la importancia de las asignaturas del plan de estudios para su formación docente, aparte de las prácticas curriculares. Quizá es resultado de la sociedad actual en la que se valora lo inmediato y la acción, y la reflexión sosegada o el aprendizaje sin aplicación directa (que no quiere decir que no sea útil o formativo) es prescindible.

Todo esto es compatible con el pensamiento de que la formación inicial por mucho que quiera abarcar no es el *vademécum* de la enseñanza, aunque sí la base para que, ante los desafíos docentes, más aún en los inicios profesionales, el profesorado no se sienta un naufrago. La formación inicial no es un recetario, y es que nuestra *materia prima* necesita consideraciones específicas dependiendo de las circunstancias. La formación inicial es mejorable, por supuesto, pero la mejora no pasa, al menos únicamente, por el aumento del tiempo de prácticas en el aula.

- **Las principiantes creen que los procesos de acceso a la función pública docente no seleccionan a los mejores docentes.**

En cuanto a la selección y acceso a la profesión, las críticas al concurso-oposición son múltiples. En el caso de las profesoras, la crítica a la primera prueba de la fase de oposición reside en la escasa relación existente entre lo que se evalúa y la práctica docente y los contenidos necesarios para esta. El temario requerido para la prueba supera con creces aquellos contenidos que impartirán en las aulas y se trata de una prueba que podría darse en cualquier otro proceso selectivo olvidando el fin último de la selección que pretenden, la selección de docentes. También la segunda prueba es cuestionada, esta vez sí que consideran que está relacionada con la docencia, pero no se ajusta a la realidad del aula. Las programaciones no se elaboran de

forma individual (en los centros suele ser trabajo de grupo) y el número de unidades didácticas que son parte del examen de la prueba supera al número de unidades didácticas que se imparten en un curso normal, por lo que se carece de semejanza entre la realidad docente y la prueba. En resumen, las partes de la fase de oposición según las propias profesoras no sirven para seleccionar a los mejores docentes. Si bien sabemos que las pruebas son perfectibles, también habrá que buscar los motivos de su planteamiento. En una selección y acceso a la docencia tan masificado como el actual, puede ser que estas sean las adecuadas para evaluar las capacidades de los docentes, primero en su área, y después la aplicación de los contenidos en el aula, respetando el principio de igualdad que debe regir un sistema de acceso público. La fase de prácticas solo aparece en los relatos de aquellas docentes que han superado el proceso, omitiéndose previamente en las evaluaciones de los procesos selectivos públicos. Queremos destacar que, en ningún caso, pese a las críticas al sistema de selección público, las docentes que han pasado por el proceso plantean una forma selectiva diferente. Aunque la objetividad sea cuestionada por algunas de ellas, sobre todo en la segunda parte de la fase de oposición (de exposición oral), ninguna propone o apuesta por un sistema diferente de acceso a la función pública.

- **El acceso a la función pública docente y la consecución de plaza como funcionario es arduo para aquellas docentes sin experiencia.**

Otro aspecto destacado es la dificultad de ingreso en el sistema público para aquellos docentes que se presentan por primera vez al concurso-oposición. Ante la fase de concurso, los docentes interinos con experiencia parten con ventaja frente a aquellos que no disponen de ella. Resaltan la complejidad de superar el proceso al ser la experiencia una parte decisiva del baremo. Las docentes principiantes de centros concertados subrayan también este aspecto, siendo en algunos casos el motivo para no plantearse su ejercicio en el sistema público.

- **Los tiempos cambian, los desafíos y las dificultades de los inicios en la enseñanza permanecen.**

Las dificultades, problemáticas y desafíos presentes en los inicios profesionales docentes siguen siendo los mismos para el profesorado principiante en los últimos 40 años y en la mayoría de los países desarrollados. A pesar de que los sistemas educativos, las perspectivas educativas y las

reflexiones sobre educación han estado y siguen estando en continuo cambio, reflexión, y transformación, los inicios profesionales parecen ser impermeables a todo esto. Estudios como el de Veenman (1984) tienen todavía hoy vigencia. No obstante, sí que en las jerarquías o el nivel de importancia respecto a las preocupaciones se pueden observar variaciones. Un ejemplo es la adaptación a las individualidades que no tenía la misma prioridad que en la actualidad; ahí sí que comprobamos como la idea de la educación y su adaptación a las diferencias individuales del alumnado ha tomado un protagonismo mayor en la actualidad y conseguirlo es uno de los objetivos de las docentes. La adaptación a las diferencias individuales y las necesidades del alumnado es una dificultad reseñable que aparece en las historias.

La docencia es más exigente y compleja de lo que pensaban. Pese a su experiencia *en el otro lado* como estudiantes, se dan cuenta de su desconocimiento sobre la magnitud y el trabajo que significa la profesión. Las primeras semanas dudan de su capacidad de enseñar y pensar en responder las preguntas que no tienen previstas, les inquieta. En los primeros meses las clases están totalmente preparadas y temporalizadas, necesitan la organización minuciosa de las sesiones para sentirse seguras en un momento de desconfianza en sí mismas como profesionales. En ese tiempo sus preocupaciones están muy centradas en ellas mismas y la superación de desafíos, el aprendizaje de los procedimientos y ganar confianza y seguridad en sus clases. Pasados los primeros meses (3-5 meses), habiendo adquirido confianza y experiencia en el desarrollo de sus funciones el foco se sitúa en el alumnado, empezando a desarrollar un pensamiento pedagógico. Notan que las preocupaciones se centran en el alumnado: motivarle, fomentar su aprendizaje y de modo muy reseñable, la adaptación de la enseñanza. Siguen dedicando tiempo a la preparación de las clases, pero ante imprevistos en las sesiones se sienten capacitadas para abordarlos. El final del curso y comprobar toda la evolución que han experimentado les reconforta tanto que incluso olvidan aquellos momentos críticos que han sufrido durante el año.

La reflexión profunda sobre la práctica aparece en el segundo año. Tras un primer año de *supervivencia* y centrados en el día a día, a partir del segundo curso valoran su práctica y comienzan a reflexionar sobre qué mejorar, qué cambiar y qué métodos seguir utilizando. La autocrítica a los inicios es constante y reconocen que el *shock* de los inicios no les permitía pararse a pensar sobre su práctica. Además, se sienten más cómodas en la profesión y hay una mayor satisfacción con su labor docente, confirmando su decisión de ser docentes.

- **Las maestras y las profesoras principiantes buscan una valoración de su práctica de manera directa (reconocimientos o evaluaciones) y ante falta de estas, interpretan la finalización del temario y los resultados de los alumnos como pruebas de su desempeño.**

Según hemos visto en las historias y considerando la influencia que tiene el reconocimiento del otro para la configuración de la identidad, las principiantes buscan en sus primeros años un reconocimiento externo a su labor o una valoración que pueda servirles para saber que pueden mejorar o qué deben seguir potenciando. La importancia del reconocimiento del otro es algo que es necesario y que adquiere un cariz todavía más decisivo en una profesión en la que el docente es el encargado del desarrollo del alumno. Sin este reconocimiento al docente la relación alumno-profesor está condenada al fracaso.

Al empezar sus trayectorias como docentes la inseguridad con su práctica y falta de autopercepción como profesionales, puesto que entendemos que es algo que se va logrando con el tiempo, provoca que el profesorado encuentre en el reconocimiento a su labor un elemento que le sirve para ganar confianza y para sentirse preparado como educador. Cualquier reconocimiento sea formal o informal es muy considerado, sobre todo el que proviene de los alumnos. No obstante, no solo desean el reconocimiento a su labor, sino que sus ganas de continuar mejorando como profesionales provoca que echen en falta valoraciones formales de su trabajo por parte de los centros. Tanto el reconocimiento como la valoración son vistas como guías para su práctica y poder conocer aspectos negativos y positivos de su quehacer docente.

Al finalizar el curso, el cumplir con el temario es un objetivo para las principiantes. Un objetivo que sirve como indicador del desarrollo de su práctica. Ingresan al sistema educativo teniendo las mismas responsabilidades que los veteranos y llegar al mismo punto que sus compañeros con los alumnos es una forma de demostrar que han conseguido estar a la altura. También lo son los resultados de los alumnos tanto en el curso como en las pruebas de evaluación de la Comunidad de Madrid, que muchas veces se viven como propios éxitos o propios fracasos. Esto puede ser fruto de una interiorización del discurso del profesorado como clave en los sistemas educativos, con una percepción que roza la *perversión* si dotamos al profesorado de una responsabilidad de un 100% para la mejora del sistema y la mejora de los resultados del alumno. La presión experimentada por las docentes es todavía mayor en los inicios en los que, además de demostrar tanto a ellos mismos como al resto de la comunidad educativa que están preparados para ser docentes, deben demostrar que son “buenas docentes”.

Debemos especificar que en el caso de las docentes interinas no existe una evaluación sistematizada de su práctica y solo puede producirse si los inspectores acuden al centro y deciden observar una de sus clases. La normativa no recoge ningún tipo de evaluación sobre la práctica del novel y las valoraciones que reciben son de tipo informal y condicionadas por la voluntad del resto de compañeros, equipo directivo o propios alumnos que han considerado transmitirles sus percepciones sobre su práctica.

De todo esto podemos deducir que ante las tendencias que sitúan al profesorado en el centro educativo para la mejora, las docentes necesitan disponer de evaluaciones sobre su práctica y en muchos casos, ante esta falta, las buscan en elementos que no siempre ofrecen un feedback ajustado a su desempeño docente, como pueden ser meramente las notas de los estudiantes si sólo las consideramos aisladamente y sin análisis contextuales que permitan entenderlas en un marco sistémico.

- **El ser maestra o profesora joven puede añadir más presión a las principiantes para demostrar su valía como profesionales.**

Las docentes dan cuenta de situaciones vividas en los primeros años en los que la juventud exige, todavía más, demostrar que son profesionalmente competentes. Las familias en ocasiones tratan al profesorado de manera informal y les cuestionan sobre su capacidad para mantener la disciplina en el aula.

El trato de sus compañeros hacia ellos es a veces paternalista, teniendo que alzar la voz ante comentarios que cuestionan su profesionalidad por el simple hecho de ser jóvenes. Esto, a su vez, provoca que los sentimientos de inseguridad de las principiantes se pronuncien al no sentirse reconocidos por sus compañeros.

En la relación con los alumnos, debe equilibrarse la cercanía que ellos perciben al ver el profesorado joven (que es muy positiva para conseguir que los alumnos compartan sus problemas o dificultades al verlos generacionalmente próximos), con la proyección de respeto y de figura de autoridad necesaria para la relación educativa.

Las principiantes tienen que ser capaces de imponer respeto y es más complejo conseguirlo siendo jóvenes e inexpertas. No solo con los alumnos que pueden considerar a las docentes más como colegas que como su autoridad académica, sino que también deben ganarse el respeto de los compañeros y las familias, que cuestionan aún más su práctica educativa por el

combo de estas características. Parece que ganarse el respeto siendo mujer es más complicado que para los hombres, y así nos lo hacen saber en sus historias.

- **La adaptación al centro, al ideario y el conocimiento de los procedimientos y las normas preocupa sobre todo en las maestras y profesoras de los centros de titularidad privada.**

Si bien es común la preocupación por la adaptación al centro en todas las historias es todavía más pronunciada en el profesorado principiante de centros privados. La adaptación al centro y el conocimiento del centro en los inicios se vive como paso clave en el aprendizaje y desarrollo de la profesión. Y esta adaptación se vive con mayor inquietud cuando hay una relación directa entre la armonización de su práctica y el centro para la continuidad laboral. Deben demostrar una rápida incorporación a las dinámicas del centro, que se añade al aprendizaje de los comienzos profesionales, que permita al centro valorar positivamente su práctica y justificar que son competentes para el puesto. En los casos en los que existen planteamientos educativos diferentes entre el centro y las profesoras puede producirse un dilema. Por último, también indicaremos que los resultados de las pruebas de evaluación externas que deben superar los alumnos son una presión añadida puesto que en los centros privados son muy considerados.

- **Las maestras y profesoras buscan apoyo para el desempeño profesional en sus comienzos. Mientras que en los centros privados el apoyo es más explícito y sistemático, no tanto por principiante sino por organización jerárquica de la planificación y organización del centro, en la pública el apoyo es cuestión de la voluntad de los compañeros.**

De manera directa o indirecta nuestras docentes buscan un apoyo en esos primeros años o una persona referente que pueda resolver las preguntas del día a día tanto del funcionamiento del centro, gestión de tareas fuera de las clases o las propias situaciones de aula. Las experiencias de las docentes de la pública, que en los primeros años eran interinas, respecto al apoyo recibido varía dependiendo de los equipos docentes y su predisposición. En el caso de las docentes de la privada sí que suele existir una figura de referencia dentro del centro, pero no tanto centrada en funciones de tutorización a los principiantes sino más vinculadas a la coordinación de las etapas educativas, coordinación académica entre grupos, docentes y cursos.

En este sentido, aunque en las historias percibamos que en los centros privados las principiantes sienten mayor presión por llegar lo antes posible a actuar como docentes experimentados por la relación directa entre el cumplimiento de las expectativas del centro y su posible continuidad laboral, parece que el apoyo formal se produce en centros de titularidad privada, aunque no siempre responde a las expectativas de las docentes.

- **La temporalidad laboral en los comienzos profesionales impacta negativamente en la evolución y desempeño profesional.**

Los comienzos docentes cubriendo sustituciones tanto en centros privados como en centros públicos, más si son una vez comenzado el curso, tiene un efecto negativo en el desarrollo profesional.

Cuando se comienza cubriendo sustituciones las docentes creen que el vínculo con los alumnos es menor y esto repercute en el proceso de aprendizaje. También la adaptación al centro se resiente pues el claustro y el equipo directivo están menos implicados en ayudar y apoyar a las docentes. Tampoco las docentes adquieren un compromiso con los proyectos del centro y su organización, metodología y práctica está limitada y condicionada a las dinámicas del docente que sustituyen.

Podemos afirmar que las condiciones laborales relacionadas con la temporalidad son un factor negativo que complica aún más los primeros años docentes tanto en centros privados como en centros públicos.

Las altas tasas de interinidad en los docentes es un problema estructural del sistema educativo público español, que es motivo de reivindicación constante por parte del profesorado y los sindicatos. Las administraciones públicas, como vimos en el capítulo 1, han intentado reducir las tasas de personal interino, aunque las propuestas no han respondido al objetivo (véase la modificación de ciertos elementos del proceso selectivo, Real Decreto 276/2007 de 23 de febrero, art. 61 que han sido anuladas por el Tribunal Supremo). Podríamos afirmar que la temporalidad y la inestabilidad laboral del profesorado es el principal obstáculo para el desarrollo profesional y personal de estos. Según el informe de CCOO (2019) en España desde el 2008 al 2019 el personal interino docente ha aumentado un 62% y la parcialidad de las jornadas un 48,59%. Esta inestabilidad laboral hemos visto que es una de las preocupaciones de los docentes del sistema público, que en ocasiones ingresan por primera vez con sustituciones de

meses que no permiten un inicio progresivo en el que vayan experimentando evolución en su práctica. Además, el compaginar la preparación del concurso-oposición, de modo simultáneo a su labor docente, hace que repercuta en un descenso del tiempo destinado a la docencia y las tareas asociadas y deban enfrentarse a la tesitura de o centrarse en la profesión o centrarse en la preparación del proceso selectivo. Los últimos meses del trimestre la sensación de agobio por el final de curso y las pruebas de la oposición se hacen complejos de llevar. El compaginar la preparación del concurso-oposición con las clases se vive como una de las principales preocupaciones.

Tampoco existen formaciones o sesiones informativas, reguladas y obligatorias, en los centros públicos sobre los procedimientos del centro produciéndose un aprendizaje por observación y ensayo-error. Los equipos directivos no están obligados a informar sobre la forma de trabajo del centro y las obligaciones que adquieren desde el primer momento. Las expectativas sobre su labor son las mismas que las depositadas en el profesorado más veterano del centro.

Estos aspectos acentúan las problemáticas y preocupaciones de los docentes principiantes, haciendo más inestables los primeros años en la profesión. La interinidad con las consecuencias previamente descritas son características del sistema español. En otros países como Italia en los que también existen contratos temporales para aquellos que no han obtenido plaza en el concurso-oposición, los docentes son elegidos de una lista de aspirantes por parte del director del centro docente (Perona, 2018). De este modo de selección deducimos que la continuidad en los centros puede estar más asegurada, a pesar de la interinidad, aunque a su vez podría atender a criterios que tengan menos en cuenta la igualdad de oportunidades en el acceso a los centros.

- **Las docentes apuestan por el sistema público para desempeñar su docencia principalmente por las condiciones laborales. Sin embargo, la temporalidad y la dificultad de acceso es el motivo para que las maestras y profesoras que ejercen el centro de titularidad privada no barajen esa opción.**

Pero entonces, ¿por qué las docentes prefieren ingresar en el sistema público? Con los datos anteriores la pregunta que debemos responder es por qué a pesar de las dificultades las docentes deciden ingresar en la pública y permanecer en ella. Se destacan las condiciones laborales, pero unas condiciones laborales a largo plazo. Saben que los primeros años serán inestables y que no dispondrán de una continuidad asegurada hasta que obtengan la plaza de

funcionario. Sin embargo, compensa al pensar que, en un futuro que ellos esperan que no sea lejano, podrán superar el proceso. En cuanto al salario, se destaca que es mayor en la pública y que el horario es más limitado (menos horas de docencia), aunque dedican tiempo fuera de los centros al desarrollo de sus funciones. Y otro aspecto que valoran es la autonomía docente y el no tener la presión de un superior directo que valore su continuidad en el centro de manera constante.

En el lado opuesto podemos ver que las docentes de la privada (concertada en su mayoría en nuestra tesis) en algunos casos se quejan de la falta de horarios que limiten su actividad. Si bien los perfiles de la pública valoran la estabilidad posterior que pueden adquirir y la autonomía docente, los perfiles de la privada-concertada critican el proceso selectivo del concurso-oposición pues a la dificultad de superarlo, por ser un proceso masificado, se le une el hecho de realizar sustituciones cortas o vacantes de curso en los primeros años que no aseguran la continuidad. No obstante, no hay una negativa rotunda a la posibilidad de desarrollar la profesión en la pública en un futuro. Cuando la entrada en la profesión se produce tras una trayectoria profesional previa ajena a la enseñanza, incorporarse en los centros de titularidad privada es una opción que contemplan para comprobar si la decisión ha sido la acertada sin tener que preparar el acceso a la función pública, lo cual se considera complejo y arduo y sin garantías laborales.

- **No hay problemas de atracción y retención en la profesión docente en España. No obstante, las profesoras de Educación Secundaria tienen miedo a acomodarse en la profesión según vayan ganando experiencia.**

Mientras que el resto de los países tienen que desarrollar políticas y tomar medidas de atracción a la profesión y retención que reduzca el abandono temprano de la docencia, en nuestras historias no hemos observado ninguna de estas dos cuestiones. La motivación para el ingreso a la profesión varía desde aquellos con una tendencia a la docencia (o lo que llamamos vocación) a motivaciones más pragmáticas relacionadas con un puesto laboral. Si bien con nuestros resultados no podemos generalizar, datos como los existentes en el informe de la CRUE (2018) muestran que existe un desajuste entre el número de egresados del grado de Magisterio y la expectativa de empleo, confirmando así que en España la atracción a la profesión no es una cuestión que inquiete a las administraciones; más bien inquieta lo contrario: disponer de más maestros de los que el sistema puede emplear. En cuanto al abandono de la profesión y la retención de los docentes, se trata de una cuestión muy relacionada con los inicios

profesionales. Países europeos apuestan por implantar políticas para el profesorado principiante que suponga un mayor apoyo en sus inicios profesionales por la relación que se establece entre los comienzos y el abandono de la profesión. ¿Por qué en España los docentes pese a las dificultades de los inicios no abandonan? Esto es aún más paradójico pues a la idiosincrasia de los inicios en la profesión en el caso español de docentes del sistema público debe sumársele el hecho de la incertidumbre propia de las interinidades y de la preparación y superación del concurso-oposición. Sin embargo, en las historias de vida de nuestras docentes no vemos reflexiones serias sobre la continuidad de la profesión. Según el barómetro del CIS de 2013, dentro de la valoración de las profesiones maestro de Educación Primaria y profesor de Educación Secundaria obtienen una puntuación mayor de 74,70 y 73,67 respectivamente sobre 100 obteniendo valoraciones superiores dos únicas profesiones, profesor de universidad y médico. Empero ante la pregunta qué profesión recomendaría a un hijo o buen amigo solamente un 7,1% y un 6,5% recomendaría profesor de Primaria o de Secundaria. Ante la pregunta de la valoración social de los padres y de los alumnos del profesorado es el ítem “regular” el que obtiene mayor puntuación. A partir de estos datos podemos concluir que, aunque de manera individual se valora como una profesión relevante, se cree que socialmente no está muy bien valorado e incluso no se recomendaría para los propios hijos. Los docentes españoles están satisfechos con su labor profesional, aunque no sientan este reconocimiento (MECD, 2014).

Pese a ello, en la mayoría de nuestras docentes el ingreso en la profesión no es vivido como la última opción dentro de sus preferencias profesionales. Es frecuente una predisposición previa por la docencia que en algunos casos se ha pronunciado tras el desarrollo de otras trayectorias profesionales. En los casos que viven la docencia como una profesión como cualquier otra, la implicación es la misma que tienen las docentes con *vocación* previa.

Es llamativo que, si bien el abandono de la profesión no es algo que aparezca en los discursos de las docentes, el miedo a “acomodarse” profesionalmente aparezca en las entrevistas de las profesoras de Educación Secundaria. Es aún más sorprendente si recordamos que las profesoras de nuestra investigación contaban con menos de tres años de experiencia al comenzar esta tesis. Observar el hastío de ciertos docentes veteranos a su alrededor o comprobar en primera persona que con el paso del tiempo al conocer mejor profesión se sienten más relajadas y pueden dedicar menos tiempo a preparar las clases, les hace reflexionar sobre si la adquisición de experiencia puede ser negativa para el desarrollo de su profesión con el compromiso que merece. Esto parece que es una realidad contrastable pues Anaya y López-Martín (2015) indican como los docentes experimentan una disminución de su satisfacción

laboral con el paso de los años. En el caso de las docentes del sistema público, esta reflexión se hace más firme una vez superado el concurso-oposición que ellas viven como la consecución del objetivo principal y que deja un vacío en las preocupaciones sobre la profesión resultado de la estabilidad adquirida.

- **Las historias de vida nos acercan a una comprensión de la docencia diversa pese a las circunstancias compartidas.**

Si bien no pretendemos establecer conclusiones generales o globales respetando así el objetivo de las historias construidas, sí que queremos mencionar que los diferentes relatos confirman que la docencia es una profesión que tiene una gran carga emocional. El tiempo y la experiencia supone un aprendizaje en la gestión de esas emociones que se traduce en sentimiento de superación personal. No obstante, vemos como las vivencias se experimentan de diversas maneras y por supuesto, su trayectoria personal impacta en la trayectoria profesional. En una profesión con tanto carácter personal es de justicia poder comprenderla atendiendo a sus elementos personales, respetando su individualidad sin perder la visión colectiva.

En estas líneas hemos querido recoger las principales reflexiones a las que hemos llegado tras nuestro estudio. Ha sido una investigación que nos ha permitido acercarnos y comprender las trayectorias de las docentes principiantes, confirmando que las principiantes tienen mucho que aportar en la construcción y mejora de nuestro sistema educativo. Lo aprendido con sus historias justifica que los inicios profesionales tienen que situarse en un lugar destacado en las investigaciones sobre profesorado y en la agenda política de nuestra actual reforma educativa.

### **8.3 Fortalezas y límites de la investigación**

Si tenemos que destacar la principal fortaleza de esta tesis sería que es una tesis doctoral que pretende comprender las experiencias del profesorado principiante y reflexionar sobre ello a partir sus propias voces. Se trata de una investigación en la que sus experiencias son la piedra angular, y es que no podemos ni debemos hablar de los docentes sin los docentes. Intentamos, modestamente, superar, así, las perspectivas que sitúan las percepciones y valoraciones de los educadores en un segundo plano en las investigaciones sobre estos. Aunque parezca de sentido

común, es esta la principal virtud de este trabajo: dar voz al profesorado para poder construir a partir de ellos y por supuesto, con ellos, unos elementos de comprensión de los inicios profesionales de la carrera docente. Gracias a este estudio hemos podido asomarnos a sus aulas desde la visión de los propios ojos de docentes que comienzan su trayectoria profesional, siendo partícipes de su día a día y pudiendo comprender sus percepciones y experiencias sirviendo para construir sinergias entre la universidad y la realidad educativa. También el método utilizado, biográfico-narrativo, representa muy bien nuestra posición respecto al profesorado puesto que sus historias son tratadas de manera individual sin que sus vivencias se escondan bajo el grupo y, por supuesto, atendiendo a la diversidad de perfiles. A partir de ahí hemos querido identificar posibles lugares comunes y divergentes intentando no tanto una generalización sino una comprensión más amplia de las circunstancias del profesorado principiante.

Del desarrollo del trabajo de campo resaltaremos su longitud en el tiempo (dos cursos), que ha servido para ir conociendo de manera progresiva la evolución de las docentes junto con ellas y ha permitido entablar relaciones de mayor confianza entre ellas y nosotros. Estas relaciones han servido para construir diálogos más cercanos y sinceros sobre sus experiencias y vivencias. En cuanto al análisis, hemos conseguido combinar análisis más temáticos con análisis narrativos. Unos análisis narrativos que se producen gracias a una forma de organización de la información que respeta el carácter longitudinal del estudio, superando el riesgo de segmentar la información.

Veamos ahora los límites de la investigación, que a la vez pueden ser el punto de partida para futuras líneas de investigación.

Una primera limitación, procede de la distribución de las participantes en la tesis, en relación con el nivel en que ejercen la docencia y a la titularidad de su centro de pertenencia. Hay un menor número de maestras (5) respecto al de profesoras (10) como participantes de la investigación. Además, la mayoría de las maestras ejercen en la enseñanza concertada (4 de 5) y la mayoría de las profesoras de Educación Secundaria ejercen en la enseñanza pública (7 de 10). Considerando el grupo sin diferenciar el nivel educativo en el que desarrollan su labor son más las participantes que se encuentran ejerciendo en el sistema público que en el sistema privado (8 frente a 6).

Otra limitación tiene que ver con la procedencia de las participantes. 13 de las 15 docentes ejercen en la Comunidad de Madrid.

Para superar estas limitaciones, en futuras investigaciones sería muy enriquecedor contar con igual número de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria y con una distribución similar entre profesorado de centros públicos y de centros privados. También se podría contar con participantes de diferentes territorios para comprobar si existen diferencias entre las principiantes dependiendo de la comunidad autónoma o zona (rural o urbana) en que desempeñan su labor docente.

También se puede considerar una limitación el hecho de que haya 13 mujeres y solo dos hombres entre las participantes. A pesar de que ello refleja la feminización del profesorado español, encontrar un mayor equilibrio entre hombres y mujeres entre los participantes de la investigación sería deseable en futuros estudios.

De igual modo, creemos que conocer las percepciones de los propios centros (equipo directivo y claustro) sobre los docentes principiantes podría aportar una nueva perspectiva y así permitiría construir una panorámica de los inicios desde aquellos que comienzan, junto con aquellos que los acogen y ya pasaron hace años por su misma situación.

Por último, el método biográfico-narrativo cumple el objetivo propuesto respecto a la comprensión de los inicios de las 15 participantes de nuestra investigación, pero no es posible generalizar las conclusiones o reflexiones al conjunto de principiantes. En el caso de pretender generalizar estos resultados y reflexiones, se podría acompañar de un diseño cuantitativo con una muestra representativa que se ajustase a los criterios científicos para poder establecer aspectos generalizables.

## **8.4 Prospectiva**

Si las tendencias educativas coinciden en señalar el papel protagonista del profesorado en la mejora de la educación y las leyes educativas han ido progresivamente reflejando una mayor atención por el profesorado, por su formación y otros aspectos del desarrollo profesional docente, se debe seguir incidiendo en esa línea. Los inicios profesionales, como etapa clave y condicionante del desempeño profesional docente, requiere de una atención política al igual que lo han sido la formación inicial o la selección del profesorado. Cada vez se hace más inevitable plantear medidas realistas en este sentido, considerando la idiosincrasia del acceso a la función docente y el gran número de interinos docentes. La política educativa debe considerar prioritaria

la reflexión e implantación de medidas para los inicios en la profesión, por el profesorado en primer lugar, y por el alumnado y la mejora del sistema educativo en segundo lugar.

La convivencia en el sistema educativo español de centros con diferentes titularidades hace realmente complejo la obligatoriedad de implantar programas de iniciación en todos los centros. Si se apuesta por los programas de iniciación por sus beneficios no tendría sentido limitar su puesta en marcha únicamente en centros públicos. No obstante, el profesorado principiante más que programas sistematizados para el inicio a la docencia reclama evaluaciones formativas sobre su práctica que les sirva para conocer la valoración que dan de su desempeño. Una evaluación que debe atender tanto a puntos mejorables como a puntos positivos de su docencia, pues estos últimos servirán para ganar confianza en sí mismos como profesionales.

La inestabilidad laboral de los primeros años se refleja en que los docentes pueden comenzar sus trayectorias profesionales cubriendo sustituciones de escasos meses. En el sistema público, la fase de prácticas podría responder al objetivo de este tipo de programas iniciación. Sin embargo, los docentes que transitan esta fase deben haber superado el proceso selectivo. La idea de apoyo a los inicios que se extrae de la fase de prácticas tendría sentido en los primeros años, más allá de disponer de plaza de funcionario, como sucede en Baleares (véase epígrafe 3.4) que podría ser una solución moderada mientras se aborda el problema en profundidad. Y es que comenzar en la enseñanza por escasas semanas o meses, como sucede en algunos casos por las sustituciones que cubren (en el caso de los interinos), no permite una evolución progresiva produciéndose un desarrollo circular de nuevo inicio constante que no es positivo ni para las docentes ni para los alumnos. Aunque en España no existe una tradición de observación de las clases, sería recomendable una normalización y fomento de esta durante toda la carrera que sirviera para evaluar y mejorar la práctica, más allá de las visitas de la inspección que solo se realizan en ocasiones puntuales. También podrían dedicarse unas horas formativas relativas al funcionamiento, documentos y trámites propios de la labor docente y que en muchos casos son una fuente de preocupación en los inicios por su desconocimiento.

El fomento de estabilidad laboral de al menos un curso académico en los primeros años serviría, además, para conseguir una mayor adaptación de los principiantes a los centros, mayor sentimiento de pertenencia y por supuesto, una mayor colaboración entre el equipo docente que en ocasiones ve mermada su colaboración por la escasa permanencia de los interinos en los centros.

### *La iniciación profesional docente*

Los docentes a partir del tercer año como profesionales, y una vez superados los procesos selectivos, cuando adquieren una estabilidad laboral, creen que aquello que han visto en algunos docentes veteranos, como es apatía desgana o falta de interés por su labor puede sucederles en un futuro. Mismas clases, mismo centro, mismos cursos y conocer los entresijos de la profesión son el *combo* de razones que justifican este pensamiento. Así pues, pensamos que la implantación de una carrera profesional con diferentes posibilidades de adquisición de responsabilidades, cambios de centros o de tipo de alumnado, desarrollo y liderazgo de proyectos serviría para acabar con situaciones repetitivas y de poca ambición profesional.

Según indicaba la LOMLOE en su disposición adicional séptima, el Gobierno tiene previsto la aprobación de una normativa que regule el desarrollo profesional docente. Confiamos en que exista algún tipo de medida que pueda ayudar a los principiantes, o, al menos, a configurar una carrera profesional atractiva que acabe con el miedo a perder la ilusión por la enseñanza por el paso del tiempo y la seguridad adquirida de la experiencia.

Ojalá que la aprobación de la LOMLOE sea el marco que dote a los inicios profesionales docentes, y al profesorado en general, de la atención que merecen.

# Referencias bibliográficas

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), 101-120. <http://doi.org/34.2016.16524>
- Aguilar, J. M., Álvarez, J., y Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de la oposición. *Educación XX1*, 19(1), 357-379. <http://doi.org/10.5944/educXX1.14477>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alliaud, A y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Álvarez- López, G., Marín-Blanco, A., García Farrero, J. y Cercós, R. (2019). Estudio comparado de la iniciación profesional docente en España. En J.M. Valle y G. Álvarez-López (coord.). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp.179-202). Dykinson.
- Anaya Nieto, D. y López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Aramendi Jáuregi, P., Lukas, J.F. y Lizasoain, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 763-780. <http://doi.org/10.5209/RCED.58891>
- Ávalos, B., B. Carlson y Awlyn. P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y como percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, Chile.

- Ávalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En J. Loughran, M. L. Hamilton (ed.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-552). Springer
- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Ayres, L., Kavanaugh, K. y Knafelz, K. (2003). Within-Case and Across-Case Approaches to Qualitative Data Analysis. *Qualitative Health Research*, 13 (6), 871-883. <https://doi.org/10.1177/1049732303013006008>.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. McKinsey & Co.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M.C Passeggi, y M.H. Abrahao, M.H. (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79-109.) Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa. RMIE*, 19 (62), 711-734. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300004&script=sci_abstract)
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), art.12.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 21(1), 143-163. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58056>

- Bretones, E. (2013). Las historias de vida como técnica de investigación. En E. Bretones, N. Alberich y P. Ros. *Biografías al descubierto. Historias de vida y educación social* (pp. 35-54). UOC.
- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. F. Goodson, T. Good y B.J. Biddle. *La enseñanza y los profesores I* (pp.99-166). Paidós.
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M., y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 27(1), 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>
- Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R., y Arias Gago, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, (76), 45-63. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430137004.pdf>
- Cañón, R. (2012). Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria. [tesis doctoral, Universidad de León]. Repositorio Institucional Universidad de León.
- Cardona, J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza & Teaching Revista interuniversitaria de didáctica*, (26), 29-56. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:Ense-2008-26-1010>
- Castillo, P. d. (2006). Prólogo. En F. L. Rupérez. *El legado de la LOGSE* (págs. I-VIII). Fundación FAES.
- Colén, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 59-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- CC.OO. (2019). *Informe de inicio de curso.2019-2020*. CC.OO
- Comité Económico y Social Europeo (2008). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo — Mejorar la calidad de la formación del profesorado». *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº151, 17 de junio de 2008, p.41-45.

- Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Mejorar la calidad de la formación del profesorado. COM/2007/0392 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52007DC0392&from=ES>
- Comisión Europea (2010). *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos*. SEC (2010) 538 final. [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_es.pdf)
- Comisión Europea. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Volumen 1. Final Report*. Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/eb4f3b89-5f9b-4d8e-997b-426a9e3a41cd>
- Comisión Europea (2017). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. COM(2017) 248 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0248>
- Comisión Europea. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education Final Report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>
- Comisión Europea. (2018). *Teachers and school leaders. in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education*. Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo. (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 300, 12 de diciembre de 2007, p.6-9 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A42007X1212%2801%29&qid=1629743051030>
- Consejo. (1987). Conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación sobre la formación continua del profesorado de 14 de mayo de 1987 sobre la formación continua del

profesorado. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, serie C, nº 211, de 8 de agosto de 1987, p.5.

Consejo. (1996). Conclusiones del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre una política de educación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, serie C, nº7, de 10 de enero de 1997, p.7-12

Consejo. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 119, de 28 de mayo de 2009, p.2-10.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)

Consejo. (2009). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 302, de 12 de diciembre de 2009, p.6-9. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:ES:PDF>

Consejo. (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 183, de 14 de junio de 2014, p.22-25. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=IT)

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2018). *La universidad española en cifras 2016/2017*. CRUE. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2018.12.12-Informe-La-Universidad-Espa%C3%B1ola-en-Cifras.pdf>

Conway, P. F. y Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465–482. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)

Cuesta Moreno, Ó. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291- 309.  
<https://doi:10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dávila, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, (286), 117-127.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2ad81282-2a6a-4844-816e-93a3bbf280b9/re28606-pdf.pdf>
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.1989.
- Digón Regueiro, P. (2004). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 57-71.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15505103>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13(2), 17-67. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.236>
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. y Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 101-115.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41932>
- Escudero, J. M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 201-221.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37603>.

- Esteban, C. (2014). *Para comprender la LOMCE. Análisis y comentarios de la Ley para el profesorado de Religión*. PPC.SM.
- Esteve, J.M (1984). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Narcea.
- Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. En E.Tenti Fanfan (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-69). OSDE-IIPE/UNESCO
- Esteve, J.M (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En M. Puelles (coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y Futuro* (pp.139-162). Editorial Biblioteca nueva. Escuela Julián Besteiro.
- Eurydice (2002). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/temas-clave-de-la-educacion-en-europa-volumen-3-la-profesion-docente-en-europa-perfil-tendencias-y-problematica-informe-i-formacion-inicial-y-transicion-a-la-vida-laboral/sociologia/11393>
- Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. En L. Shulman y G. Sykes(Eds.) *Handbook of Teaching and Policy* (pp.150-170). Longman.
- Feiman-Nemser, S. (2001a). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record.*, 103 (6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>.
- Feiman-Nemser, S. (2001b). Helping Novices Learn to Teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>

- Feito, R. (2003). La Ley de Calidad: malos tiempos para la educación. En J. Gairín y M. Casas (coords.). *La calidad en educación. Algunas reflexiones en relación con la Ley de Calidad* (pp. 225-252). Praxis.
- Fernández Tilve, D. y Malvar Méndez, L. (2000). Una aproximación a los procesos selectivos de la profesión docente: el caso de la enseñanza pública en el contexto gallego. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 17-18, 281-305. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3931/3953>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 15-40. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, M. A (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching. International Research And Pedagogy*, 27(2), 135-148. <https://doi.org/10.1080/02607470120067882>
- Flores, M.A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052. <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12721>
- Flores, M.A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. En C. Marcelo (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.59-98). Octaedro
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226. <https://doi.org/10.2307/1161894>
- Fuller, F. y Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.). *Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education part II* (pp. 25-52). The University of Chicago Press.

- Gallardo, N. y Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de Estudios Extremeños*, 72(3), 1661-1696. [https://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex\\_digital/reex\\_LXXII/2016/T.%20LXXII%20n.%203%202016%20sept.-dic/86820.pdf](https://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXXII/2016/T.%20LXXII%20n.%203%202016%20sept.-dic/86820.pdf)
- Gentile, A. y Arias Aparicio, F. (2014). La calidad educativa en España. Repaso de su definición normativa y aproximación a un debate todavía actual. *Revista Tempora*, (17), 49-71. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4736>
- Gewerc Barujel, A. y Alonso-Ferreiro, A. (2017). Influencias del plan de estudios del grado de maestro de Primaria en el conocimiento profesional del profesorado. El caso de la universidad de Santiago de Compostela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (1), 39-58. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681003.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1998). El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid. Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3), 31-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5007012>
- Guillemin, M. y Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280. <http://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Goodson, I.F. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. Problemas y posibilidades. En I.F. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado* (pp.297-313). Octaedro.
- Goodson, I. F. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(2), 28-47. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.02b>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambia los tiempos, cambia el profesorado*. Editorial Morata.
- Helms-Lorenz, M., Grift, W. y Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(2), 178-204. <http://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>

- Hernández Amorós, M.J y Carrasco Embuen, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9318>
- Hernández, F. (2004). Prólogo. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En I.F. Goodson (ed). *Historias de vida del profesorado* (pp.9-26). Octaedro.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho y J.I Rivas (coord.). *Historias de vida en educación biografías en contexto*. pp.13-22. Esbrina.
- Hong, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 18(4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Huberman, M., Thompson, Ch. y 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
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Octaedro.
- Imbernón, F. y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57–76. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>

- Ingersoll, R.M y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jiménez Jaén, M. (2004). Reformas educativas y profesionalización. *Papers: Revista de sociología*, 72, 189-212. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v72n0.1131>
- Jordell, K. (1985). Problems of Beginning and More Experienced Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29 (3), 105-121. <https://doi.org/10.1080/0031383850290301>
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8),755-767. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. En Darling-Hammond y G. Sykes (eds.). *Teaching as a Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 54-85). Jossey Bass.
- Knowles, Gary. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En Ivor F. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Octaedro
- Korthagen, F. (2005). Practice, theory, and person in life-long professional learning. En D. Beijaard, P.C. Meijer, G. Morine-Dershimer y H. Tillema (Eds.). *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 79- 94). Springer.
- Kyriacou, C. y Kunc, R..(2007) Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8),1246–1257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. Methuen and Co.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre 2002, pp. 45188 a 45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, del 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm.340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953.

Longo, F. y Férrez, M. (2006, julio). *La gestió de les persones a les administracions publiques catalanes: principals reptes*. II Congrés Català de Gestió Pública, Barcelona, España.

López Rupérez, F. (2006). *El legado de la LOGSE*. Editorial Fundación FAES.

López Rupérez, F. (2015). El “MIR educativo” y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (261), 283-299. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/MIR-educativo.pdf>

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. University of Chicago.

Luft, J. A., Roehrig, G. H. y Patterson, N. C. (2003). Contrasting landscapes: A comparison of the impact of different induction programs on beginning secondary science teachers' practices, beliefs and experiences. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (1), 77–97. <https://doi.org/10.1002/tea.10061>

Manso, J. (2012). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración de la LOE [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/10818>

Manso, J. (2017). Rupturas en la iniciación profesional del docente. Riesgos y posibilidades. En H. Monarca, y B. Thoilliez (coord.). *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp.109-122). Editorial Síntesis.

Manso, J. (2019). El Prácticum en los planes de estudios de los grados de Magisterio en Educación Primaria. En J. Manso (coord.). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 31-41). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-formacion-profesores/23106>

- Manso, J. y Garrido, R. (2021). Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 25(2), 145-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades *Revista de Educación*, 364, 145-169. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Manso, J. y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el Desarrollo Profesional Docente. *Journal of supranational policies of Education (JoSPoE)* 5, 137-155. <http://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. CIDE.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, (300), 225-277. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e2a014c-16f9-4d42-b891-938f61282062/re3001000488-pdf.pdf>
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-143. <https://doi.org/10.35362/rie1901056>
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia”: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. PREAL, GTD. [http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_puente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 6-25. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. <http://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0001>

- Marcelo, C. y López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-24 <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1224-1249. <http://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marchesi, Á. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa*, (33), 1-34. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.681>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Martín, E. (2015). Caminos que se Consolidan en el Desarrollo Profesional Docente. ¿Están Presentes en España? *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 442-458.
- Martín Romera, A. y Molina Ruiz, E. (2018). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en educación secundaria de la Universidad de Granada. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 63-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21619>
- Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 9-16. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201>
- Martínez Olivé, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C.Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coord.). *Aprendizaje docente y desarrollo profesional* (pp.79-88). OEI
- Martínez Selva, M. J. (2004). Formación y selección del profesorado de enseñanza primaria en España. *Eúphoros*, (7,) 175-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973651>
- Maskit, D. (2013). First Months in Teaching—Novices Relate to Their Difficulties. *Creative Education*, 4(4), 1-8. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.44A001>

- Matarranz, M. (2017). Análisis supranacional de la política educativa de La Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM: <http://hdl.handle.net/10486/682755>
- Matarranz, M. y Valle, J.M. (2019). Educación y Supranacionalidad: aproximación a los conceptos básicos. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (8), 93-107. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2018.8>
- Matarranz, M., Valle, J. M., y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española De Educación Comparada*, (36), 98–128. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- Medina Moya, J. L y Pérez Cabrera, M.J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1),17-38
- MECD. (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Informe español. Subdirección General de Documentación y Publicaciones Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MEFP. (2020). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Documentación y Publicaciones Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2020/espana-organizacion-y-gestion-educativa/23979>
- Melnick, S. A y Meister, D. G. (2008). Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788428.pdf>
- Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48371](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371)
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Piedrahita, C. (2016). ¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE?. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 197–212. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12258>

- Monarca, H., Thoilliez, B. y Valle, J.M. (2017). Presentación. En H. Monarca y B. Thoilliez (coord.). *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp.9-12). Síntesis.
- Moreno, A. (2009). La formación del profesorado: una respuesta adecuada a los nuevos tiempos. En M. Puelles (coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y Futuro* (pp-43-64). Editorial Biblioteca nueva. Escuela Julián Besteiro.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea
- Muñoz-Fernández, G., Rodríguez Gutiérrez, P., y Luque Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- Nasarre, E. y López Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el MIR educativo. *Catedra Nova*, (31), 119-122
- Negrillo, C. e Irazo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 157-182. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41945>
- Noreña, A.L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/741/74124948006.pdf>
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE Publishing
- OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2018). *Efective Teacher Policies: Insights from PISA*. En *PISA*. OECD Publishing. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Ortega, F. y Velasco, A. (1990). *La profesión de maestro*. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Parlamento Europeo (2008). Resolución del Parlamento Europeo de 23 de septiembre de 2008, sobre «Mejorar la calidad de la formación del profesorado» (2008/2068(INI)) (2010). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 8, 14 de enero de 2010, p.12 -16.
- Perona Mata, C. (2018). El acceso a los cuerpos docentes no universitarios en la Unión Europea. *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, (22), 437-461. <https://doi.org/10.5944/rduned.22.2018.22270>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Gráo.
- Pigge, F. y Marso, R. (1997). A seven-year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 225-235.
- Pillen, M. Beijaard, D. y den Brok, P. (2013) Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260 <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>.
- del Pozo Ortiz, A. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista de Educación*, (345), 457-479. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-necesaria-reforma-de-la-funcion-publica-docente-recogida-en-la-loe/sociologia/23330>
- Prats, E., Marín-Blanco, A. y Álvarez- López, G. (2019). Elementos para el debate de la iniciación profesional docente en España. En J.M. Valle y G. Álvarez-López (coord.). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 204-220). Dykinson.
- Puelles Benítez, M. (2011). La Educación Secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 710-730. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300004>
- Puelles Benítez, M. (2017). *Política, legislación y educación*. UNED.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*.: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 155, del 30 de junio de 1993, pp. 19924-19941.

Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 51, de 28 de febrero de 2004, pp. 9351- 9369.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *Boletín Oficial del Estado*, núm.53, de 2 de marzo de 2007, pp. 8915-8938.

Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 49, de 24 de febrero de 2018, pp. 21825- 21828.

Requena, M. (2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia Primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 301-324. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/20%20reflexiones.pdf>

Richardson, P.W. y Watt H.M. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>

Ros Nicolau, P. (2013). Historias de vida y otras técnicas biográficas. En E. Bretones, N. Alberich y P. Ros. *Biografías al descubierto. Historias de vida y educación social* (pp.15-34). UOC.

Ruiz Valle, M.A. (2014). Evaluación del sistema de acceso a la función pública docente en Educación Infantil y Primaria en Andalucía. Una apuesta por la calidad del) sistema

- educativo. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga] Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/8172>
- Rumbo Arcas, B. (2008). Análisis político de la educación formal de las personas adultas: de la Ley General de Educación a la LOE. Sarmiento: *Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, (12), 83-91. <https://www.udc.es/dep/pdce/Sarmiento/SARMIENTO%2012%20WEB.pdf>
- San Román, S. (2006). La feminización de la profesión: identidad de género. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(3),376-387. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8719/8262>
- Sánchez Piquero, J. (2011). Sobre la constitucionalidad de ciertos sistemas de acceso a la función pública docente no universitaria. *Revista de Derecho UNED*, (9), 351-390. <https://doi.org/10.5944/rduned.9.2011.11080>
- Sánchez-Lissen, E. (2002). Elegir magisterio. Entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (5), 120. <https://idus.us.es/handle/11441/46854>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Situación actual del MESOB en España: visión global de sus planes de estudios. En J. Manso (coord.). *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp.83-107). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193037>
- Sánchez-Urán Díaz, L. (2019). La formación inicial de los maestros de Educación Primaria en España: universidades y planes de estudios. En J. Manso (coord.). *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp.12-30). <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/193035>
- Sarramona López, J., Noguera Arrom, J. y Vera Vila, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 10, 95-144. <https://doi.org/10.14201/2812>
- Senent Sánchez, J. M., y Senent Capuz, M. (2021). La reforma de la formación inicial del profesorado: Colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria.

- Experiencias europeas. *Revista Española De Educación Comparada*, (39), 218–237.  
<https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28288>
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teachers. En S. J. Ball y I. F. Goodson (ed.). *Teachers' Lives and Careers* (pp. 27-60). Falmer.
- Smith, T. M., y Ingersoll, R. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.  
[https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse_pubs)
- Solís, M.C., Nuñez, C. Vásquez, N., Contreras, I. y Ritterhausen, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 201-221. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052016000500012&lng=n&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052016000500012&lng=n&nrm=iso)
- Tainta Sánchez, P. (2007). Una mirada hacia atrás (LOGSE) y un paso hacia delante (LOE) en la formación del profesorado de ESO. *Estudios sobre Educación*, (12), 139-163.  
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24321>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Thompson, J. (2007). *The first year teacher's survival guide*. Jossey-Bass.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 39-58.  
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Tynjälä, P. y Heikkinen, H.L.T.(2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (14), 11-33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea
- Valdés, R., Bolívar, A y Moreno, A. (2015). Una valoración de la Formación Inicial de Profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educar em Revista*, 31 (3), 251-278.  
<http://doi.org/10.1590/0102-4698132995>

- Valle López, J. M. (2016a). Lineamientos sobre la "cuestión docente" desde los organismos internacionales. En J. Valle López y J. Manso (Dirs.). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 135-148). Narcea.
- Valle López, J. M. (2016b). El papel de los organismos supranacionales en la definición de la formación profesional docente. En I. Carrillo i Flores (Coord.). *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 65-70). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Valle, J.M y Manso, J. (2013). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencia.
- Valle, J.M y Manso, J. (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Narcea.
- Valle, J.M y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education*. Ser docente a lo largo de la vida. Sial Pigmalion.
- Valle, J.M y Manso, J. (2018). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.
- Valle, J.M, y Matarranz, M. (2019). Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente en la política de la Unión Europea hacia el Horizonte de 2020. En J. Valle y G. Álvarez-López (coord.). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 43-63). Dykinson.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170. doi:10.2307/1180112
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>
- Veenman, S. (1988) El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.39-68). Narcea.

- Vicente Algueró, F.J. (2002). El profesorado en la Ley de Calidad. *Revista de Educación*, (329), 67-76. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re329/re329-04.html>
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) De 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 137-170. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811>
- Vonk, J. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>
- Vonk, J. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers. *Revista Española de Pedagogía*, 53(200), 5-22. [https://www.jstor.org/stable/23765574?refreqid=excelsior%3A2eb856c0322696c41390b1ba8100f49b&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23765574?refreqid=excelsior%3A2eb856c0322696c41390b1ba8100f49b&seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Zagalaz, M.L., Molero, D., Campoy, T.J. y Cachón-Zagalaz, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19-34, <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/112>.
- Zeballos, M.B. (2008). Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. En C. Marcelo (coord.). *El profesorado principiante* (pp. 211-240). Octaedro.
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En R. Houston (ed.). *Handbook on Research on Teacher Education* (pp. 329-348). Macmillan
- Zhukova, O. (2018). Novice Teachers' Concerns, Early Professional Experiences and Development: Implications for Theory and Practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9 (1), 100-114. <https://10.2478/dcse-2018-0008>

# *ANEXOS*

---

## ANEXO I : Informe favorable Comité de Ética

CEI-77- 1411



### COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, en su reunión del día 3 de febrero de 2017, ha considerado las circunstancias que concurren en el proyecto de investigación "La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales.", que tiene como investigador principal al Dr. **Javier M. valle López**.

A la vista de la documentación presentada este Comité ha acordado **informar favorablemente** el proyecto de investigación ya que cumple los requisitos éticos requeridos para su ejecución.

Y para que así conste se firma en Madrid, a 3 de marzo de 2017

  
Rafael Garesse Alarcón  
Presidente CEI-UAM

The signature is a blue ink scribble over a circular stamp. The stamp contains the text 'UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID' and 'Comité de Investigación' around a central emblem.

Ciudad Universitaria de Cantoblanco – c/ Einstein, 3 – 29049 – Madrid – Teléfono 34 91497 6776  
[comite.eticainvestigacion@uam.es](mailto:comite.eticainvestigacion@uam.es)

## **ANEXO II: Consentimiento informado**

### **Consentimiento Informado – Entrevista Abierta**

Este consentimiento informado se solicita para la realización de **Entrevista Abierta**.

#### **Datos de la investigación para la que se otorga el consentimiento.**

**Investigador Principal:** Javier M. Valle López

**Título proyecto:** *La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: De las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales. Ref: EDU-2015-65743-p (2016-2019). Convocatorias 2015 “Proyectos Excelencia”. Ministerio de Economía y Competitividad.*

**Centro donde se celebra la Entrevista:** \_\_\_\_\_

Yo, D. \_\_\_\_\_ con DNI \_\_\_\_\_ y en calidad de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de la Comunidad Autónoma de \_\_\_\_\_

#### **DECLARO:**

1. Se me han explicado las características y el objetivo del mencionado estudio.
2. Se me ha dado tiempo y oportunidad para realizar cuantas preguntas y aclaraciones se me ocurrieron al respecto del estudio y de la entrevista semiestructurada en la que tomaré parte dentro de él. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
3. Comprendo perfectamente lo que significa participar en esta investigación y acepto participar voluntariamente en la entrevista abierta.
4. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y sé que soy libre de retirarme de la investigación en cualquier momento y por cualquier razón.

5. Acepto la grabación (en audio) de la sesión y la transcripción de mis opiniones en el marco del proyecto. También autorizo su presencia en publicaciones futuras, sin referencia a mi identidad.
6. Se me ha entregado una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.
7. Sé que se mantendrá la confidencialidad de mis datos.

DOY

NO DOY

Mi consentimiento para la participación en el estudio propuesto

Fecha y firma del participante

Yo, D. Javier Valle López con DNI xxxxxxxx – x, en calidad de Investigador Principal del proyecto *La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: De las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales*.

### **HAGO CONSTAR**

Que se le han explicado las características y el objetivo de la investigación a la persona cuyo nombre aparece más arriba. Esta persona otorga su consentimiento por medio de su firma fechada en este documento.

Fecha y firma del Investigador Principal

## ANEXO III: Carta informativa de la investigación

Madrid, 25 de enero de 2017

Estimado/a potencial participante,

Me dirijo a Vd. para informarle sobre un estudio de investigación en el que se le invita a participar. En esta hoja puede encontrar información sobre el estudio para que pueda evaluar y juzgar si quiere o no participar. Le aclararé cualquier duda que pueda tener sobre el mismo y quedo a su disposición para que en cualquier momento me pueda contactar.

Dicho proyecto que dirijo yo, Dr. Javier M. Valle López, Profesor Titular de esta Universidad y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM), lleva por título “**La iniciación en el desarrollo profesional docente (DPD) en la educación obligatoria: De las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales**”. Se trata del Proyecto REF: EDU2015-65743-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en el marco de las Ayudas a proyectos de I+D.

La finalidad de este proyecto es investigar, desde una perspectiva sistémica, los procesos que intervienen en la iniciación al DPD con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad del profesorado y, por ende, de la educación obligatoria en España. De manera específica, estudiaremos, primero, cómo la persona accede a estudios conducentes al ejercicio profesional docente; segundo, cómo se desenvuelve por esos estudios y qué sucede en el transcurso de los mismos; tercero, cómo transita de la universidad al centro docente como profesional y, cuarto, qué sucede durante los años iniciales y qué cambios se producen en el docente en dichos años.

Dentro de la investigación, resulta esencial hacer una serie de **entrevistas y grupos de discusión (GD)** con miembros de equipos directivos y profesorado de centros educativos de enseñanza primaria y secundaria ubicados en diferentes Comunidades. Es lo que denominamos *informantes claves*. Vd. ha sido elegido como potencial *informante clave* dadas sus características. Por eso le rogamos acceda a la realización de una entrevista o GD de una duración aproximada de **45 minutos**, que será **grabada en audio**, y posteriormente **transcrita**. **La entrevista o GD será abierta** sobre su iniciación en el desarrollo profesional y las preguntas se irán formulando en función de sus respuestas. Su participación en esta entrevista o GD es **totalmente voluntaria**, y si no diera su conformidad no será perjudicial para usted en ningún aspecto. En cualquier momento puede decidir abandonar la entrevista o GD. Una vez esté transcrita, se la enviaré para que puede revisarla. Recibirá una pequeña **remuneración económica**, en agradecimiento a su colaboración.

**Su identidad será anonimizada**<sup>47</sup> en todo momento, utilizando un *código* para garantizar su privacidad, también en publicaciones futuras en las que podrán incluirse citas textuales de la entrevista o GD sin sus datos. Las grabaciones y sus datos personales serán custodiados por mí (como máximo responsable del Proyecto), bajo llave en mi despacho, y una vez concluido el estudio, se destruirán.

Le agradezco de antemano su colaboración, y quedo a su disposición para cualquier aclaración que requiera.

Atentamente,

**Dr. Javier M. Valle López.** Investigador Principal del Proyecto.

---

<sup>47</sup>Ajustándose a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de protección de datos de carácter personal.

## ANEXO IV: Calendario fechas de entrevistas

		1ª entrevista	2ª entrevista	3º entrevista	4ª entrevista	5ª entrevista
<b>CURSO ACADÉMICO 2017/2018</b>	<b>MADesoPUBprofNOV1</b>	26 de septiembre	19 de diciembre	27 de febrero	8 de mayo	25 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV2</b>	19 de octubre	18 de enero	8 de marzo	3 de mayo	17 de julio
	<b>MADprimPUBprofNOV3</b>	20 de septiembre	28 de noviembre	12 de febrero	14 de mayo	10 de septiembre
	<b>MADesoCONprofNOV4</b>	4 de octubre	13 de diciembre	13 de febrero	16 de mayo	9 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV5</b>	24 de octubre	10 de enero	1 de marzo	8 de mayo	3 de julio
	<b>CVALesoCONprofNOV6</b>	21 de septiembre	20 de noviembre	13 de febrero	18 de mayo	20 de julio
	<b>MADprimCONprofNOV7</b>	22 de septiembre	14 de diciembre	14 de febrero	11 de mayo	23 de julio

<b>CURSO ACADÉMICO 2017/2018</b>	<b>MADprimCONprofNOV8</b>	17 de octubre	15 de diciembre	23 de febrero	4 de mayo	6 de julio
	<b>MADprimCONprofNOV9</b>	29 de septiembre	21 de diciembre	23 de febrero	11 de mayo	11 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV10</b>	22 de septiembre	12 de diciembre	22de febrero	3 de mayo	5 de julio
	<b>MADesoCONprofNOV11</b>	21 de septiembre	14 de diciembre	20 de febrero	10 de mayo	13 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV12</b>	20 de octubre	15 de enero	12 de marzo	7 de mayo	16 de julio
	<b>CLMesoPUBprofNOV13</b>	23 de septiembre	12 de enero	10 de marzo	20 de mayo	30 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV14</b>	7 de noviembre	16 de enero	7 de marzo	9 de mayo	25 de julio
	<b>MADprimPRIVprofNOV15</b>	25 de septiembre	20 de noviembre	26 de febrero	21 de mayo	8 de agosto

		1ª entrevista	2ª entrevista	3º entrevista
<b>CURSO 2018/2019</b>	<b>MADesoPUBprofNOV1</b>	29 de noviembre	14 de mayo	10 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV2</b>	28 de noviembre	4 de abril	5 de julio
	<b>MADprimPUBprofNOV3</b>	13 de diciembre	9 de mayo	12 de septiembre
	<b>MADesoCONprofNOV4</b>	12 de diciembre	25 de abril	25 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV5</b>	10 de octubre	9 de abril	15 de julio
	<b>CVALesoCONprofNOV6</b>	5 de diciembre	7 de mayo	9 de julio
	<b>MADprimCONprofNOV7</b>	14 de noviembre	29 de abril	5 de julio
	<b>MADprimCONprofNOV8</b>	19 de noviembre	30 de abril	23 de julio
	<b>MADprimCONprofNOV9</b>	1 de diciembre	25 de abril	8 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV10</b>	3 de diciembre	9 de abril	11 de julio
	<b>MADesoCONprofNOV11</b>	20 de noviembre	.....	....
	<b>MADesoPUBprofNOV12</b>	16 de noviembre	4 de abril	10 de julio
	<b>CLMesoPUBprofNOV13</b>	14 de diciembre	20 de abril	15 de julio
	<b>MADesoPUBprofNOV14</b>	4 de diciembre	10 de mayo	17 de julio
	<b>MADprimPRIVprofNOV15</b>	4 de diciembre	25 de abril	2 de octubre



Universidad Autónoma  
de Madrid

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**  
Departamento de Pedagogía

