

# Yo, Maestra

*Construcción y reconocimiento de la identidad docente de  
una maestra novel, una Historia de Vida*



Tesis doctoral

Virginia Martagón Vázquez

Universidad de Almería



SEPTIEMBRE 2023



Yo, Maestra. Construcción y reconocimiento de la  
identidad docente de una maestra novel, una Historia de  
Vida

*I, Teacher. Construction and recognition of the teaching identity  
of a beginner teacher, a Life Story*



*Tesis Doctoral*

*Presentada por:*

Virginia Martagón Vázquez

*Dirigida por:*

José Ignacio Rivas Flores y M<sup>a</sup> Esther Prados Megías

Programa de doctorado en Educación

Escuela Internacional de Doctorado

Universidad de Almería



*A mis ANCESTRAS,  
referentes indispensables y amorosas maestras,  
cuya sabiduría milenaria es el faro  
que me permite tocar tierra*

*GRACIAS a mi familia, soporte y refugio, de donde vengo y siempre el lugar donde regresar*

*GRACIAS a mis amigas y amigos, baluarte insustituible donde me he permitido ser*

*GRACIAS a las personas que conforman PROCIE, compañeras y compañeros, por la posibilidad de un verdadero aprendizaje a través de la diversidad*

*GRACIAS a mis alumnas y alumnos, porque dan sentido al trabajo y me ayudan a cuestionarme y reconstruirme*

*GRACIAS a Nieves y Pilar, por ser parte indispensable de los primeros pasos de esta tesis. A veces se logra y a veces se aprende*

*GRACIAS a Nacho y a Esther por su confianza y apoyo incondicional, porque de vuestra mano, esta vez, sí se ha cerrado el ciclo*

*GRACIAS a tí, MAESTRA, porque tu generosidad sin límites ha permitido que esto sea real*



## Resumen

La investigación que presentamos se ha realizado para la obtención del título de doctora a través del programa de doctorado en Educación de la Universidad de Almería.

Los primeros esbozos del diseño surgen al plantear algunas cuestiones relacionadas con la construcción de la identidad docente en profesorado de reciente incorporación. ¿Qué supone el hecho de ser una maestra novel?, ¿cuál es la perspectiva institucional y política de la inspección y de los centros educativos respecto al profesorado de nueva incorporación?, ¿qué aspectos se ven implicados en el desarrollo y reconocimiento de la identidad profesional en el profesorado novel una vez que inicia su actividad docente?

Los objetivos planteados son: profundizar en lo que significa para una docente ser novel, cómo lo vive y expresa; saber cómo afronta su inserción profesional en el centro escolar; conocer los recursos y estrategias que pone en juego para llevar a cabo su labor docente; indagar qué elementos intervienen en su construcción como maestra, haciendo hincapié en lo que para ella significa estar en contacto con la realidad escolar; y analizar cómo interpreta la maestra su evolución profesional, conociendo cómo hace visible sus saberes a través de su actuación docente.

Dentro de las distintas opciones que existen hoy en día para realizar una investigación en el ámbito educativo, convenimos en desarrollar el diseño de investigación desde el paradigma cualitativo, utilizando un enfoque Biográfico-Narrativo, en concreto, a través de la realización de una Historia de Vida, ya que es la que más se ajusta a nuestras necesidades y nos ofrece la oportunidad de avanzar en el conocimiento y la comprensión de la temática que definen el foco y los objetivos de la misma. Para ello contactamos con una maestra que acababa de conseguir su plaza como docente en el sistema público de educación.

Antes de iniciar el trabajo de campo, iniciamos la construcción de un marco teórico que nos acercase a los conceptos y temáticas que guardaban relación con los objetivos planteados. Estas lecturas, que han estado presentes desde el primer momento y hasta el cierre, nos han ayudado a conocer las tendencias y novedades respecto a la temática, permitiéndonos tener una base de conocimiento amplia y actualizada. Nos centramos en publicaciones sobre las características y dificultades durante los primeros pasos del

desarrollo profesional, el proceso de inserción de maestras y maestros noveles, la formación de la identidad docente, así como los saberes que el profesorado pone en juego en su trabajo de aula.

Las estrategias de recogida de información utilizadas han sido: entrevistas narrativas (tanto individuales como en grupo); observaciones dentro del centro escolar acompañando a la maestra participante; análisis de documentos burocráticos y otros escritos personales ofrecidos por la participante; y diario de campos, cuyas observaciones han servido de apoyo para profundizar en algunos aspectos destacados que han emergido de la investigación.

Es importante señalar que, desde el inicio del diseño se plantearon algunos aspectos en relación con las cuestiones éticas en la investigación narrativa que estábamos llevando a cabo y que entendimos primordiales, entre los que destacan reconocer y visibilizar nuestro posicionamiento como investigadoras, así como respetar los intereses, ritmos y circunstancias de la participante, adaptándonos en cualquier caso a sus posibilidades y disposición.

Una vez realizado el trabajo de campo, con toda la información que nos ofrecía las estrategias mencionadas, se inició la elaboración del relato, que ha sido co-construido con la maestra participante, realizando las modificaciones y aclaraciones que le ha parecido pertinente hasta dar por concluida la escritura del documento definitivo.

A través de la lectura del relato, emergieron algunas categorías que se convirtieron en núcleos de análisis para la interpretación. Estas categorías se concentran en tres bloques, la influencia que sus maestras referentes han tenido en su construcción como docente, cuáles son las condiciones y requerimientos en su primer año, y como se reconoce como maestra, poniendo el foco en los saberes que se reflejan en las prácticas docentes que desarrolla.

Como conclusión, reconocemos la importancia e influencia de las experiencias vividas en la etapa escolar, especialmente las vinculadas con maestras que por diversos motivos se convirtieron en referentes. También señalamos que, tal y como indican algunas de las publicaciones consultadas, la inserción docente sigue sin tener el peso adecuado en las políticas y prácticas institucionales, al no ofrecer las condiciones y apoyos necesarios

para garantizar un inicio reflexivo en la práctica profesional, más allá de los requerimientos meramente burocráticos de esa etapa. Por último, reconocemos las diferentes estrategias que se van confrontando y reconfigurando a través de la acción docente, y que permiten al profesorado novel hacer frente a las situaciones de aprendizaje valiéndose de los saberes vinculados con las experiencias vividas.

**Palabras clave:** investigación narrativa; profesores noveles; inserción docente; identidad docente, saberes docentes.

### **Abstract**

The research we present here has been carried out to obtain a doctoral degree through the doctoral programme in Education at the University of Almería.

The first sketches of the design arise from raising some questions related to the construction of the teaching identity of new teachers: what does it mean to be a new teacher?, what is the institutional and political perspective of the inspectorate and of the educational centres with respect to new teachers?, and what are the aspects involved in the development and recognition of their professional identity once they start their teaching activity?

The proposed objectives are: to study in depth what it means for a new teacher to be a new teacher, how she experiences and expresses it; to know how she faces her professional insertion in the school; to know the resources and strategies that she puts into play to carry out her teaching work; to investigate what elements intervene in her construction as a teacher, emphasising what it means for her to be in contact with the school reality; and to analyse how the teacher interprets her professional evolution, knowing how she makes her knowledge visible through her teaching activity.

Among the different options that exist today for carrying out research in the field of education, we agreed to develop the research design from the qualitative paradigm, using a Biographical-Narrative approach, specifically by means of a Life History, as it is

the one that best suits our needs and offers us the opportunity to advance in the knowledge and understanding of the subject matter that defines the focus and objectives of the research. For this purpose, we contacted a teacher who had just got her teaching post in the public education system.

Before starting the fieldwork, we began the construction of a theoretical framework that would bring us closer to the concepts and themes that were related to the objectives set out. These readings, which have been present from the very beginning and until the end, have helped us to learn about trends and new developments in the subject, allowing us to have a broad and updated knowledge base. We focused on publications on the characteristics and difficulties during the first steps of professional development, the process of insertion of new teachers, the formation of the teaching identity, as well as the knowledge that teachers bring into play in their classroom work.

The information gathering strategies used were narrative interviews (both individual and group); observations within the school accompanying the participating teacher; analysis of bureaucratic documents and other personal writings provided by the participant; and field diary, whose observations served as a support to delve deeper into some of the featured aspects that emerged from the research.

It is important to point out that, from the beginning of the design, some aspects were raised in relation to the ethical issues in the narrative research we were carrying out and which we understood to be essential, including recognising and making visible our position as researchers, as well as respecting the interests, rhythms and circumstances of the participant, adapting ourselves in any case to her possibilities and disposition.

Once the fieldwork had been carried out, with all the information provided by the aforementioned strategies, we began to write the story, which was co-constructed with the participating teacher, making the modifications and clarifications that she considered pertinent until the final document was written.

Through the reading of the story, some categories emerged that became the nuclei of analysis for the interpretation. These categories are concentrated in three blocks: the influence that her teachers have had on her construction as a teacher, what are the conditions and requirements in her first year, and how she recognises herself as a

teacher, focusing on the knowledge that is reflected in the teaching practices she develops.

In conclusion, we recognise the importance and influence of the experiences lived in the school stage, especially those linked to teachers who, for various reasons, became references. We also point out that, as indicated in some of the publications consulted, the insertion of teachers still does not have the appropriate weight in institutional policies and practices, as they do not offer the necessary conditions and support to guarantee a reflective start in professional practice, beyond the merely bureaucratic requirements of this stage. Finally, we recognise the different strategies that are confronted and reconfigured through teaching action, and which allow new teachers to face learning situations by making use of the knowledge linked to the experiences they have had.

**Keywords:** narrative research; beginning teachers; teacher induction; teacher identity, teacher knowledge.

## **Sintesi**

La ricerca che presentiamo è stata condotta per ottenere il titolo di dottora attraverso il Programma di Dottorato in Educazione dell'Università di Almería.

I primi abbozzi del progetto nascono dall'intento di sollevare alcune domande relative alla costruzione dell'identità docente dei nuovi insegnanti: cosa significa essere una nuova insegnante? qual è la prospettiva istituzionale e politica dell'ispettorato e dei centri educativi nei confronti dei nuovi docenti? e quali sono gli aspetti che sono coinvolti nello sviluppo e nel riconoscimento della loro identità professionale una volta che iniziano la loro attività didattica?

Gli obiettivi proposti sono: approfondire cosa significa per una docente essere una neo-insegnante, come lo vive e lo esprime; conoscere come affronta il suo inserimento professionale nella scuola; conoscere le risorse e le strategie che mette in campo per

svolgere il suo lavoro di professoressa; indagare quali elementi intervengono nella sua costruzione come maestra, sottolineando cosa significa per lei essere in contatto con la realtà scolastica; analizzare come la insegnante interpreta la sua evoluzione professionale, sapendo come rende visibile il suo sapere attraverso l'attività didattica.

Tra le diverse opzioni oggi esistenti per condurre una ricerca nel campo dell'educazione, abbiamo deciso di sviluppare il disegno di ricerca a partire dal paradigma qualitativo, utilizzando un approccio biografico-narrativo, in particolare attraverso una Storia di Vita, in quanto è quello che meglio si adatta alle nostre esigenze e ci offre l'opportunità di avanzare nella conoscenza e nella comprensione dell'argomento che definisce il focus e gli obiettivi della ricerca. A tal fine, abbiamo contattato un'insegnante che aveva appena ottenuto il suo incarico nel sistema educativo pubblico.

Prima di cominciare il lavoro sul campo, abbiamo iniziato la costruzione di un quadro teorico che ci avvicinasse ai concetti e ai temi legati agli obiettivi prefissati. Queste letture, che sono state presenti fin dall'inizio e fino alla fine, ci hanno aiutato a conoscere le tendenze e i nuovi sviluppi della materia, permettendoci di avere una base di conoscenze ampia e aggiornata. Ci siamo concentrati su pubblicazioni riguardanti le caratteristiche e le difficoltà durante i primi passi dello sviluppo professionale, il processo di inserimento dei nuovi insegnanti, la formazione dell'identità docente, nonché i saperi che gli insegnanti mettono in gioco nel loro lavoro in classe.

Le strategie di raccolta delle informazioni utilizzate sono state: interviste narrative (sia individuali che di gruppo); osservazioni all'interno della scuola accompagnando la maestra partecipante; analisi di documenti burocratici e di altri scritti personali offerti dalla docente partecipante; diario di campo, le cui osservazioni sono servite da supporto per approfondire alcuni degli aspetti salienti emersi dalla ricerca.

È importante sottolineare che, fin dall'inizio della progettazione, sono stati sollevati alcuni aspetti relativi alle questioni etiche della ricerca narrativa che stavamo conducendo e che abbiamo ritenuto essenziali, tra cui riconoscere e rendere visibile la nostra posizione di ricercatori, nonché rispettare gli interessi, i ritmi e le circostanze della partecipante, adattandoci in ogni caso alle sue possibilità e disposizioni.

Una volta svolto il lavoro sul campo, con tutte le informazioni fornite dalle strategie sopra citate, abbiamo iniziato a scrivere la narrazione, che è stato co-costruito con la maestra partecipante, apportando le modifiche e i chiarimenti che riteneva pertinenti fino alla stesura del documento finale.

Attraverso la lettura del racconto, sono emerse alcune categorie che sono diventate nuclei di analisi per l'interpretazione. Queste categorie sono concentrate in tre blocchi: l'influenza che i suoi insegnanti hanno avuto sulla sua costruzione come docente, quali sono le condizioni e i requisiti del primo anno e come si riconosce come maestra, concentrandosi sui saperi che si riflettono nelle pratiche di insegnamento che sviluppa.

In conclusione, riconosciamo l'importanza e l'influenza delle esperienze vissute a scuola, in particolare quelle legate agli insegnanti che, per vari motivi, sono diventati dei riferimenti. Segnaliamo inoltre che, come indicato in alcune delle pubblicazioni consultate, l'inserimento degli insegnanti non ha ancora il peso adeguato nelle politiche e nelle pratiche istituzionali, in quanto queste non offrono le condizioni e il supporto necessari a garantire un avvio riflessivo della pratica professionale, al di là dei requisiti meramente burocratici di questa fase. Infine, riconosciamo le diverse strategie che vengono affrontate e riconfigurate attraverso l'azione didattica e che permettono ai nuovi docenti di affrontare le situazioni di apprendimento facendo uso di conoscenze legate alle esperienze vissute.

**Parole chiave:** ricerca narrativa; nuovi insegnanti; inserimento dei docenti; identità dei docenti, saperi dei docenti.



## Tabla de contenido

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>  | <b>19</b> |
| <b><i>CAPÍTULO I. Posicionamiento y diseño. Esbozando caminos, conociendo destinos....</i></b>                     | <b>27</b> |
| <b>Aproximación al tema de estudio .....</b>   | <b>27</b> |
| Objetivos y propósitos de la investigación .....   | 28        |
| <b>Recorrido metodológico: un camino a dos tiempos.....</b>  | <b>30</b> |
| Algunos apuntes para contextualizar .....  | 30        |
| Elección y justificación de la estrategia metodológica .....   | 32        |
| La investigación cualitativa como paradigma de investigación .....   | 32        |
| La investigación narrativa en educación a través de la Historia de Vida .....                                      | 39        |
| Los criterios éticos en la investigación narrativa, por una investigación digna .....                              | 45        |
| <b>Proceso de la investigación .....</b>   | <b>49</b> |
| Fase de negociación de acceso.....   | 49        |
| Fase de recogida de información .....  | 52        |
| Selección de estrategias de recogida de información .....  | 52        |
| Fases de elaboración y negociación del relato .....  | 66        |
| Fases de análisis y categorización de la información. El informe interpretativo .....                              | 67        |
| <b>Síntesis del proceso de investigación .....</b>   | <b>70</b> |
| <b>Cronograma de la investigación .....</b>  | <b>73</b> |
| <b><i>CAPÍTULO II. Con-textos y conceptos. Aproximaciones al objeto de estudio.....</i></b>                        | <b>75</b> |
| <b>Estado de la cuestión .....</b>   | <b>75</b> |
| <b>¿Qué significa ser una maestra novel? .....</b>   | <b>77</b> |
| <b>Construcción del marco teórico .....</b>  | <b>79</b> |
| Problemática y dificultades propias de esta etapa.....   | 81        |
| Etapas profesionales en la docencia.....   | 87        |
| Características del profesorado novel .....  | 92        |
| La socialización, confrontación de culturas .....  | 94        |
| El proceso de inserción a la docencia.....   | 98        |
| Programas de inserción .....   | 106       |
| Desarrollo profesional del docente, desde la formación inicial hacia la reflexión práctica de la experiencia ..... | 114       |
| Los saberes de los docentes: definiciones, clasificación y relación con la experiencia .....                       | 120       |
| Identidad docente, autoconstrucción y reconocimiento del profesorado .....   | 128       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO III. <i>Drammatis Personae</i></b> .....   | <b>133</b> |
| <b>AUTO-RELATO 1. Algunas notas de quien escribe</b> .....   | <b>133</b> |
| <b>AUTO-RELATO 2. Yo, Maestra</b> .....  | <b>137</b> |
| <b>AUTO-RELATO 3. Relato del encuentro con Carla: los inicios de la investigación</b> .....              | <b>141</b> |
| <b>AUTO-RELATO 4. El inicio del trabajo de campo, explorando el contexto</b> .....                       | <b>143</b> |
| <b>CAPÍTULO IV. <i>Escuchar, compartir, escribir. Un relato en tres actos</i></b> .....                  | <b>149</b> |
| <b>Acto primero. Bagaje académico y vital, preparación para la docencia</b> .....                        | <b>149</b> |
| Trayectoria en su formación .....  | 149        |
| Acceso a la función docente.....   | 159        |
| Sus referentes, maestras clave en el camino.....   | 164        |
| <b>Acto segundo. La realidad educativa desde otro prisma</b> .....                                       | <b>171</b> |
| Primeros pasos: cómo vive el año de práctica .....   | 171        |
| Inserción, proceso de adaptación y pertenencia.....  | 180        |
| Reflexiones a final de curso, echando la vista atrás .....   | 187        |
| <b>Acto tercero. Volver a empezar, inseguridades y avances</b> .....                                     | <b>193</b> |
| Nuevos retos y viejos fantasmas .....  | 195        |
| Pequeños pasos significativos .....  | 198        |
| Reflexionar para compartir.....  | 205        |
| La realización del proyecto: un reto para concluir el curso .....  | 209        |
| <b>CAPÍTULO V. <i>Análisis del relato. Diálogo entre praxis y reflexión</i></b> .....                    | <b>215</b> |
| <b>Como punto de partida</b> .....   | <b>215</b> |
| <b>La influencia de sus referentes en la construcción de su identidad docente</b> .....                  | <b>217</b> |
| Cómo debe ser una maestra, idealización de la figura docente.....  | 218        |
| La importancia de los vínculos, tejiendo redes .....   | 219        |
| La necesidad de reconocer al alumnado y sus contextos.....   | 227        |
| <b>¿Qué supone para la docente novel su año en práctica?</b> .....                                       | <b>232</b> |
| Obligaciones y responsabilidades de la docente en su año de práctica, la burocracia como limitación..... | 233        |
| El profesorado a su suerte, la falta de acompañamiento en el proceso.....                                | 235        |
| Estableciendo redes como posibilidad de avance .....   | 236        |
| <b>Los saberes docentes, aspectos básicos del trabajo en el aula</b> .....                               | <b>238</b> |
| La metodología como clave pedagógica.....  | 238        |

|  |            |
|--|------------|
| La participación real del alumnado .....                                   | 247        |
| La evaluación como oportunidad en el proceso.....                          | 252        |
| <b>¿Qué nos dice esto en relación con la Historia de Vida? .....</b>       | <b>256</b> |
| <b><i>CAPÍTULO VI. Conclusiones: Aprendizajes y limitaciones .....</i></b> | <b>260</b> |
| <b>Conclusiones teóricas .....</b>   | <b>260</b> |
| <b>Conclusiones metodológicas.....</b>                                     | <b>264</b> |
| Mi experiencia como investigadora novel, un camino paralelo .....          | 264        |
| <b>Conclusiones de la investigación .....</b>                              | <b>269</b> |
| Los primeros años de docencia, un potencial desechado .....                | 269        |
| El saber docente: experiencia, reflexión y crecimiento.....                | 275        |
| <b><i>Apprendimenti e limiti.....</i></b>                                  | <b>279</b> |
| <b>Conclusioni teoriche .....</b>  | <b>279</b> |
| <b>Conclusioni metodologiche.....</b>                                      | <b>283</b> |
| <b>Risultati della ricerca .....</b>                                       | <b>288</b> |
| I primi anni di insegnamento, un potenziale scartato .....                 | 288        |
| Conoscenza dell'insegnamento: esperienza, riflessione e crescita .....     | 293        |
| <b><i>Cerrando el ciclo a cuatro manos .....</i></b>                       | <b>298</b> |
| <b><i>Y... ¿esto es todo, amigos/as?.....</i></b>                          | <b>298</b> |
| <b>Hoy se cierra esta tesis. ....</b>                                      | <b>299</b> |
| <b><i>REFERENCIAS.....</i></b>   | <b>302</b> |
| <b><i>ANEXOS.....</i></b>  | <b>332</b> |



# INTRODUCCIÓN

## **Motivación inicial de la investigación**

La presente investigación surge del interés por la formación y desarrollo de las maestras y los maestros que acceden por primera vez como profesionales de la enseñanza a un centro escolar, tanto aquella encaminada a la preparación previa a la inserción profesional (formación inicial), como la que se lleva a cabo a partir del inicio del trabajo como docente (formación continua). Dicho interés se centra en profundizar en la comprensión de cómo construyen su identidad profesional y los saberes que pone en juego en su práctica cotidiana una maestra que está en los momentos iniciales de su recorrido profesional, para ser testigos de cómo vive este periodo inicial, cómo analiza su experiencia y cómo gestiona la información que obtiene de ese análisis.

Nos preocupa el sentimiento de inseguridad expresado por parte del profesorado que, una vez terminada su formación inicial y superadas las pruebas de oposición correspondientes, se enfrentan al inicio de su actividad laboral, sin saber muy bien cómo incluir en su práctica los aprendizajes y estrategias que, con anterioridad, han elaborado en su periodo de formación, para hacer frente desde una nueva perspectiva a su responsabilidad como docentes. Este sentimiento de incertidumbre y falta de seguridad sobre su propia capacidad para la realización de las labores docentes podría favorecer, en ocasiones, que acaben dándose por vencidos y vencidas, descartando poner en práctica todas las propuestas de innovación y mejora que se plantearon a lo largo de su formación, dejándose arrastrar por la cultura institucional dominante de una manera acrítica, incapaces de encontrar las respuestas adecuadas a la problemática que va emergiendo en el aula con su alumnado. Esto puede traer asociado, la perpetuación de prácticas docentes que no van en consonancia con las necesidades reales que existen en la actualidad ni con la responsabilidad profesional y personal de ofrecer la oportunidad de optimizar las posibilidades de cada alumna y cada alumno que asiste a nuestros centros.

Por otro lado, el inicio de la actividad docente se constituye como el primer paso para aprender a ser maestros y maestras desde la práctica. Pero es un salto sin más red que

la que individualmente se hayan construido, en la que intermedian también las necesidades propias de quien se adentra profesionalmente en un contexto ya formado, con las estructuras y cultura asentada y reconocida por las personas que ocupan ese espacio. Y ante esto, no deja de sorprendernos la escasa presencia que este periodo inicial y sus necesidades concretas tienen actualmente en la normativa y en los proyectos educativos de centros en nuestro país. En los últimos años, aparece vagamente recogida la figura del maestro o maestra novel, y un plan de acompañamiento y formación que puede resultar escaso y no muy bien definido. Sin embargo, la importancia de estos primeros pasos del profesorado en el tránsito entre su rol de estudiantes y el de docentes, está bien documentado teóricamente llegando a motivar en otros países, principalmente en Latinoamérica (Argentina, México, Chile, etc.), estudios y proyectos desarrollados para el acompañamiento y la mentoría durante los primeros años de ejercicio.

Es posible que exista una causa muy concreta que haya provocado la falta de interés en este sentido, y es precisamente el hecho de que hoy en día, ser maestra o maestro novel significa entrar a formar parte de un cuerpo de trabajadores públicos, funcionarios en la enseñanza obligatoria, con la estabilidad laboral que esto supone, no así a los docentes en centros privados y/o concertados cuya continuidad en el trabajo depende de las decisiones de contratación del equipo de gestión. La relación que nos permite llegar a este pensamiento es que, como hemos podido comprobar, los proyectos latinoamericanos de acompañamiento surgen en su mayor parte para evitar el abandono del profesorado novel, que en los primeros años decide no seguir en el camino de la docencia. En España, una vez que se han satisfecho los requisitos obligatorios del primer año<sup>1</sup>, la maestra o el maestro se convierte en funcionario público, por lo que la opción de desechar un trabajo estable es altamente improbable. Es posible que esta situación favorezca a que no se considere urgente una atención más específica en este periodo inicial de las y los docentes, y por tal causa no se propongan desde las instituciones planes o proyectos orientados al estudio y/o apoyo de profesorado novel.

---

<sup>1</sup> Año de práctica, primer año de docencia una vez aprobado el concurso de oposición. El profesorado novel deberá presentar la documentación requerida, asistir a unos cursos de formación obligatorios y tener un informe positivo por parte del coordinador o coordinadora del centro para poder superar ese año y pasar a formar parte del cuerpo de trabajadores públicos (funcionarios).

Los primeros años se pueden convertir en un camino en el que ir descubriéndote como maestra o maestro en la práctica, reconociendo las complejas características de la realidad a la que está sujeta, acomodando tu actuación a una línea ya instituida en el centro/centros y sintiéndose partícipe de la misma.

Ser docente novel es ya en sí un trabajo, si tenemos en cuenta los requerimientos externos y los retos propios de este periodo. Pero es un trabajo distinto al de ser funcionario de la educación. No creemos que exista ese concepto como tal, hay funcionarios de las instituciones educativas, pero en las relaciones de aula, en el trabajo coordinado con los y las compañeras de centro y con las familias, ahí no existe el funcionariado. No queremos dar a entender disconformidad con la condición de trabajadora o trabajador público de las y los profesionales de la educación. Sabemos que es un respaldo y oportunidad para no sentirse presionados (por la gestión del centro si es privado, las familias y sus expectativas, etc.), y poder desarrollar las prácticas educativas con cierta libertad. Todo aquello que lleve a la mejora de las condiciones laborales de las y los docentes va a repercutir en la consecuente mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula con las y los estudiantes. Pero no debemos obviar cuál es el principal objetivo en estos primeros años de trabajo docente, en los que se ponen a prueba las construcciones y conceptos que sobre ella han aprendido, porque no entendemos la práctica escolar como aproximación a la complejidad de la vida en el centro escolar si no va de la mano de un trabajo de análisis y profundización que valide y dé sentido a esta experiencia. Y es precisamente en este trabajo donde hoy encontramos mayores lagunas, no por la falta de voluntad de docentes que empiezan su trayectoria, sino por la práctica inexistencia de “soportes” que faciliten este proceso de cuestionamiento y reflexión desde los primeros momentos dentro de los centros escolares.

Es en este contexto específico y bajo estas condiciones determinadas cuando empiezan a crear su práctica, a elaborar un proyecto propio, que va más allá del documento requerido por las instituciones educativas. Al fin y al cabo, esa frase tan repetida en las facultades de educación sobre la formación a lo largo de la vida pasa por una de sus mayores pruebas en estos primeros años. Una maestra o maestro se inicia en su experiencia como estudiante en la enseñanza obligatoria, se cuestiona y reconstruye en

la formación inicial y refuta sus creencias en la práctica docente. A partir de ahí puede decidir si su práctica se basará en la acomodación o en una reelaboración permanente de los saberes y estrategias que pone en práctica.

Pretendemos que este trabajo de investigación nos permita conocer y profundizar en las vivencias de una maestra en sus primeros años, comprender su manera de adaptarse al contexto escolar y reinventarse como profesional de la enseñanza, analizar de dónde surge su propuesta de trabajo, cómo crea las relaciones con alumnado, familias y el resto del claustro. En definitiva, cómo va re-construyéndose y re-conociéndose como maestra, poniendo en práctica los saberes docentes y haciéndose consciente de ellos en su actividad diaria.

### **Estructura del documento**

El documento que ahora presentamos está dividido en tres bloques, coincidiendo con las partes que conforman la estructura de un texto teatral. A continuación, vamos a ir descubriendo los capítulos y apartados que conforman cada uno de esos bloques para que pueda orientar la lectura y comprensión de la estructura que hemos decidido darle.

En el primer bloque, **PRESENTACIÓN**, encontramos los tres primeros capítulos.

El *Capítulo I* recoge la justificación de los aspectos metodológicos de esta tesis, incluyendo también el diseño, las estrategias utilizadas y el cronograma de todo el proceso de la investigación.

En el *Capítulo II* realizaremos una amplia revisión bibliográfica para conocer las definiciones, avances y actualizaciones de diferentes conceptos y teorías, a través de publicaciones nacionales e internacionales que hemos ido consultando.

Para cerrar este bloque, en el *Capítulo III Drammatis Personae*, se presentan cuatro auto-relatos donde se realiza una presentación de las personas que forman parte de esta tesis (auto-relatos 1 y 2). Se relata también el encuentro que dio lugar al inicio de la investigación conjunta y los primeros pasos del trabajo de campo (auto-relatos 3 y 4), recogiendo extractos del diario de la investigadora. De esta manera se pretende partir de un conocimiento previo para contextualizar el relato de investigación, que se presenta en el siguiente bloque.

El segundo bloque, NUDO, está compuesto por dos capítulos esenciales para conocer la trama de la investigación que presentamos.

El Capítulo IV se corresponde con el relato, y a su vez, está dividido en tres actos:

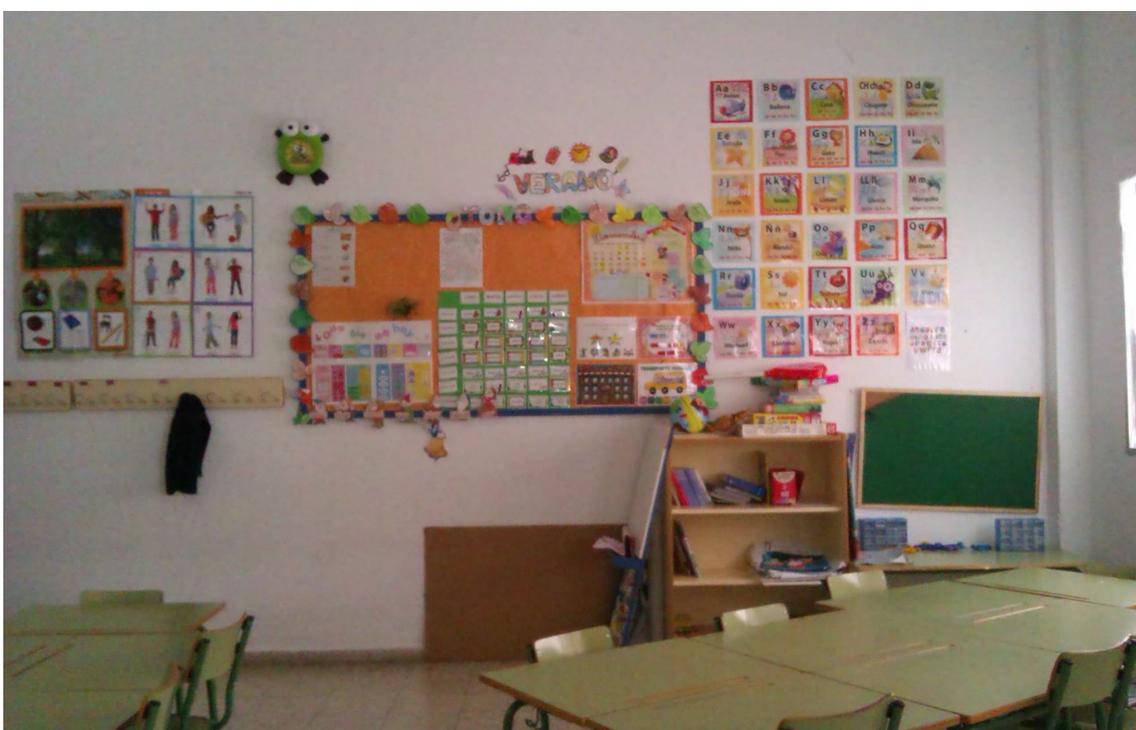
- Acto primero, en el que podemos encontrar un amplio repaso por la biografía escolar de Carla, su formación inicial como docente y el proceso de acceso a la profesión.
- Acto segundo, aquí nos centramos en el primer año, el año en práctica, profundizando en cómo vivió esta etapa y conociendo el contexto del centro y la comunidad educativa donde permaneció en ese curso escolar.
- Acto tercero, se corresponde con el segundo año de docencia, una vez que ya entra a formar parte del cuerpo de maestras y maestros públicos. Aquí nos detendremos a conocer cómo va avanzando en su práctica docente a través del trabajo en el aula junto a su alumnado, y en relación con las familias y el resto de profesorado del claustro.

Dentro del mismo bloque, en el *Capítulo V* realizaremos el análisis de los aspectos más relevantes que han emergido en el relato, partiendo de la información que hemos obtenido en el trabajo de campo y poniéndolos en conversación con investigaciones y experiencias consultadas.

En el último bloque, **DESENLACE**, encontraremos el *Capítulo VI* donde dejamos constancias de los aprendizajes que esta investigación ha producido en nosotras, así como las limitaciones que encontramos una vez finalizado el proceso de escritura.



# *Bloque 1*



## *Presentación*



# CAPÍTULO I. Posicionamiento y diseño. Esbozando caminos, conociendo destinos

## Aproximación al tema de estudio

Esbozando el foco de la investigación: Cuestionamiento y reconstrucción de la identidad docente durante los primeros años de práctica profesional

La elección del foco de investigación estuvo marcada por ciertas inquietudes sobre la huella que crea en el profesorado los primeros años de trabajo. ¿Es posible que se sientan perdidos y pérdidas en estos primeros pasos del camino profesional? ¿Pueden desviarse de las expectativas y proyectos contruidos en su formación y perder el entusiasmo por emprender un proceso de continuo cuestionamiento y reconstrucción? ¿Se traslada estas percepciones al trabajo en el aula con sus estudiantes?

En algunos casos, el paso por la facultad ha favorecido la elaboración de un mapa conceptual donde posicionaban aspectos relacionados con la docencia (metodología, didáctica, currículum, etc.) y, tras su análisis, les ha permitido plantearse qué maestra o maestro quieren llegar a ser. Y ocurre que, al enfrentarse al inicio de su actividad profesional, descubren que la mayoría de los requerimientos, en el primer año, tienen que ver con su capacidad de resolución burocrática, la adaptación al contexto escolar y a sus normas y costumbres establecidas y aceptadas por el personal que ya está en él. ¿Pueden estos requerimientos convertirse en barreras, destruir las expectativas de desarrollar el trabajo bajo su propio criterio, al mismo tiempo que les convierte en funcionarios y funcionarias? ¿Cómo se aprende a ser maestra bajo estas circunstancias?, ¿cómo, en base a eso, se puede elaborar un proyecto docente e ir reconstruyendo tu identidad profesional?, ¿qué ocurre en esos primeros años para que haya tanta distancia entre el trabajo realizado en la formación inicial y la práctica escolar que empiezan a desarrollar tras su llegada al centro?

Dada la amplitud del tema y diversidad de cuestiones referentes a estos primeros años de profesión, tuvimos que centrar la propuesta en una parcela más concreta. Con la ayuda de mis directores y tras debatir las posibilidades, decidimos que, si bien conocer

el contexto iba a ser imprescindible para enmarcar la posición y evolución de la maestra en los primeros años de profesión, el foco sería *el relato sobre la re-construcción de la identidad docente y la puesta en práctica de los saberes dentro del aula (y centro) de una maestra en el contexto específico de sus primeros años de profesión.*

Algunos aspectos en los que nos gustaría profundizar, sin dejar de tomar en consideración otros que emerjan del relato, son los que conforman la vida del aula: nos interesa conocer cómo esta maestra, en los inicios de su trayectoria, da forma a esa realidad del aula, cómo la vive, cómo dispone las condiciones para que transcurra, qué disposiciones muestra, qué deseos la orientan, qué saberes pone en juego, de dónde se nutre para desarrollarlos, cómo hace frente a la incertidumbre, a las dificultades para atender las múltiples situaciones que se producen cada día, de qué recursos dispone para saber qué hacer, cómo analiza sus acciones, cómo vive en los momentos de plenitud y en los de desasosiego. Y nos gustaría entender también cómo todo esto sucede en el marco de la escuela, de las relaciones con sus compañeras y compañeros, con el equipo directivo, en la presión de estar en periodo de evaluación<sup>2</sup>, entender de qué forma articula, en su vivencia, la necesidad de sentirse parte de la institución y las necesidades específicas y dispares que surgen en el aula.

#### Objetivos y propósitos de la investigación

Para establecer los objetivos de la presente investigación hemos tenido que empezar analizando y valorando cuáles son las cuestiones, algunas de ellas ya esbozadas en apartados anteriores, que despiertan nuestro interés por conocer la historia y experiencia de una maestra novel.

De este análisis han emergido una serie de interrogantes estrechamente relacionados con las pretensiones de este estudio, y que, a su vez, orientarán el posicionamiento ontológico y epistemológico, la metodología de investigación, la selección de herramientas de recogida de información, así como, su posterior análisis e interpretación.

---

<sup>2</sup> El primer año de trabajo docente en la educación pública española es un año de práctica, ya que, hasta no pasar la evaluación realizada por parte del centro e inspección, no conseguirá pertenecer al cuerpo de funcionarios del sistema de educación pública en España.

Organizamos los interrogantes en tres bloques diferenciados, pero a la vez relacionados entre sí:

- I. ¿Qué supone el hecho de ser una maestra novel respecto a la práctica docente?
- II. ¿Cuál es la perspectiva institucional y política de la inspección y de los centros educativos respecto al profesorado novel?
- III. ¿Qué aspectos se ven implicados en el desarrollo de la identidad docente profesional en profesorado novel (Sancho, 2013) una vez iniciada su labor, tanto en el centro educativo como en el aula?

A partir de estas preguntas relacionadas con el tema de estudio, concretamos los objetivos en cinco puntos, si bien, conociendo el carácter emergente de la investigación narrativa, serán una orientación flexible y abierta que se irán modificando o perfilando a partir de la construcción del relato biográfico que va dando sentido a la historia de vida de esta maestra novel. De esta manera lo que la investigación pretende será:

- ✓ Profundizar en lo que significa para la maestra ser novel: cómo vive y expresa esa primera etapa del ejercicio docente, qué carencias y apoyos reconoce en este periodo de iniciación profesional, así como las posibles propuestas que desde su experiencia estima que podrían ser de utilidad para aprovechar la potencialidad del año de práctica.
- ✓ Saber cómo afronta su inserción profesional, qué supone para ella confrontar su proyecto docente con el que está ya establecido y analizar las herramientas que se le ofrece para tal fin, tanto a nivel institucional como de centro.
- ✓ Conocer qué recursos utiliza para llevar a cabo su labor docente, especialmente (aunque no sólo)<sup>3</sup> dentro del aula, para entender cómo va orientando su actitud y actuación, es decir, la creación de un espacio donde llevar a cabo las estrategias que le permitan favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado.
- ✓ Indagar sobre qué elementos influyen en la elaboración y puesta en práctica de saberes docentes y la formación de la identidad profesional, observando si el

---

<sup>3</sup> Además de su actuación en el aula, también se tendrá en cuenta sus estrategias para conjugar su propuesta de trabajo con la establecida en el centro, así como la elaboración de redes de relación tanto con las familias como con el resto de profesorado.

contacto continuado con la realidad escolar va dejando huella en su actuación, haciendo que se cuestione, modifique o reajuste sus concepciones y proyecto educativo.

- ✓ Analizar cómo interpreta la maestra su evolución en el proceso de aprendizaje, qué avances y dificultades reconoce en su práctica diaria, insistiendo en cómo lo hace visible a través de su manera de ser y estar en el aula.

Teniendo en cuenta estas pretensiones y para avanzar en el diseño, llegó el momento de determinar qué metodología se adapta mejor a nuestros propósitos asumiendo que, al ser un diseño emergente, habrá una retroalimentación constante entre la información obtenida y las cuestiones teóricas del estudio.

### Recorrido metodológico: un camino a dos tiempos

*La vida no es más que la narración que hacemos de ella en unas condiciones particulares*

(Rivas 2014, p. 102)

#### Algunos apuntes para contextualizar

Realmente nos damos cuenta de que la metodología no es en sí una elección, ni puede ser un a priori, sino que, partiendo de una manera de entender la investigación y todos los aspectos relativos a la misma, iremos tomando decisiones que resuelvan las cuestiones que emergen en el proceso de nuestra investigación. Sin duda para poder iniciar este proyecto hemos de partir desde nuestro propio posicionamiento. ¿Cuál es nuestra postura como investigadoras o investigadores?, ¿cuáles son nuestras pretensiones para con la información que vamos a obtener?, ¿qué posición ocupamos en relación con el resto de las personas participantes?, ¿son nuestras propias inquietudes las que orientan el desarrollo de la investigación o nos sentimos expectantes ante lo que se nos revela? ¿Comprendemos (y aceptamos) las implicaciones reales de la naturaleza emergente de la investigación que vamos a desarrollar? ¿Qué posicionamiento ético iremos teniendo en la toma de decisiones?

Estas y otras cuestiones han estado presente durante todo el proceso. Si bien hemos tenido que tomar decisiones que han ido modificando nuestro diseño inicial, siempre

nos hemos preguntado por la coherencia de estas decisiones con aquello que nos ha movido a iniciar este camino.

Creemos necesario, por contextualizar, hacer un ejercicio de análisis de este proceso, debido a las condiciones que han estado presentes en las distintas fases de este, ya que han sido clave para su (y nuestra) evolución.

Este proyecto de investigación se inició hace ya varios años, al amparo de un programa de doctorado (ya extinto) en la Universidad de Málaga. Si bien la temática se ha mantenido durante todo este tiempo, el hecho de no presentarlo dentro del plazo nos ha dado la oportunidad de dejarlo reposar y respirarlo, ya desde otras posiciones y con el aprendizaje que toda esta experiencia ha dejado en nosotros. Tras este tiempo, tuvimos la oportunidad de re-iniciar el proyecto esta vez gracias al programa de doctorado en educación vigente en la Universidad de Almería.

Las diferencias entre el proyecto primero y este que presentamos, más allá de matices estructurales, está en la mirada, en la presencia y la voz de la participante y en el análisis realizado en el relato interpretativo. Lo que se inició siendo un estudio de caso, se ha ido transformando (junto con la investigadora) en una historia de vida. Esto ha otorgado un sentido diferente, no sólo a los resultados de la investigación, sino a las relaciones existentes en la misma. Relación con la maestra participante, relación con las y los referentes teóricos, relación con las estrategias utilizadas y relación con el compromiso hacia una transformación de los contextos a través del análisis de su/nuestra experiencia vivida.

En este segundo trayecto del camino, que ya va viendo su final, hemos revisado y actualizado las aportaciones teóricas, hemos puesto el acento en presentar la co-construcción de la historia de vida de la maestra participante como el núcleo de todo el proceso de investigación y hemos realizado un ejercicio de autocuestionamiento acerca de cuál ha sido nuestra evolución y aprendizaje (transformación) a través del contacto con esta su/nuestra realidad.

### Elección y justificación de la estrategia metodológica

Dentro de las distintas opciones existentes para realizar una investigación en el ámbito educativo, decidimos desarrollar el diseño de investigación desde el paradigma cualitativo, utilizando un enfoque Biográfico Narrativo, en concreto, a través de la realización de una Historia de Vida, ya que era la que más se ajustaba a nuestras necesidades y nos ofrecía la oportunidad de avanzar en el conocimiento y la comprensión del tema que nos ocupa y que define el foco y los objetivos de la investigación.

Con objeto de tener una base firme donde sostener la metodología elegida, creemos que resulta conveniente hacer un repaso inicial sobre lo que significa posicionarse en el paradigma cualitativo, cuáles son sus características y de qué disciplinas surge, destacando lo que autoras y autores especifican como elementos clave asociados a esta concepción metodológica y justificando nuestra elección de realizar, en este caso, una investigación narrativa.

Posteriormente, nos centraremos en la estrategia metodológica, para comprobar qué han aportado las Historia de Vida a la investigación educativa y qué aspectos relevantes la diferencian de otros modos de enfocar y desarrollar el proceso de investigación.

Por último, dedicaremos un epígrafe para especificar los criterios éticos, de gran relevancia en la investigación, al ser uno de los elementos que ha estado presente en cada fase, orientando nuestra posición como investigadora dentro del campo de estudio, la selección de estrategias para el acceso y recogida de la información, el tipo de relación o vínculo que establecemos con las personas participantes, el reconocimiento de la coautoría del relato que va a ser la base de todo el proceso, la necesidad de entender la transformación de los contextos como objetivo primordial en todo proceso de investigación, etc.

### La investigación cualitativa como paradigma de investigación

A pesar de la larga historia de la investigación cualitativa como paradigma de investigación pensamos en la conveniencia de posicionarnos acerca de lo que se conoce y entendemos por investigación cualitativa, cuáles son sus características y de qué

disciplinas surge, así como repasar las diversas tradiciones que nacen de la utilización de las distintas estrategias de investigación asociados a este enfoque metodológico.

Para un primer acercamiento, empezamos a revisar las diferentes aportaciones sobre el concepto de investigación cualitativa en educación, ya que esto nos permitiría justificar la elección realizada. Han resultado de mucha utilidad algunas lecturas concretas sobre esta temática a la hora de conocer características y experiencias desde esta perspectiva, y así saber reconocer desde donde partimos y con qué elementos contamos para el desarrollo de la presente investigación.

Inicialmente, intentamos plasmar la separación entre los dos posicionamientos dentro de la investigación (cualitativo y cuantitativo), para ser consciente de la distancia teórica y metodológica entre ambos. En este sentido, Stake (1998, p.42) realiza una diferenciación entre ambas orientaciones basada en tres aspectos concretos:

- 1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación;
- 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y
- 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Como podemos observar en esos aspectos, la diferencia se percibe, más que en los datos, en el tipo de conocimiento que se pretende, ya que mientras una busca la explicación de los motivos que han generado la situación estudiada (cuantitativa), la investigación cualitativa se centra en la comprensión de los acontecimientos y las relaciones entre todos los aspectos que intervienen en dicha situación.

Al iniciar la revisión de autoras y autores que han expresado su manera de entender la investigación cualitativa, nos percatamos de que cada una y cada uno aborda su definición tomando como referencia un aspecto que creen esencial para comprender la finalidad de la misma. De esta forma se va desplazando el acento en diversos puntos estratégicos como, por ejemplo:

- El tipo de información recogida, referente a características personales o de organizaciones, y el análisis que de ella se deriva<sup>4</sup> (Strauss y Corbin, 1990).
- El foco de atención, que radica según Pérez Serrano, (1994) en la realización de descripciones minuciosas, con la particularidad de otorgar un lugar importante a la propia visión de los participantes<sup>5</sup>.
- El enfoque a la hora de generar conocimientos, por encima de la utilización de datos cualitativos<sup>6</sup> (Tesch, 1990).
- La finalidad por la que se inicia la investigación<sup>7</sup> (Carr y Kemmis, 1988).

Es por ello que, al decidir iniciar una investigación de esta naturaleza, somos consciente de la complejidad de la misma, ya que como los autores y autoras anteriormente mencionados nos recuerdan, no es sólo el tipo de información recogida, ni siquiera la forma sistemática de acceder a ella, sino una finalidad bien definida y el conocimiento de que el resultado va a ir más allá de una simple validación de datos que respalden una teoría previamente expuesta.

Como observamos, estas definiciones perfilan a cada paso la magnitud de este enfoque, por lo que no quisiera concluir esta revisión sin profundizar en la que puede ser la definición más utilizada, la que propusieron los autores Denzin y Lincoln (1994), ya que abarca muchos de los aspectos destacados por el resto al afirmar que:

La investigación cualitativa es un enfoque de indagación plenamente constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos. Una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos subyace a la expresión investigación

---

<sup>4</sup> [...] por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también el funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo. (Strauss y Corbin, 1990:17)

<sup>5</sup> “[...] descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Pérez Serrano, 1994:46).

<sup>6</sup> “La investigación cualitativa, tal y como el término es usado por diversos autores significa un determinado enfoque de la producción de conocimiento. No sólo se refiere a los datos” (Tesch, 1990:55).

<sup>7</sup> “hablar de investigación educativa no es hablar de ningún tema concreto ni de un procedimiento metodológico sino indicar la finalidad distintiva en virtud de la cual se emprende esta clase de investigación y a la cual quiere específicamente servir” (Carr y Kemmis, 1988: 121).

cualitativa (...) constituye un conjunto de prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra. Como espacio de discusión, o discurso, es difícil de definir claramente puesto que ninguna teoría o paradigma la distingue de forma exclusiva. (Denzin y Lincoln, 1994, pp. 1-3)

Si bien podemos observar como finalidad prioritaria la comprensión del foco de la investigación, Bartolomé (1992) nos recuerda que la transformación de la realidad investigada a partir de su conocimiento profundo es también una pretensión de la investigación cualitativa.

Por lo tanto, a la hora de atender las diferentes definiciones expuestas podemos observar que, si bien éstas recogen ampliamente los procedimientos orientados a la consecución de los objetivos marcados, también se deja constancia de los complejos fundamentos teóricos y epistemológicos que los sustentan.

De esta forma, al acercarnos a la investigación cualitativa observamos que es la finalidad la que provoca su utilización, más allá del tema de estudio o las herramientas metodológicas utilizadas para conocer la información. Y ésta suele ir orientada hacia una comprensión de situaciones socioeducativas concretas, además de, como anteriormente hemos destacado, la transformación de los contextos donde se desarrollan, así como “el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. (Sandín, 2003, p.123).

Una vez realizado el repaso sobre las definiciones más utilizadas sobre la investigación cualitativa, comenzaremos a dejar constancia de sus características, desde distintas visiones que algunos autores y autoras han recogido en sus obras.

Si tenemos en cuenta la cantidad de tradiciones que surgen de este tipo de investigación cualitativa, originados por un elevado número de disciplinas dispares, podemos afirmar que es muy complejo definir las características concretas que se ajusten a todas ellas, ya que la variedad de objetivos y herramientas hace que cada una tenga unas pautas muy definidas. A esta dificultad se han referido autores como Kincheloe (1991). Sin embargo, hay ciertos aspectos comunes que algunos autores han acertado a especificar y que englobarían la totalidad de métodos de investigación cualitativos.

Entre estos aspectos, destacan:

- La importancia del *contexto* donde se desarrolla la experiencia, ya que la comprensión de estos fenómenos depende esencialmente del lugar donde se produce. Es necesario tener en cuenta que los contextos vienen dados, no son construcciones, sino ambientes naturales que pertenecen al mundo real.
- La presencia del investigador en el estudio y el reconocimiento de éste como *instrumento* a través del cual se recoge, organiza e interpreta la realidad experimentada. Esta característica puede provocar dudas sobre la influencia de la persona que investiga en los resultados de la investigación. Sobre el papel específico del investigador y cómo hacerlo presente en el estudio hablaré más extensamente en páginas posteriores cuando me refiera a las relaciones de investigación.

Es también fundamental señalar lo que Eisner (1998) definió como el *carácter interpretativo* de la investigación cualitativa. Y prosigue explicando que dicha interpretación queda presente en dos sentidos: la contextualización o justificación teórica de los resultados del estudio y la importancia otorgada a la voz de las personas participantes en la investigación. Algunos autores (Guba y Lincoln, 1982; Peshking, 1990), en referencia a este carácter interpretativo, aclaran que la verdadera importancia reside en la interpretación de los acontecimientos, por delante de aquella que realizamos de los datos obtenidos.

Si avanzamos en la definición de las características que debe poseer la investigación cualitativa, nos encontramos con la *reflexividad*, un concepto que actualmente sobresale en los procesos de interpretación de la realidad. Entre otros autores, Alvesson y Sköldbberg (2000), resumen los rasgos que engloban las investigaciones reflexivas en los siguientes:

- ✓ Procedimientos de investigación rigurosos y sistematizados;
- ✓ La interpretación como base de la investigación, reconociendo su carácter político e ideológico;
- ✓ Análisis reflexivo sobre la dificultad de representación y autoridad.

A modo de conclusión, podemos reconocer las características principales de la investigación cualitativa realizada por Stake (1998, p.45):

1. Es holística: la contextualidad está bien desarrollada; está orientado al caso (el caso se entiende como un sistema acotado); evita el reduccionismo y el elementalismo; y es relativamente no comparativo y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros.
2. Es empírica: está orientado al campo de la observación; la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por las y los participantes; hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista; y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.
3. Es interpretativa: los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.
4. Es empática: atiende a la intencionalidad de las y los participantes; busca los esquemas de referencia del participante sus valores; aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los temas son émicos, de enfoque progresivo; y los informes sirven de experiencia indirecta.

Tal y como hemos dicho en el repaso de las distintas definiciones, el objetivo primordial de la investigación cualitativa está relacionado con sus estrategias de recogida e interpretación de la realidad que se diversifica en diferentes tradiciones (surgidas de otras tantas disciplinas, como, por ejemplo, la sociología, la antropología, la filosofía, etc.). Pero también tenemos que ser conscientes del sentido de estas investigaciones, ya que esta va a orientar tanto el diseño como el documento resultante del análisis de la información.

En este sentido, retomamos las palabras de Stake (1998, p.45) donde nos presenta una clasificación en relación con una serie de opciones a tener en cuenta:

- Los que están orientados a la producción de conocimiento, frente a los que se inclinan por ayudar la práctica/política.
- Los que buscan representar casos típicos, frente a los que buscan aquello que mejor pueda conducir a la comprensión.
- Los que respetan las realidades múltiples (relativismo), frente a los que respetan la visión única.
- Aquellos cuyos informes ofrecen generalizaciones formales, frente a aquellos cuyos informes sirven de experiencia indirecta.
- Los que se proponen ofrecer conclusiones sobre valores, frente a los que intentan facilitar el análisis de los mismos.

Estos objetivos perseguidos en las diferentes investigaciones hacen que aparezcan una serie de metodologías o tradiciones más específicas dentro de los estudios cualitativos. Así, el siguiente cuadro nos refleja las principales tradiciones surgidas de la investigación cualitativa (Sanchín, 2003, p. 145):

| Principales tradiciones de investigación cualitativa   |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Biografías/historias de vida.</li> <li>● Teoría fundamentada.</li> <li>● Estudios etnográficos.</li> <li>● Estudios fenomenológicos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Estudios de caso.</li> <li>● Fenomenografía.</li> <li>● Etnometodología.</li> <li>● Investigación-acción</li> <li>● Investigación evaluativa</li> </ul> |

Como hemos adelantado al inicio de este epígrafe, nuestra elección ha sido realizar una investigación biográfica narrativa, específicamente, la Historia de Vida de la maestra participante. Para conocer las implicaciones de esta elección, a continuación, profundizaremos en las características y posibilidades que nos ofrece esta estrategia.

### La investigación narrativa en educación a través de la Historia de Vida

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin, 1995, 11-12)

Dentro de las distintas opciones que existen hoy en día para realizar una investigación en el ámbito educativo, convenimos en desarrollar el diseño de investigación desde el paradigma cualitativo, utilizando un enfoque Biográfico–Narrativo, en concreto, a través de la realización de una Historia de Vida, ya que es la que más se ajusta a nuestras necesidades y nos ofrece la oportunidad de avanzar en el conocimiento y la comprensión de la temática que definen el foco y los objetivos de la misma.

El objetivo de la narrativa según Rivas et al., (2019):

Es reconstruir críticamente un relato que permita desentrañar los supuestos a partir de los cuales se han elaborado los constructos sociales sobre los que se erige la experiencia que representa, los sistemas morales implícitos, así como, su dimensión política, cultural y social. La narrativa supone una reconstrucción crítica de estos relatos, a partir de los cuales, repensar su sentido, su significado y la realidad que el profesorado construye desde una dimensión personal y colectiva, con los iguales, con el alumnado y con la investigadora. La construcción de un relato conjunto nos permite avanzar en la elaboración de relatos alternativos mediante un proceso de análisis y diálogo, incluyendo los procesos sociales en los que inicialmente se ubicaban. (p. 65)

Lo que diferencia la investigación narrativa de otras, dentro incluso del paradigma cualitativo, es que va más allá de los datos obtenidos y el análisis de estos. En palabras

de Bolívar (2002) “altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático”. (p.2)

Este mismo autor define el enfoque narrativo como el “conjunto de pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”. (p.5)

Recogemos los planteamientos de investigadores e investigadoras de referencia que exponen que “la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga cómo el método de la investigación (Clandinin y Connelly, 1995). Es un modo de contar a los demás y de contarse a uno mismo (Huberman, 1989, como se citó en Leite 2012)

La narrativa es, por lo tanto, una metodología y también una forma de construir conocimiento a través de la voz del profesorado (Bolívar et al. 2001).

La investigación biográfica narrativa se focaliza sobre la identidad de los sujetos y el reconocimiento de ésta con valor propio, independiente de las voces de los y las investigadoras (Beverley, 2013; Hargreaves, 1996; Knowles, 2004).

Cuando hacemos referencia a las **Historias de Vida**, no nos centramos en la persona investigada, sino en cómo, a través del análisis de su relato, podemos comprender los contextos y la cultura en la que se desarrollan los acontecimientos y relatos de vida. En palabras de Rivas (2012):

La narración nos remite, siempre, a una situación colectiva ya que vincula cada historia individual a los procesos colectivos de la cultura, la sociedad y la tradición (...). El fin último no es el sujeto, considerado individualmente, sino el marco en que este sujeto se ha constituido (p. 84).

Las historias de vida permiten, en palabras de Hernández (2004) conocer a las personas y el mundo social que las rodea.

Hablamos de un enfoque de la investigación cualitativa que se interesa principalmente por las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias (Prados et al. 2012).

La importancia está aquí en el modo en el que las personas participantes expresan aquello que han vivido. Este relato se va construyendo a través de los conflictos y los

dilemas (Bolívar 2002) que van marcando los pasos específicos en las experiencias vividas señalando la importancia para el consiguiente desarrollo de su propia historia.

Investigar con historias de vida supone, como nos recuerdan en su trabajo Sonlleva y Torrego (2014):

cambiar el orden político de las cosas. Esta metodología afecta a la estructura, a la jerarquía, a la organización, al sistema de relaciones entre investigador e investigado, a la forma de pensar y de sentir. El investigador no es una persona neutral, se encuentra inserto dentro de un contexto social, político, económico y cultural que forman un sistema. (p. 290)

Este enfoque de investigación considera la importancia que tiene el **contexto** en el que se vive la experiencia docente, ya que enmarca y permite una mayor comprensión del relato. Bolívar (2014), habla de que “el relato de la persona investigada debe ser complementado con otras narraciones o medios que permitan comprender el contexto donde se desarrollan, sacando a la luz los aspectos culturales y políticos por los que están mediados” (pp. 715-716). Precisamente este aspecto concreto es el que este autor contempla como una cuestión necesaria para transformar un relato de vida (Life Story) en una historia de vida (Life History).

Desde esta perspectiva, el relato sobrepasa la individualidad de la persona que lo comparte. Si bien como hemos comentado antes, el foco se centra en lo que nos cuenta la o el participante, esta se vincula con los contextos culturales y sociales donde se desarrollan (Rivas et al., 2012).

Goodson (1992; 2012), pone de manifiesto la importancia del trasfondo histórico, social y cultural a la hora de comprender los relatos biográficos de maestros y maestras a través de sus Historias de Vida, así como, la importancia de éstos para interpretar sus experiencias en una construcción narrativa. Las historias de vida según Hernández (2011), hacen posible “que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente” (p. 20). Las historias de vida permiten conocer a las personas y el mundo social que las rodea (Hernández, 2004).

Rivas (2011) retoma esta idea cuando nos dice que “Las Historias de Vida suponen, en este sentido, la posibilidad de construir un conocimiento público desde las voces subjetivas, entendidas como portadoras de sentido y de contenido” (p. 7)

Para comprender las historias de vida, nos recuerda Goodson (2012), hay que tener en cuenta que no sólo son construcciones personales, también hay que entenderlo como “expresiones de circunstancias particulares históricas y culturales. El trabajo sobre relatos de vida se concentra, pues, en los relatos personales, pero las historias de vida (life histories) intentan comprender los relatos junto a su trasfondo histórico y cultural” (en Bolívar 2014, pp. 5-6)

Rescatamos aquí la necesidad que expresa Ferrarotti (2007, p.33) “de conjuntar la historia de vida a las características contextuales del cuadro histórico objetivo, en el cual la historia de vida se ha ido desarrollando”. (En Bolívar 2014, p. 712)

Las historias de vida, consideradas de este modo:

Se alejan del racionalismo prescriptivo que entiende al sujeto como objeto de regulaciones para convertirse en una estrategia de resistencia, al dotar de identidad al sujeto en un contexto interactivo y de relación. Hay una recuperación de la subjetividad como posibilidad de transformación y de cambio en la medida en que nos consideramos parte de una perspectiva global. [...] En educación las historias de vida suponen una forma de recuperar la voz propia de los docentes y del alumnado, frente a un sistema educativo normativo, hiper-regulado y controlador, tal como se manifiesta en el mundo occidental actual. (Rivas 2011, p. 6)

Pujadas (1992), nos plantea que el texto biográfico (Relato) inicial se completa y valida gracias a suma de la narrativa de la persona investigada, la elaboración que realiza el investigador de esa narrativa y el “conjunto de registros de entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado” (p. 13).

Al hablar de Historias de Vida dentro del campo educativo, autoras y autores (Bolívar, 2002 y 2014, Goodson, 2003 y 2004, Hernández, 2004 y 2011, Leite 2011) ponen de manifiesto la necesidad de recuperar experiencias de maestras y maestros, así como el

papel que han tenido en las reformas educativas, ya que en ocasiones sus voces han sido silenciadas al estimar que no eran relevantes.

En este sentido, se cambia el foco de atención, reconociendo el valor personal de la experiencia vivida y relatada por las y los docentes dentro de la investigación educativa también en la elaboración de conocimiento. Se configuran así como un “dispositivo para el desarrollo profesional y personal” (Bolívar 2014, p. 714).

En la literatura de la investigación biográfica narrativa se hace hincapié en las cuestiones que han de plantearse investigadoras e investigadores relacionados con la comunicación que se establece con las personas participantes. De ahí la importancia de no coartar el diálogo y convertirlo en pregunta-respuesta, sino crear espacios conversacionales, a través de los cuales, la palabra y la experiencia puesta en contexto deja ver pensamientos, conocimientos, emociones y sentimientos (Denzin, 1989 y Rivas, 2009).

Es por ello que cobra relevancia, ya que solo favoreciendo intercambio desde el respeto y a través de un vínculo de confianza podrán aflorar los aspectos más íntimos en estos espacios. Para ello hay que tener cautela de manera que la intervención de investigadoras o investigadores no traslade una imposición sobre la estructura del relato ni sobre los conceptos claves, siendo conscientes de la autoridad de ambos aspectos por parte de quien lo ha vivido. Es la o el participante quien decide qué es lo relevante y cómo quiere compartirlo.

La historia de vida es “un tipo de investigación que supone entrar en y construir una relación” (Hernández 2011, p. 20). De esta manera se pone de relieve la importancia del respeto hacia la voz de las y los participantes, pero también de cuidados de estos vínculos que se crean con ellas y ellos. Será esta simbiosis la que favorezca la transformación de las personas implicadas, ya que como dicen Rivas et al. (2015) “cuando dos personas entran en relación desde el encuentro de sus propias historias personales (escolares, profesionales, etc.) se construye un nuevo relato que transforma la propia realidad de cada uno o cada una”. (p. 17)

Rivas y Leite (2011) ponen el acento en la necesidad de que ambas partes (participante e investigadora o investigador), se impliquen para lograr llegar a esta relación democrática cuando exponen que:

Una dinámica de construcción intersubjetiva entre ambos sujetos es necesaria para crear un escenario apropiado de tipo colaborativo y deliberativo. De esta forma, la relación entre ambos sujetos, o grupos de sujetos, se horizontaliza haciendo factible otra forma de construcción de conocimiento más próxima a posiciones constructivistas críticas, que a la validación de hipótesis construidas de un modo u otro. (p. 76)

Al hablar de una relación más horizontal, puede que nos cuestionemos cuál es la posición que ocupa quien investiga, cuál es nuestra labor dentro del proceso tanto de recogida como de análisis de la información facilitada por las personas participantes.

Ser conscientes del modo en que miramos y nos situamos ante la temática investigada es una constante, no sólo en el diseño, también en el proceso de la propia investigación. De esta manera se convierte en una cuestión, no sólo ética, sino también epistemológica.

En palabras de Rivas (2012):

Como investigadores, trabajar con historias de vida representa una implicación diferente a otras estrategias de investigación, ya que es uno mismo (el investigador o investigadora) quien se pone en juego en el encuentro con los sujetos con los que se investiga (p. 15)

En este caso, y a diferencia de otras investigaciones, la implicación de la investigadora o el investigador no sólo no es un hándicap, sino que se entiende como algo necesario para la creación de los vínculos y espacios que hemos mencionado antes. En la investigación narrativa existe el compromiso ético de reconocerse dentro del proceso de investigación (Cornejo et al. 2008). Esto supone un cambio radical desde la pretendida (y artificial) objetividad por parte de quien investiga, y la asepsia emocional de las personas involucradas, justificado para no entorpecer ni “contaminar” el proceso de investigación.

Otro de los aspectos destacados es la finalidad de estas investigaciones. Más allá de conocer y comprender a través del relato co-construido junto a las personas que participan, hay una intención transformadora de los contextos. Rivas (2014) recoge este concepto a través de las palabras de Conle (2014) y lo expresa en su trabajo de la siguiente manera:

En el encuentro con el otro mediante sus narraciones, se produce una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro, lo que nos sitúa en el ámbito de las relaciones y sus implicaciones en la modificación de la realidad que construimos por medio de los relatos. De ahí que, si cambiamos el relato, transformamos nuestra realidad. (p.103)

No se investiga, por tanto, con el objetivo de conseguir un producto (tesis, informes de proyectos de investigación, publicaciones...), nada de esto tiene importancia si lo que vamos conociendo no sirve para promover una transformación, tanto de las personas involucradas a través de la exposición y análisis del relato, como de los contextos sociales, culturales y políticos donde se desarrolla el proceso de una investigación digna que no supedita los intereses particulares de investigadoras e investigadores u organismos que promuevan estas investigaciones al interés de la comunidad, en general, y de quienes participan de ésta.

*Los criterios éticos en la investigación narrativa, por una investigación digna*

Indagar en el mundo de la vida como objeto de estudio, nos conecta no sólo con el mundo simbólico del sujeto, sino que además con su memoria, sus proyecciones, sus anhelos, sus emociones, lo que implica para la investigación cualitativa, velar por la protección y cuidado de esa vida que se nos entrega. (Redon, 2017, p.375)

Tanto en las relaciones establecidas como en la recogida e interpretaciones que realizamos de la información, la observación de estos criterios va a ser exhaustiva, procurando no caer en algunos peligros que conlleva la falta de especificación y claridad en la exposición de nuestras pretensiones. Esto nos servirá para tener siempre presente aspectos fundamentales, así como para trabajar con la tranquilidad de que cada una de las acciones realizadas están convenientemente informadas y aceptadas por quienes participan en nuestra investigación.

Con respecto al reconocimiento de la posición como investigadora, dejamos constancia que desde el primer momento ha sido una preocupación constante. Esto nos ha permitido realizar una indagación paralela (y también convergente) a la investigación, donde hemos profundizado en este aspecto y su repercusión en las decisiones tomadas

en las distintas fases del estudio. Por ello hemos visto conveniente dedicar un epígrafe en el capítulo final de las conclusiones para abarcar este tema de manera más amplia. Esto se hace necesario siendo conscientes de *la posición de privilegio y supremacía de quienes investigan* (Redon, 2017, p.376) y con la necesidad de desarrollar un sentimiento de empatía ante el mundo en el que quien investiga *se sacuda parte de la cultura dominante y hegemónica, y se mire en el espejo de los otros* (las otras).

En la obra Vázquez y Angulo (2003, p.21), se nos ofrece un cuadro donde quedan reflejados los criterios éticos que diversos autores y autoras (Kemmis y Robottom, 1981; Simons, 1987 y 1989) consideran fundamentales para la investigación interpretativa. Consideramos que abarca de una forma resumida pero completa, los aspectos a tener en cuenta en los momentos previos, durante y al terminar el estudio explicando las implicaciones y a qué personas comprenden.

| CRITERIO                       | EXPLICACIÓN  |
|--------------------------------|--|
| Negociación                    | Entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.  |
| Colaboración                   | Entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.  |
| Confidencialidad               | Tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.         |
| Imparcialidad                  | Sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.  |
| Equidad                        | De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes. |
| Compromiso con el conocimiento | Que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.                           |

Estos criterios se van a tener en cuenta en cada una de las fases de la investigación, procurando dejar constancia de cada uno de ellos a través de los documentos elaborados para tal fin, en concreto con los documentos de negociación entregados a las personas participantes, en el cual se les informa de estos aspectos mencionados (confidencialidad, colaboración en el estudio, posibilidad de réplica, etc.)

Por otro lado, la investigación biográfica narrativa plantea ciertos dilemas. Uno de ellos está relacionado con el respeto a la voz de la participante y la importancia de crear vínculos que permitan crear procesos conversacionales basados en la escucha, atención, respeto a la intimidad y al no enjuiciamiento.

Es un compromiso ético asegurarse de que esta relación se desarrolla desde la horizontalidad, reconociendo así la validez e importancia de la voz de la persona investigada, sin intentar cuestionarla y atendiendo a las expectativas e interpretaciones que nos creamos<sup>8</sup> como investigadores (Clandinin, 2013; Rivas, 2012; Rose, 2012).

Los practicantes (los docentes) se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores (Connelly y Clandinin, 1995:20)

De esta forma entendemos que el relato es un proceso de construcción conjunta y continua, donde prevalece la propia voz de la participante y es la que le otorga sentido.

El concepto de “habla situada”, que desarrolla Redon (2017) nos recuerda la subjetividad que se pone en juego a la hora de interpretar la realidad y la necesidad de transparentar la no-neutralidad de su mirada. La autora propone dos acciones: la no-neutralidad, explicitando en el informe desde dónde mira el investigador el objeto de estudio; y la independencia, asumiendo que quien investiga es instrumento de medida de la investigación. (pp. 377-378)

---

<sup>8</sup> En esta ocasión, utilizamos esta palabra para referirnos a dos acciones, la de *crear* en relación a las expectativas, y la de *creer*, en referencia a las interpretaciones que elucubramos durante el proceso de investigación.

No sólo en la selección y el uso de estrategias de recogida de información y en la construcción del relato, también la devolución supone, en palabras de Rivas y Leite (2011):

un punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como autores en la interpretación de su propia vida... Sin duda hay una mayor implicación cuando esta devolución tiene lugar, ya que es una forma de evidenciar la cuestión de la soberanía sobre los datos y sobre el relato [...] Por otro lado, la devolución representa también un espacio de aprendizaje de primer orden. Tanto el investigador como el sujeto llevan a cabo un proceso de aprendizaje mutuo y compartido. Mutuo en cuanto que ambos van aprendiendo acerca del punto de vista del otro, de sus modos de comprender y de interpretar.  
(p. 78)

La posibilidad de escuchar al otro o a la otra contando sobre su vida, nos recuerda Leite (2012) “pone en juego la propia vida, desde otro espacio, desde otro momento y lo más enriquecedor es la posibilidad de convertir un proceso de investigación en un proceso de encuentro, de re-edición y re-significación de lo vivido” (p. 207).

Y es a través de este encuentro cuando se construye un conocimiento situado y abierto, que constituye, en palabras de Rivas (2021), “el objeto principal de la investigación se mantiene ligado a las otras dimensiones con las que conforma su modo de comprender, de manejar y de transformar la realidad” (p. 15)

## Proceso de la investigación

En este epígrafe vamos a tener la ocasión de ver, de manera estructurada, las fases de este proceso de investigación, detallando la ubicación temporal en cada uno de estos pasos.

En primer lugar, hablaremos del inicio de la investigación, haciendo hincapié en las circunstancias que nos llevaron a realizar la **selección de la participante en esta investigación**.

Por la importancia que tiene a la hora de acceder a las fuentes de información y a los contextos donde se generan, vamos a dedicar el segundo punto a la profundización de la toma de contacto con la maestra participante y el resto de las personas implicadas, a través de la **negociación** previa a las actuaciones y puesta en práctica de las estrategias de recogida de información.

También dejaremos constancia de los acuerdos generados a partir de los documentos de negociación, en los que se incluyen puntos relativos al derecho de rectificación o modificación sobre la interpretación de opiniones expuestas y el total anonimato de las colaboraciones, entre otros.

Posteriormente, abordaremos el periodo de **recogida de información**, especificando y justificando las estrategias utilizadas, para comprender de una manera amplia las actuaciones llevadas a cabo. Queremos dejar constancia de las actitudes y sensaciones que sobresalían en este periodo complejo, tanto por parte de la maestra novel participante, clave en la presente investigación, como por el resto de las personas inmersas en el contexto.

En último lugar, dedicamos un espacio para exponer las dificultades que, por diversos motivos, han surgido en la investigación y las modificaciones que han derivado de estas, sobre todo en cuestión de fechas y actividades de observación, en elementos del diseño previamente elaborado.

### Fase de negociación de acceso

Para poder tomar contacto y definir con la maestra participante el uso que se iba a hacer de los datos resultantes de las observaciones y entrevistas, así como el análisis

de los documentos aportados por ella, redactamos un documento de negociación aceptado por ambas partes antes de iniciar la recogida de la información.

De esta manera pretendía llegar a un acuerdo sobre cuestiones como:

- ✓ La asistencia a los diferentes centros escolares donde realizara su trabajo como docente, pudiendo registrar con la grabadora algunas partes de la sesión y realizar anotaciones de lo que me parecía de mayor relevancia.
- ✓ La realización de entrevistas, individuales o en grupo, respetando la libertad tanto de ella como de cada participante, de expresar las opiniones y análisis sobre las temáticas que analizábamos en las mismas.
- ✓ La redacción del relato, utilizando la información que me había ofrecido, tanto en las reuniones como en las entrevistas, así como la información extraída de observaciones y análisis de documentos, dejando claro el compromiso de mantener su anonimato a la hora de especificar la procedencia de estos.
- ✓ La posibilidad de matizar o puntualizar la información recogida en este relato preliminar, pudiendo hacer uso de este derecho para realizar modificaciones hasta que el mismo fuera un fiel reflejo de todo lo que ella había expuesto de sus experiencias y análisis, para elaborar así el relato definitivo.

Aunque al inicio de la investigación no se planteó la opción de acceder a otros informantes distintos a nuestra maestra novel, surgió la oportunidad de realizar dos entrevistas grupales con las maestras y maestros noveles que compartieron sus experiencias con Carla durante el primer año. Esto me llevó a elaborar un nuevo documento de negociación no previsto, en el que cada participante pudo conocer las intenciones y utilización de la investigación que estaba realizando. También estuvieron informados de la posibilidad de acceder a las transcripciones realizadas del encuentro y comprobar si se recogía el mensaje que pretendían transmitir, teniendo la opción de realizar aclaraciones al respecto.

El siguiente paso fue solicitar los permisos pertinentes para poder acceder a los contextos donde la maestra desarrollaría su práctica. Era un documento base que iríamos completando con los datos de cada uno de estos centros escolares, incluyendo

a las personas que facilitarían el acceso a dichos espacios y explicitando nuestras intenciones para con esta investigación.

Durante el periodo de trabajo de campo, Carla estuvo en dos centros diferentes, uno en cada curso escolar, por lo que tuvimos que negociar con ambos equipos directivos la posibilidad de permanecer en las instalaciones, fundamentalmente el aula donde se encontraba el grupo tutorizado por la maestra participante, para la realización de las observaciones programadas. Si bien la gestión con el primer centro fue sencilla y no se produjeron complicaciones, en el segundo sufrí un contratiempo que tuve que solucionar antes de poder iniciar el trabajo de campo en este contexto, en relación con la solicitud de permisos para poder tener acceso al centro escolar.

En fechas anteriores habíamos acordado la asistencia al centro con el equipo directivo al que le había facilitado documentación que acreditaba mi pertenencia al programa de doctorado y explicaba el motivo del acompañamiento a Carla y los objetivos de la investigación. La mañana que acudí por primera vez, fui recibida muy amablemente por la jefa de estudios quien me informó de que el director se encontraba reunido y que por este motivo no podía atenderme. Tras unos minutos de conversación con ella, me acompañó a la clase donde se encontraba Carla. Pasada algo más de una hora, el director (no supe que era él hasta después ya que no se presentó) entró en el aula y me pidió que le acompañase. Aunque yo supuse que era para presentarse en persona y que pudiera dar información referente a la investigación en curso, me indicó que había consultado con el servicio de Inspección y que tenía que salir del centro inmediatamente, no pudiendo acceder de nuevo hasta presentar un documento oficial avalado por Delegación. Apenas pude volver a entrar a recoger mis pertenencias y me acompañó hasta la puerta de salida. Al consultar con Delegación, ya que no era consciente de que hubiera un protocolo establecido para el acceso, me confirmaron que acababan de recibir la información al respecto poco tiempo antes, que nadie (ni centro escolar ni investigadora o investigador) lo había solicitado anteriormente. De hecho, tuvieron que elaborar el formato del documento en cuestión para la ocasión, ya que no existía como tal hasta el momento. Iniciamos así la solicitud formal y tuvimos que demorar el acceso al centro durante tres semanas más.

Una vez obtenidos los permisos pertinentes, hemos utilizado las estrategias determinadas en el diseño de la investigación para acceder a la información que nos permita conocer profundamente la realidad experimentada y reflexionada de nuestra maestra en cuestión.

#### Fase de recogida de información

En esta fase de recogida de información, que ha ocupado algo más de dos cursos escolares, se ha realizado todo el trabajo de campo en las diferentes localizaciones y contextos donde la maestra ha llevado a cabo su labor docente, esto es, en los centros escolares a los que se le han asignado durante este periodo. Para la realización de las entrevistas se eligieron lugares que nos pudiesen ofrecer la privacidad y comodidad necesaria, procurando que se encontrasen en una localización cercana al lugar donde habitaba<sup>9</sup> la maestra en cada momento de la investigación.

Para introducir esta fase, iniciamos con un epígrafe con un pequeño relato de cómo fueron los primeros pasos en el trabajo de campo. Siendo esta primera etapa singular, por las circunstancias concretas que rodean los primeros meses de actividad docente, creo que puede esbozar una imagen del contexto y las emociones vividas por la maestra. También trata de justificar el hecho de que esta fase de recogida de información, al menos de estancia en el campo, se inicie transcurridos unos meses del inicio del curso escolar.

Posteriormente y para finalizar este epígrafe se realizará un amplio repaso de las estrategias utilizadas en la recogida de información.

#### Selección de estrategias de recogida de información

En epígrafes anteriores hemos tenido la posibilidad de conocer las características más importantes de la estrategia metodológica que vamos a utilizar, así como las oportunidades que nos ofrece ésta para acceder a la información que nos permita adentrarnos en el tema de investigación. Para su puesta en práctica, precisamos de una serie de estrategias con las cuales podamos tomar contacto con las experiencias,

---

<sup>9</sup> Tuvimos en cuenta la movilidad del profesorado en sus primeros años de ejercicio, a nivel provincial y también en distintas localidades.

pensamientos y actitudes que nos permitan conocer, analizar y comprender lo que Carla estaba viviendo.

Las estrategias por excelencia utilizadas en este tipo de investigación interpretativa son la observación y entrevistas en profundidad. Cada una de estas herramientas nos ofrece una visión concreta que nos acerca la información partiendo de la voz a las personas participantes a través de sus relatos de las vivencias acaecidas en el contexto donde discurre la práctica estudiada. La utilización de ambas nos permite, además, completar los huecos que puedan quedar a la hora del análisis, ya que como nos recuerdan Vázquez y Angulo (2003, p.27):

Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un o una informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción. La observación nos permite justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación escolar.

A estas dos herramientas se unen el análisis de documentos por su pertinencia a la hora de acercar tanto datos específicos recogidos en documentos oficiales, como la posibilidad que nos ofrece para adentrarnos en otros documentos más informales, elaborados por la maestra con quien realizamos este estudio, que además de ofrecernos una información muy importante para comprender aspectos básicos, junto a las observaciones y entrevistas, de las informaciones ofrecidas por ella.

#### *Observaciones de campo*

La observación es una herramienta de recogida de información que ha sido y es utilizada en multitud de estudios de diferentes tradiciones. Tanto en la etnografía, como en la investigación social y educativa, han llegado a ser esenciales por las posibilidades que ofrece de experimentar la realidad investigada en el propio contexto donde se desarrolla, facilitando en gran medida la comprensión del caso concreto.

La observación resulta verdaderamente útil a la hora de extraer información relevante por varios motivos. Por un lado, nos permite conocer datos que pueden pasar inadvertidos para la persona que nos informa, situaciones estructurales, normas no

escritas, relaciones de poder o actitudes que no suelen ser descritas en las conversaciones y que pueden ser importante a la hora de interpretar la información (Simons, 2011).

También nos permite conocer el contexto, con sus características físicas y estructurales, donde se enmarcan las actuaciones y relaciones conocidas de la mano de la persona participante.

Gracias a la observación prolongada, tenemos la oportunidad de confrontar las informaciones obtenidas por medio de las conversaciones o entrevistas, anotando hechos concretos en los que podemos profundizar para conocer las justificaciones y creencias de las personas implicadas, ya sean éstas parte activa de la investigación o bien otras personas afectadas por las actividades que allí se realizan.

Evertson y Green (1986, p. 317) nos hablan de las dos modalidades de observación dependiendo si se realizan desde un enfoque exclusivo que tiende a simplificar lo que se recoge como dato, a reducir el 'ruido' en el sistema [...] a ocuparse en discernir leyes conductuales o informaciones normativas", o desde un enfoque inclusivo, en el que el investigador intenta abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidiana.

Esto nos da pie para introducir en este punto los diferentes tipos de observación, teniendo en cuenta la implicación y participación del propio observador en el proceso, y que Vázquez y Angulo (2003, pp. 29-30) resumen en cuatro:

- ✓ La participación pasiva es aquella en la que la persona que investiga, aunque está presente en la escena donde ocurre la acción, no interactúa o toma parte en ella.
- ✓ La participación moderada es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar.
- ✓ La participación activa es aquella en la que la persona que investiga pretende hacer lo que otros hacen en la escena y el ambiente observado.
- ✓ La participación completa, tiene lugar cuando el investigador o investigadora se introduce completamente en el ambiente o cultura estudiada, llegando a ser un miembro más de la misma.

Durante el trabajo de campo, y como ya nos advierten los autores, se llevan a cabo más de un tipo de observación en diversos momentos del proceso, aunque no fuera algo planificado de antemano.

*Durante los primeros días de estancia en el aula, al inicio del trabajo de campo, las observaciones realizadas fueron de participación pasiva, en las que procuraba permanecer en un segundo plano para intentar que mi presencia no interfiriese en la cotidianidad que allí se desarrollaba. Mi intención era recoger la mayor cantidad de información y que mi presencia pasase inadvertida. Creía que, si me hacía “visible”, podía modificar la actitud o actuación de los participantes, en especial del alumnado, y que eso me podía llevar a pensamientos o reflexiones alejadas de la realidad del aula<sup>10</sup>. Conforme iba avanzando mi experiencia como observadora, se fue desarrollando de manera natural una actitud distinta en el aula, lo que hizo que mi presencia y participación cambiara respecto a los días anteriores, llegando a interactuar con alumnas y alumnos de la clase en una evolución espontánea, pero consciente de mi lugar dentro del contexto y mi posición como investigadora. A partir de este momento, o más bien, cuando fui consciente de este cambio, empecé a darme cuenta de que al dejar fluir la situación de manera espontánea, la reacción de las personas que estaban allí también se modificó. La estancia en el aula resultó más enriquecedora y comencé a ver actitudes y relaciones que hasta entonces habían pasado inadvertidas.*  
(Recuperado del diario de campo)

El principal objetivo de estas observaciones será registrar las interacciones producidas en el aula. Estas observaciones nos permiten acceder a los contenidos de la acción de la persona investigada en el contexto en el que tienen lugar (Vázquez y Angulo 2003). También son útiles para poder conocer situaciones que pueden llegar a pasar inadvertidas para la persona participante de la investigación, tales como situaciones estructurales, normas no escritas, relaciones de poder, etc. (Simons, 2011). Gracias a la observación prolongada tenemos la oportunidad de confrontar las informaciones

---

<sup>10</sup> Angrosino (2012), toma en consideración esta cuestión bajo el nombre de “efectos de observador” no deliberados, entendiéndolo como la “tendencia de las personas a cambiar su comportamiento porque saben que las están observando” (p. 88)

obtenidas por medio de las entrevistas, anotando hechos concretos en los que podemos profundizar para conocer la interpretación de las personas implicadas.

Estas “observaciones de cerca” (Van Manen, 2003) nos va a permitir formar parte del espacio, participando así del relato e involucrarnos en el espacio relacional generando nuevas “formas de material experiencial” (p. 86).

Si bien en principio no hubo problemas por parte del equipo directivo del primer centro escolar, la situación personal delicada de la maestra durante los primeros meses hizo que se pospusiera el inicio de las observaciones hasta finales del curso. Por tal motivo, en este primer año de docencia sólo pudimos acompañar en el aula a la maestra durante siete sesiones, desarrolladas durante el horario lectivo en el centro, es decir, desde las nueve de la mañana hasta las dos de la tarde, incluyendo periodos de descanso (recreos).

En el periodo que abarca el trabajo de campo, hemos tenido la oportunidad de realizar observaciones en los dos centros escolares donde ha desarrollado su labor docente la maestra participante, siendo estas planificadas, así como debidamente informadas al equipo directivo del centro, al resto del claustro y a las familias de alumnas y alumnos que formaban parte del grupo-clase. En total fueron dieciocho sesiones de observación durante el horario lectivo, repartidas en ambos cursos escolares (siete en el caso del primer curso y once durante el segundo año escolar).

Estas observaciones formales fueron realizadas dentro de las instalaciones escolares, de manera mayoritaria en las aulas donde realizaba su labor tutorial, aunque también en otras aulas de los centros y en localizaciones como la biblioteca, el gimnasio y el patio de recreo.

Cada sesión observada fue en horario lectivo y en actividades relacionadas con el currículo, en clases de diferentes materias dentro del aula, así como en clases de apoyo o de alternativa a la religión con alumnado de otro grupo, o bien en eventos extraordinarios como la preparación de la fiesta de final de curso o una charla explicativa sobre alimentación.

Además, tuvimos la oportunidad de realizar diversas observaciones informales en reuniones con parte del profesorado a la hora del recreo, así como con otras compañeras

y compañeros en su misma situación laboral que compartían experiencias de sus primeros años como profesionales de la enseñanza.

También pude compartir la experiencia de una exposición realizada, a petición de una profesora universitaria, para exponer sus vivencias en el primer año de actividad docente y lo que había supuesto para ella participar de la investigación en ese periodo, para un grupo de estudiantes del Grado de Educación Social. Esta experiencia (documentada gracias a la grabación autorizada y transcrita que incluimos en el análisis documentos del que hablaremos posteriormente), nos permitió observar la interacción con las y los estudiantes de la maestra, así como recuperar momentos específicos que según ella expuso, resultaron cruciales a lo largo de su primer año como docente. Tener la información global de este periodo nos facilitó la realización de un repaso de lo que hasta ese momento habíamos conseguido, gracias a las observaciones y entrevistas llevadas a cabo.

#### *Entrevistas narrativas*

La entrevista es, como hemos dicho anteriormente, otra de las principales estrategias utilizadas en la investigación. Cuando hablamos de entrevista narrativa nos referimos a aquella en la que se pretende “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de fenómenos descritos” (Kvake, 2011, p. 31). De esta manera pretendemos profundizar junto con la persona participante, sobre los aspectos de su vida relacionado con el foco de la investigación y el análisis que de estos realiza. De esta manera, conoceremos sus motivaciones, percepciones e interpretación de las experiencias que se han desarrollado de manera contextualizada.

En estos casos es conveniente recordar que la verdadera información va más allá de las palabras utilizadas por las personas participantes, es necesario hacer una interpretación adecuada de la forma de expresión (tono, emociones reflejadas, gestos...), para poder conocer el verdadero significado de esas palabras, y así poder hacer un análisis más cercano a lo que esa persona nos quiere transmitir.

Cuando en el epígrafe nos referimos a la entrevista etnográfica, damos a entender que, de todas las opciones de entrevista que pueden ser utilizadas para recabar información,

la que vamos a realizar en este estudio tiene unas características concretas que debemos conocer de antemano.

Por un lado, este tipo de entrevista va más allá del simple gesto de preguntar, demandar una respuesta concreta y ajustada a las necesidades que hemos descubierto. Más bien existe un intercambio de información entre quien entrevista y quien es entrevistado provocando que en ocasiones, las posiciones queden poco definidas. Esto, si bien puede parecer un contratiempo, favorece una relación más fluida con la persona entrevistada lo que puede servir como impulso a una mayor apertura fruto de la situación de confianza.

También tenemos que señalar, que la entrevista narrativa nace de la escucha atenta y no del interés por adecuar las respuestas a los supuestos o interpretaciones del investigador. La base de esta entrevista es el reconocimiento de las palabras y justificaciones expresadas de la manera que la persona que nos habla sabe o desea hacerlo.

Es por esto que la entrevista narrativa, en palabras de Vázquez y Angulo, “se convierta en una situación de diálogo entre los que participan de ella. Esto quiere decir no sólo que la persona que es entrevistada ofrece información y responde, sino que también la persona que entrevista informa y es preguntada por la primera” (Vázquez y Angulo, 2003, p.33).

En la investigación narrativa hablamos de encuentros narrativos, en la medida que las entrevistas se conciben como espacios conversacionales, donde la participante y la investigadora van construyendo una dinámica relacional basada en el respeto, la confianza y la reflexión. En todo momento se procurará fomentar un clima que propicie la conversación dejando que esta fluya de manera natural, sin llevar un guion cerrado de cuestiones a abordar. Para la realización de las entrevistas y siguiendo a Fontana y Frey (2005), llevaremos a cabo un proceso de negociación donde la participante podrá elegir lugar, día y aquellas condiciones que estime oportunas. En todo momento la participante podrá cambiar las condiciones, así como, la autorización para grabar o no aquellas cuestiones que considere.

En esta investigación hemos tenido la oportunidad de realizar diversas entrevistas a la maestra participante a lo largo del proceso y en diferentes momentos y circunstancias.

En total se han realizado cuatro entrevistas individuales, teniendo en cuenta que el lugar nos permitiera una conversación distendida, minimizando los posibles contratiempos como interrupciones o falta de privacidad o tiempo. Por ellos, las localizaciones elegidas han estado repartidas entre lugares privados sugeridos previamente por la maestra en las distintas poblaciones donde se desarrollaba su trabajo docente en estos cursos, y zonas cercanas de recreo que reunían las condiciones necesarias para su desarrollo.

Exceptuando la última, realizada ya finalizado el curso escolar, he procurado realizar las entrevistas aprovechando los días en los que me desplazaba a los centros para las observaciones, de esta manera, podíamos también comentar algunos hechos acaecidos en ese día o incluso partir de ellos para profundizar en aspectos más relacionados con sus creencias o valores.

La primera entrevista se realizó coincidiendo con el primer periodo de observación en el centro. Esta tuvo lugar fuera del centro escolar, por lo que tuvimos la oportunidad de conversar de manera cómoda sin tener presiones temporales ni de privacidad. En esta primera conversación formal tocamos temas relativos a su biografía escolar y experiencias en la docencia, el inicio del primer curso, la inserción en el centro y los requerimientos burocráticos de ese primer año, conocido como año en práctica, previo a formar parte del cuerpo de funcionarios y funcionarias de la educación pública.

Ya avanzado el segundo curso escolar hicimos la segunda entrevista. Si bien estaba prevista en fechas anteriores, surgieron algunas trabas a la hora de realizar el trabajo de recogida de información en el centro donde estaba realizando su labor docente, lo que provocó un retraso también en mi encuentro con la maestra. En esta ocasión la localización elegida para la entrevista fue en un espacio cercano a la facultad de ciencias de la educación, donde pudimos retomar algunos de los hilos que surgieron en la primera entrevista, repasar la valoración que hacía sobre el primer curso una vez pasado, y conocer cómo había iniciado este segundo curso en un contexto totalmente distinto al primero.

Fue iniciado ya el tercer curso escolar cuando tuvimos la oportunidad de volver a programar una nueva entrevista. Una estancia realizada fuera de España durante los meses finales del curso impidió formalizar otra fecha, por lo que consideramos interesante esperar un mes más para conocer, además de la evaluación del que había concluido, cómo asumía el tercer año de práctica, con un nuevo cambio de centro, esta vez en su misma localidad.

La última entrevista, ya bien avanzado el trabajo de categorización y análisis de la información obtenida, nos permitió registrar un repaso general sobre esos tres años de actividad docente. Fue realizada cuando el tercer curso ya había concluido, lo que facilitó una visión panorámica de todo lo acaecido en este tiempo y la lectura que Carla extraía de tal experiencia.

Debemos dejar constancia de que, aunque las entrevistas realizadas son las que acabamos de mencionar, quedando registradas las mismas en grabaciones de audio y posteriores transcripciones (que adjuntamos como anexo a este trabajo), nuestro contacto fue mucho más prolífico durante los años que ha durado esta fase de recogida de información. Hemos tenido conversaciones no grabadas ni transcritas, de diversa duración, aproximadamente cada quince días, bien en persona o por teléfono, en las que me ha ido informando puntualmente de cada novedad, pensamiento o inquietud que, debido a las vivencias que se iban desarrollando en el contexto, modificaba su manera de verse y estar en el centro, particularmente en el aula. Como acabo de exponer, no queda constancia escrita o de audio de ellas, sin embargo, cada una de esas conversaciones se ve reflejada en el diario de campo, siendo fundamental para la preparación de entrevistas posteriores y aportando aspectos específicos en los que centrar mi atención durante las observaciones planificadas. Sin esta información básica, el trabajo de recogida y categorización hubiera perdido sustancia, dejando atrás momentos clave y sin reparar en pequeños movimientos que conforman la justificación de la evolución vivida y expresada por la maestra.

#### *Entrevistas en grupo*

Aunque en un principio no contábamos con la posibilidad de realizar entrevistas grupales, se nos ofreció la oportunidad de organizar dos reuniones junto a compañeros y compañeras que estaban viviendo también situaciones similares a la de mi maestra,

esto es, estaban en sus primeros años de actividad docente. Nos pareció una ocasión única que iba a permitir, no sólo conocer los aspectos más significativos de las experiencias de estas maestras y maestros viviendo esa situación en diferentes contextos, sino también la posibilidad de ver cómo la maestra participante se relacionaba con ellas y ellos, cómo expresaba su interpretación de lo que estaba experimentando y cómo se reconocía en las palabras de los otros y las otras participantes.

Retomando las palabras de Simons (2011, p. 78), las entrevistas en grupos nos ofrecen una serie de ventajas:

- pueden intimidar menos a determinadas personas,
- nos permiten hacernos una idea del grado de consenso sobre los temas, y
- nos facilitan una comprobación cruzada de la coherencia de las opiniones y las afirmaciones de determinadas personas.

Aunque también algunos inconvenientes:

- Tenemos que estar prevenidos contra la “opinión de grupo” o las personas dominantes que se imponen en la entrevista e impiden que las respuestas sean variadas.
- Ante diferentes personas que quieren manifestar su opinión, puede hacerse difícil controlar la entrevista para que siga centrada en el tema de la investigación.

Siendo conscientes de las posibilidades y peligros de las entrevistas de este tipo, decidimos concretar fecha y lugar para que se llevara a cabo.

Esta situación privilegiada, que se inició como una reunión más informal por su necesidad expresada de contar lo que les estaba pasando y compartirlo con quienes vivían situaciones parecidas, se convirtió, una vez que obtuvimos su permiso, en dos entrevistas grupales, donde fueron exponiendo sus vivencias. A esto le seguía un debate en el que cada participante compartía sus reflexiones e interpretaciones de la realidad que estaban experimentando.

Ya que la idea surgió de este grupo de docentes, se sintieron con mayor libertad para decidir qué aspectos les parecía más relevante y detenernos así en ellos, si bien hubo

temáticas relacionadas con la inserción en los centros y sus propias actuaciones en el aula, que ocuparon un lugar destacado en ambas sesiones.

Como ya hemos dicho, los y las participantes de estas entrevistas grupales son docentes de educación primaria e infantil que estaban viviendo sus primeros años de ejercicio. En total, aparte de la maestra, principal participante de esta investigación, formaron parte de las entrevistas grupales:

- ✓ Una maestra de infantil, que había trabajado como interina anteriormente, que vivía su primer curso con un destino en vacante (durante todo el curso escolar).
- ✓ Una maestra de primaria que, al igual que la maestra anterior, había tenido experiencia como interina y que ejercía en su tercer año de docencia.
- ✓ Una maestra de la especialidad de Audición y Lenguaje en su tercer año de actividad profesional.
- ✓ Un maestro de primaria, que acababa de aprobar las oposiciones, en su primer año de práctica educativa.
- ✓ Y un maestro de primaria en su segundo curso como profesional de la enseñanza.

Los dos encuentros se realizaron fuera del centro escolar, en un espacio privado, que nos ofrecía la comodidad por la situación, cercana al resto de viviendas de los participantes.

El primero de ellos tuvo lugar durante el primer curso, a principios de mayo, después del horario lectivo. Debido a la cantidad de participantes, decidimos ampliar el tiempo previsto para la realización de esta, dando así la oportunidad de que todos y todas pudieran expresar sus opiniones y aportar reflexiones al debate generado al terminar de exponer las experiencias personales.

La segunda entrevista grupal se llevó a cabo cuatro semanas después, a una hora similar al del anterior encuentro. Como ya teníamos transcrito el material de la entrevista anterior, empezamos retomando los aspectos que habían surgido en la primera reunión, y desde ahí partimos para analizar algunos puntos esenciales de la actuación docente dentro del contexto donde se desarrollaban.

Pudimos comprobar cómo el grupo, además de un valioso apoyo personal para cada participante, suponía un espacio para compartir inquietudes y necesidades, donde todos

y todas aportaban sus reflexiones y en común sugerían distintas maneras de afrontar la situación que estaban compartiendo.

Todas esas entrevistas, individuales y grupales, han sido semi-estructuradas, ya que, aunque llevábamos ciertos temas específicos de los que conversar, no ha habido un guion cerrado, permitiéndome ir recogiendo opiniones y reflexiones expuestas por la maestra y el grupo de compañeras y compañeros, y retomando aspectos concretos que ellas y ellos me iban ofreciendo.

Las entrevistas fueron registradas y posteriormente transcritas. La información obtenida en ellas ha sido utilizada en las entrevistas posteriores, de manera que siempre ha existido un feedback entre lo recogido y el análisis realizado de esas palabras, intentando saber si esta iba en la dirección adecuada en la construcción del relato de la participante. Sobra decir que, antes de la realización de estas, se informó pertinentemente del motivo de la entrevista y la posterior utilización de la información que iban a surgir de ella, ofreciendo la posibilidad de recibir la transcripción para que pudieran matizar cualquier información que pudiera dar lugar a malas interpretaciones o no estuvieran en concordancia con lo que querían transmitir. También se acordó mantener el anonimato de cada participante, así como de los centros educativos donde trabajaban y la localidad a la que pertenecían dichos centros. Esta negociación se llevó a cabo antes de cada grabación, contando con la conformidad de ellas y ellos.

| <i>Entrevistas realizadas</i> | <i>Fecha</i> | <i>Duración</i>    |
|-------------------------------|--------------|--------------------|
| 1º grupo discusión            | 03/05        | 2 horas            |
| 1ª entrevista individual      | 27/05        | 1 hora y 6 minutos |

|                          |       |                      |
|--------------------------|-------|----------------------|
| 2ª grupo discusión       | 29/05 | 2 horas y 20 minutos |
| 2ª entrevista individual | 30/01 | 1 hora y 26 minutos  |
| 3ª entrevista individual | 14/10 | 1 hora y 2 minutos   |
| 4ª entrevista individual | 28/06 | 40 minutos           |

*Tabla de entrevistas formales efectuadas y fechas de realización de estas<sup>11</sup>*

El resultado del análisis de estos encuentros fue tan rico que, más allá de formar parte del informe de la investigación, decidimos que fuese el foco de un artículo (Martagón et al. 2023) para poder desarrollar todo el potencial que había en sus palabras y experiencias, para cuestionar aspectos institucionales que tienen que ver con la iniciación profesional, el acceso y la socialización con los centros educativos, aspectos muy relevantes en la actualidad debido a las propuestas de cambio y mejora en el acceso a la profesión docente por parte del Ministerio<sup>12</sup>.

#### *Análisis de documentos*

Como ya expusimos al principio del apartado, para la recogida de información nos hemos servido de algunas estrategias distintas a las dos explicadas anteriormente, por las posibilidades que nos ofrecían para conocer de manera más profunda algunos aspectos primordiales para la comprensión del caso.

---

<sup>11</sup> Queremos reiterar en este punto la imposibilidad de dejar reflejada y fechada cada una de las conversaciones mantenidas a lo largo de estos dos años, de frecuencia quincenal aproximadamente, que han servido de base tanto para preparar las entrevistas formales posteriores como para profundizar en aspectos específicos de las observaciones. También nos han ayudado en la interpretación de los datos, al ampliar la información obtenida por las otras herramientas de recogida. Todas estas comunicaciones forman parte del **diario de campo**.

<sup>12</sup> *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (2022)*

En los documentos escritos se pueden buscar “pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes de quien lo escribe” (Simons, 2011, p.97).

Un ejemplo de ello es la cantidad de documentos, tanto de carácter formal como informal, que hemos recogido, y que guardan relación tanto con la organización, normativas (institucionales y de centros), demandas burocráticas propias del primer año; así como manuscritos realizados por la maestra participante donde expresa, de manera generosa, sus vivencias e interpretaciones.

Todos ellos han servido como base para orientar las conversaciones y entrevistas, y nos han permitido conocer las valoraciones que, sobre éstos, ha realizado la persona participante.

En palabras de Gibbs (2012) “Las interacciones y los documentos se ven como formas de construir procesos y artefactos sociales en colaboración (o en conflicto)” (p.13)

Este análisis de fuentes documentales, que tienen relación con el foco del estudio, ha aportado información relevante para el análisis de las situaciones investigadas (Hernández, 2002). Se ha puesto especial énfasis en analizar estos materiales elaborados por la maestra, a través de los cuales conocemos el modo cómo ha ido construyendo los saberes como docente a lo largo de su formación inicial y en los primeros años de la profesión.

Los documentos han ido formando parte del material a analizar desde el principio de esta investigación, a través de la normativa (leyes sobre educación, estatales y autonómica, actuales y precedentes), aunque también han ido surgiendo a lo largo del periodo de recogida y análisis de la información, considerando en cada caso su oportuna inclusión dentro del conjunto de la información recabada.

#### *Diario de la investigadora*

Durante todo el proceso hemos hecho uso de varias libretas, utilizadas como diarios, cuya información ha sido imprescindible para observar la evolución y el desarrollo de la investigación en sus diferentes fases.

Desde la elaboración del diseño, hemos estado dejando constancia en este diario de cada una de las decisiones, inquietudes, modificaciones y posibilidades que iban surgiendo en cada etapa, siendo el lugar primero para el registro de datos y conexiones surgidos tanto en las observaciones como en las entrevistas, y sirviendo de gran ayuda para la realización posterior del análisis.

Este diario registrará de forma argumentada las decisiones, interpretaciones, pareceres, dudas y reflexiones que como investigadora he de realizar (Connelly y Clandinin, 1995). Todo ello cuestiones importantes para ir definiendo el foco de la investigación y las modificaciones que se vayan surgiendo en la misma. De esta forma constituirá un “registro de los conocimientos adquiridos, para discernir patrones del trabajo en curso, para volver a reflexionar sobre reflexiones anteriores, para hacer que las actividades de investigación sean temas de estudio en sí mismas, etc.” (Van Manen, 2003, p. 91).

También ha sido una herramienta básica para dejar constancia de las conversaciones informales mantenidas con Carla a lo largo de todo el proceso, ofreciéndonos la oportunidad de ir hilando aquellos conceptos que iban emergiendo en las observaciones y entrevistas formales.

Ha estado también presente durante cada fase de la investigación, desde que empezamos a perfilar un diseño que evolucionó de manera progresiva a lo largo del tiempo. De él nos hemos servido para poder movernos dentro de todo el proceso, retomando ideas que surgieron al inicio, justificando interpretaciones y observando las distintas ramificaciones que han surgido a partir de las ideas originales con las que se inició la investigación.

#### *Fases de elaboración y negociación del relato*

Una vez analizada la información extraída en el trabajo de campo a través de las diversas estrategias, y tras haberla organizado, llega la hora de dejar constancia de la misma de manera clara y con una continuidad que dé sentido a lo que estamos ofreciendo al lector.

Saber exponer la esencia, construyendo un relato que facilite la asimilación de aquello que contextualiza y da sentido a lo que investigamos, resaltando los conceptos clave y las relaciones entre ellos. Organizarlo siguiendo una cronología coherente y

evidenciando que lo que exponemos responde en gran medida a los planteamientos y cuestiones nombrados con anterioridad en el diseño metodológico, es una tarea que refuerza la comprensión del proceso.

Esta fase ha resultado compleja, ya que una elaboración adecuada precisa saber conjugar la elección concisa de evidencias y que el relato resulte claro y rico en detalles. La información recogida en estos años de trabajo de campo ha sido abundante, por lo que realizar una selección crítica se ha convertido en una tarea ardua de descarte y compendio de información significativa.

Tras varios intentos, realizamos un relato con las evidencias más representativas que justifican el hilo que va desarrollando el relato, sustentado en las cuestiones de investigación.

Este relato ha de ser negociado con la participante, por lo que, una vez redactado el borrador, se realizó una revisión exhaustiva con la maestra, comprobando que las impresiones extraídas de sus palabras, actuaciones en el aula, documentos escritos, etc., tuvieran concordancia con lo que ella pretendía exponer. Hubo una lectura común, con posibilidad de que pudiera hacer alguna matización o aclarar aspectos dispares con el análisis que habíamos realizado.

Una vez revisado el relato y realizadas las modificaciones oportunas, iniciamos la elaboración del relato final, con el beneplácito de la maestra, a quien también se le ofrece la oportunidad de volver a leerlo. Este proceso, junto con el anterior, por su complejidad y con el fin de ser lo más fiel posible a la experiencia vivida y compartida con nuestra maestra, ha ocupado una parte importante del tiempo en el que se ha desarrollado la investigación. Pero esta ardua tarea se ve recompensada sabiendo que el resultado ha sido avalado por la protagonista de esta historia, quien se reconoce en el relato que aparece en el siguiente capítulo.

#### Fases de análisis y categorización de la información. El informe interpretativo

La elaboración y co-construcción conjunta del relato (participante e investigadora) ha sido clave para comprender el proceso de análisis. Éste ha dado lugar a los primeros pasos para la elaboración de un informe final de la investigación.

En esta fase también se inicia el proceso de escritura buscando elaborar un primer borrador que recoja los puntos fundamentales del proceso de investigación, cuestión importante para observar con la mayor claridad posible conexiones entre las diferentes partes del trabajo final.

En esta fase es importante actualizar de forma sistemática y rigurosa diferentes lecturas, investigaciones y publicaciones que pudieran ser relevantes, tanto para el análisis del relato como para la justificación metodológica

Como ya hemos mencionado anteriormente, desde el primer momento que se inició el trabajo de campo se ha ido desarrollando un análisis preliminar de la información obtenida, a fin de poder armar una imagen de la realidad que nos posicionara en lo que la maestra estaba viviendo, cómo lo estaba expresando y qué lectura hacía de esas circunstancias. Este primer acercamiento nos proporcionaba, además, los datos necesarios para la preparación de las siguientes actividades de recogida de información, esto es, al observar los resultados de las primeras observaciones, entrevistas y/o conversaciones informales, obteníamos algunas claves en las que seguir profundizando en el siguiente encuentro. Por lo tanto, aunque de una manera no tan sistemática como en fases posteriores, los datos obtenidos han sido organizados y categorizados desde el periodo de su recogida.

Este proceso de análisis “sobre la marcha” nos ha permitido, además, descubrir algunas conexiones entre aspectos que, a primera vista, no guardaban tal relación, referidos tanto a aquello que estaba pasando dentro del aula como a lo que iba sucediendo a nivel emocional y cognitivo en la maestra. A estas relaciones se refiere Simons (2011) cuando define el análisis como el “proceso inductivo formal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después se puedan clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que puedan explicar el caso” (p. 165)

El análisis como proceso es muy personal y depende en gran medida de la pericia del investigador o investigadora a la hora de *dar sentido*<sup>13</sup> tanto a las primeras

---

<sup>13</sup> Stake, R. (1998) utiliza estas palabras para definir lo que a su entender significa el análisis e interpretación de los datos, un proceso cíclico que se mantiene a lo largo del tiempo dedicado a la investigación, y que nos permite discernir relaciones existentes entre las informaciones recabadas.

informaciones como al conjunto de datos obtenidos a través de las diferentes herramientas de recogida de información. No hay una manera única de realizarlo, de forma que cada cual debe desarrollar las estrategias que se adecuen mejor a su enfoque y a sus necesidades concretas.

Una vez que se hubo terminado la fase de recogida de información, y elaborado el relato definitivo, el trabajo estuvo enfocado al análisis, en ese momento más pormenorizado, de la información, teniendo en cuenta los conceptos clave y los vínculos existentes entre los temas que, de manera intencionada (siguiendo los conceptos que previamente aparecieron tanto en la contextualización o fundamentación teórica, como en las cuestiones que orientaban los propósitos de la investigación), o emergente (al interactuar con las personas y contextos implicados), habían surgido en la fase anterior. Así, atendiendo a lo que la información analizada aportaba a esta investigación, se fueron asentando una serie de categorías en relación con diversos aspectos concretos que, de una manera explícita o menos evidente, iba formando un tejido que facilitaba la visión global gracias a las conexiones entre ellos.

Estas categorías que, en principio, emergieron del análisis realizado, fueron pasando por un proceso de depuración, en el sentido de filtrar de manera cautelosa las verdaderas claves de la investigación que estaba realizando, por su pertinencia y validez a la hora de otorgarle sentido, y por su coherencia y continuidad con las cuestiones planteadas al inicio en la elaboración de los propósitos. De esta forma, pudimos sintetizar las categorías que este trabajo presenta, recogiendo en ellas aspectos vitales para la comprensión de lo que hemos conocido a través de la maestra participante.

Pero la tarea con la información no se queda en una simple organización de ésta, ya que, los datos no hablan solos, sino a través del investigador (Simons, 2011; Dezin, 1994; Walker, 1989). En esos momentos comenzó la última parte del trabajo, la que sin duda desvelaría los resultados de todo el proceso llevado a cabo en las fases anteriores, desde el diseño hasta el fin del trabajo de campo. Con todos los datos formando un mapa lleno de conceptos y relaciones, llega el turno de comprender qué nos quiere decir lo que tenemos delante. Son mucho más que los epígrafes que resaltan aspectos claves detectados en las palabras y actos de la maestra. Es mucho más que las coincidencias entre lo que pretendíamos y lo que hemos logrado. Interpretar es bucear en significados

que van más allá de nuestra experiencia. Porque surgen de la experiencia de otras personas, en contextos donde ellas o ellos las viven, desde sus propios constructos vitales, pero toman otro sentido al ser compartido con la investigadora o investigador.

Esta intensa búsqueda es un camino que *suele requerir una completa inmersión en los datos, la relectura de transcripciones, notas de campo, observaciones y otras formas de datos en el conjunto de éstos* (Simons, 2011, p. 166). Sólo a través de esta inmersión profunda serán reconocibles los aspectos que dan sentido a toda esta historia.

Todo esto nos ofreció la oportunidad de acercarnos a una comprensión general de la temática, pudiendo definir con más o menos claridad las conclusiones a las que esta investigación nos remitía.

### Síntesis del proceso de investigación

La investigación que ahora se presenta ha precisado de una serie de actividades realizadas en diferentes momentos del proceso. Si bien algunas de las acciones aquí descritas se limitaron a un momento concreto, queremos dejar constancia de que tanto la definición del diseño como el análisis de la información estuvieron presentes en varias de estas fases, produciéndose modificaciones en el plan de trabajo inicial hasta poco antes de finalizar la elaboración del informe preliminar.

Como ya hemos hecho referencia anteriormente, durante el primer curso se tomaron las decisiones oportunas para la elaboración del diseño, realizando también una primera revisión teórica para determinar el posicionamiento que mantendríamos sobre el tema, así como para ponernos al día de las investigaciones que se habían realizado o se estaban realizando en la actualidad.

Fue a finales del primer curso cuando se contactó con la maestra participante, definiendo el foco e iniciando las negociaciones pertinentes que nos permitieran iniciar el trabajo de campo con ella.

Una vez tomadas estas importantes decisiones, llegó el momento de negociar y planificar el acceso a los contextos, obteniendo el permiso formal que nos diera opción

a permanecer en el interior de los centros escolares donde habían destinado a la maestra durante esos cursos.

También en este periodo se realizaron las primeras entrevistas, individuales y de grupo, en el contexto donde se producía la experiencia. Esto hizo que se iniciara a la vez la organización y primeros análisis de las informaciones obtenidas tanto por estas entrevistas transcritas como por las observaciones realizadas.

La revisión de material que pudiera formar parte del marco teórico de la investigación prosiguió durante este curso, aún iniciada la primera fase de recogida de información en el campo, y ha continuado durante el resto de las fases para fundamentar los análisis posteriores.

En el inicio del segundo curso, cuando Carla había iniciado su actividad en otro centro distinto, se volvió a gestionar el acceso al contexto, aunque en esta ocasión no fue ni tan fácil ni rápido. Aunque en un primero momento no se pusieron trabas para poder realizar las observaciones en el aula, surgió un asunto burocrático que tuvimos que solventar antes de poder acceder al centro. Esto hizo que se retrasara hasta el mes de diciembre las actividades de observación planificadas, con el consiguiente retraso a la hora de la organización y análisis de la información, base a su vez de algunas cuestiones esenciales que formarían parte de la siguiente entrevista.

Cuando se hubo regularizado la situación del acceso al centro, continuamos compartiendo un total once sesiones que tuvieron lugar hasta el mes de abril, debido al inicio en el mes de mayo y por un periodo de tres meses de una estancia de la investigadora en una Universidad extranjera. Este alejamiento físico nos impidió estar presente en la clausura del segundo curso, aunque las comunicaciones informales con Carla eran bastante asiduas, a través de conversaciones telefónicas y correos electrónicos recogidos en el diario de investigadora, lo que nos permitía el seguimiento de las situaciones que experimentaba y la repercusión que estas tenían en sus concepciones y creencias. Para darle la oportunidad de aclarar algunas de los datos que estas conversaciones nos habían ofrecido, realizamos otra entrevista justo en el inicio del tercer año.

Posteriormente, aunque se decidió no seguir realizando observaciones en el centro (que volvió a cambiar en este, su tercer año de trabajo), si bien continuaron las comunicaciones y también realizamos una última entrevista, a petición de la maestra, para conocer a grandes rasgos, cómo se había desarrollado ese curso y retomar algunos aspectos que emergieron durante las entrevistas anteriores.

Durante los años posteriores se ha dedicado la mayor parte del tiempo a organizar, categorizar y analizar la información obtenida durante la fase anterior, comprobando los temas clave que fueron surgiendo durante el tiempo de trabajo de campo. Con esta información categorizada, se inició la escritura del primer borrador del relato. Durante esta etapa de escritura comprobamos con la maestra participante que se mantenía la esencia de significados y valoraciones tal y como fueron expresados y a partir de los cuales se edifica esta investigación. Una vez realizada esta revisión, se procedió a la corrección del relato, tomando en cuenta las aclaraciones o matizaciones que surgieron en las conversaciones con la ella.

Con el relato definitivo se inició el análisis de las categorías emergentes, relacionando dicha información con el marco teórico, así como con otras lecturas que resignificaron las líneas temáticas presentes en este informe. Se inició la escritura del mismo buscando recoger los puntos fundamentales de este trabajo, realizando a su vez un esquema que nos permitiera observar con la mayor claridad posible las conexiones presentes entre todas las partes.

Por último, se inició la escritura del capítulo dedicado a las conclusiones, tanto teóricas, metodológicas y por supuesto, las derivadas de la investigación, dando así respuesta a las cuestiones que encauzaron la presente investigación.

La revisión y lectura del documento por parte de directores y otras investigadoras o investigadores, ha ofrecido miradas diversas que no han hecho más que enriquecer este trabajo que, si bien cierra un proceso, es una apertura a nuevos caminos, una oportunidad para cuestionarnos y reconstruirnos, desde una postura amorosa y en actitud de respeto, de la misma forma que lo ha hecho la participante hasta el día de hoy.

## Cronograma de la investigación

| CURSOS    |   | Etapa anterior | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 |
|-----------|---|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| FASE<br>1 | Revisión de literatura                                    |                |           |           |           |           |
|           | Definición del foco                                       |                |           |           |           |           |
|           | Selección de metodología                                  |                |           |           |           |           |
|           | Primer contacto y negociación con la maestra participante |                |           |           |           |           |
| FASE<br>2 | Negociación de acceso a los centros                       |                |           |           |           |           |
|           | Recogida de información                                   |                |           |           |           |           |
| FASE<br>3 | Análisis y categorización                                 |                |           |           |           |           |
| FASE<br>4 | Elaboración borrador del relato                           |                |           |           |           |           |
|           | Retroalimentación con la participante                     |                |           |           |           |           |
|           | Elaboración relato final                                  |                |           |           |           |           |
| FASE<br>5 | Elaboración informe interpretativo                        |                |           |           |           |           |



## CAPÍTULO II. Con-textos y conceptos. Aproximaciones al objeto de estudio

### Estado de la cuestión

Muchas han sido y son las investigaciones con el propósito de analizar el desarrollo profesional de las y los docentes durante las diferentes etapas por las que va pasando desde su inmersión en la actividad laboral hasta el final de su periodo de docencia. Como veremos a continuación, diversas publicaciones han centrado su interés en las últimas décadas en descubrir cómo aprende una maestra o un maestro a enseñar, y cuáles son los aspectos más destacados que influyen en su desarrollo dentro del campo de trabajo, es decir, cómo aprender a ser y actuar en relación con el alumnado y en un contexto definido.

Estos estudios se justifican por la necesidad de comprender esa evolución profesional que es llevada a cabo en la práctica educativa, y que va modificando conductas y reasignando significados al entrar en contacto con la experiencia profesional.

En parte, la formación continua se ocupa (o al menos es su intención hacerlo), de ir ofreciendo al profesorado la posibilidad de abordar las inquietudes y necesidades prácticas que van expresando a raíz del inicio de su actividad docente, procurando hacer de estas una oportunidad para el desarrollo de las habilidades o estrategias. Pero a veces, como iremos viendo, esas necesidades van más allá de dar respuesta a cuestiones concretas o de adquirir las herramientas didácticas o metodológicas más adecuadas a la realidad que afronta día a día.

En los primeros años y dentro del territorio español, el profesorado es definido como novel (también inexpertos o principiantes en otros países, como analizaremos en el siguiente apartado), y si bien ya no es considerado un o una estudiante, durante su primer año tendrá que hacer frente a una serie de requerimientos burocráticos y formativos antes de pasar a ser considerado profesional de la enseñanza, llegando a formar parte del cuerpo de maestras y maestros públicos.

Estos años, que constituyen el periodo de inserción a la enseñanza, estará compuesto por un cúmulo de situaciones profesionales, y también personales, que hacen de él un tiempo altamente complejo. Según diversas publicaciones, que iremos viendo a lo largo este capítulo, esta inserción puede resultar determinante en la reconfiguración de la identidad profesional de maestras y maestros, ya que, tal y como defienden sus teorías, en este tiempo se encuentran desprovistos de estrategias adecuadas y pertinentes, que le permitan realizar una observación crítica y fundamentada de su actuación en clase, entre otros aspectos, haciendo muy difícil alcanzar el ideal de profesorado reflexivo (Schön, 1983) para el que se han ido preparando durante su época de formación inicial.

Es por esto por lo que creemos indispensable recabar información que nos permita, a través del análisis de la misma, conocer estos aspectos fundamentales que conforman la experiencia docente durante los primeros años de ejercicio. De esta manera, intentaremos reconocer las debilidades y posibilidades que pueden hacer de este periodo una oportunidad para que maestras y maestros desarrollen y reconozcan su identidad profesional, poniendo en juego los saberes construidos a lo largo de su experiencia vital, y confrontándolos con sus propias vivencias en el entorno político y cultural específico de la institución de la que entra a formar parte. Solo así se podrá hacer del proceso de inserción una prolongación reflexiva de su formación inicial, nexos con su desarrollo profesional, reconociendo las potencialidades que cada una y cada uno puede desarrollar a raíz de este análisis de su realidad.

Consideramos que esta es una responsabilidad compartida que, hasta el momento, no ha sido aceptada ni resuelta desde los centros escolares donde inician su actividad laboral, ni desde los centros de formación inicial y/o continua del profesorado (facultades de ciencias de la educación, centros de formación de profesorado, etc.), como tampoco ha sido asumida por las instituciones encargadas de elaborar y llevar a la práctica políticas de formación y acompañamiento durante la vida profesional de las y los docentes.

Pretendemos realizar, por lo tanto, una revisión que enmarque la investigación que hemos llevado a cabo, con el fin de que arroje luz sobre los conceptos y experiencias que nos permitan conocer las circunstancias vividas en primera persona de alguien que inicia su labor docente, para conocer desde su relato las coincidencias y divergencias con las

investigaciones y producciones teóricas elaborados sobre esta temática, las necesidades y posibilidades reales de desarrollo de la identidad profesional en el centro escolar, y los saberes que moviliza para, esquivando barreras y construyendo puentes, asumir su responsabilidad con el alumnado y crear con y para ellos y ellas un espacio de aprendizaje conjunto.

### ¿Qué significa ser una maestra novel?

En este apartado vamos a realizar una revisión sobre el significado del concepto y su traducción en la práctica. Para ello, haremos un repaso de las experiencias e investigaciones que ponen el acento en los primeros años de profesión docente, para comprobar las diferentes tendencias a la hora de abordar esta temática en distintos países, e incidiendo en la evolución, si la hubiese, de las evidencias encontradas a lo largo del tiempo. De esta manera pretendemos poner de manifiesto los antecedentes sobre la construcción de un perfil con características complejas y muy determinadas que se va repitiendo año tras año con la incorporación de nuevas y nuevos profesionales.

Como ya hemos mencionado, podemos encontrar diferentes maneras de nombrar al profesional docente recién incorporado a la práctica (profesorado principiante, profesorado inexperto, docente neófito), y cada una de ellas se construye sobre una base epistemológica que otorga un significado diferente a la realidad que está presentando. Si bien es cierto que todas estas denominaciones hacen referencia al periodo inicial del profesional de la enseñanza, hay diferencias, que pueden parecer sutiles a veces, que nos hacen optar por una u otra al referirnos a estas y estos profesionales.

Hablar de *profesorado principiante* (Avalos et al., 2004; Marcelo, 1988, 2008, 2009; Sousa, 2010) otorga una visión de inicio del trabajo docente, aunque puede parecer que no tiene en cuenta la experiencia previa como estudiante (Alliaud, 1999; Lortie, 1975; Terhart, 1987), que consideramos es el primer paso para construir la base del imaginario profesional, asumiendo un papel determinado como maestro o maestra con una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje y unas funciones concretas. Se inicia en la formación específica docente el posicionamiento acerca de las distintas visiones de la profesión, y comienza asimismo a re-construirse la relación tanto con el currículum como

con el resto de los elementos que sustentan la actuación en el aula (didácticos, pedagógicos, metodológicos, etc.). Así, aunque reconocemos ese tiempo como el principio de la actividad docente profesional, pensamos que no se debe pasar por alto el peso que sus experiencias como estudiantes y durante la formación inicial tiene en el proceso de convertirse en docente y asumirse como tal.

Es diferente el caso de algunas autoras y autores que, en sus publicaciones, optan por definir al profesorado de nueva incorporación como *docente inexperto* (Avalos, 2009; Cardona, 2013; Schlechty y Whitford, 1989), poniendo en un lugar privilegiado la experiencia del resto de profesorado con más antigüedad (que, como veremos en posteriores epígrafes, suele ser a partir de los tres o cinco años de ejercicio docente). Esto nos sugiere algunas preguntas sobre qué se valora realmente para definir como experto a un profesional de la enseñanza. ¿Es en sí mismo el paso del tiempo requisito suficiente para la evolución y desarrollo del profesorado?, y de ser así, ¿cómo se justifica que una o un docente pase de inexperto a experto por ejemplo durante el periodo vacacional del quinto al sexto año? ¿Cuáles son los elementos que definen la calidad de “experto” de estas y estos profesionales?, ¿son dichos elementos promovidos y evaluados en las diferentes etapas dentro de la actividad docente? Al denominar inexperto al profesorado recién incorporado, ¿se determina como no válida la experiencia previa no profesional?, ¿no tiene esta experiencia (si es analizada), la capacidad de elaborar, confrontar o modificar los constructos que orientan al profesorado sobre la actividad docente?

Sostenemos que, incluso en las etapas previas a la incorporación docente, se inicia la formación de una identidad que posiciona el futuro profesional de la enseñanza en un espacio determinado, cuyas características hacen que se plantee su papel como maestro o maestra de manera única y determinada. Por lo tanto, aunque no tenga experiencia profesional en el desarrollo de sus funciones docentes, no lo concebimos como inexperto, igual que no sostenemos la calificación de experto como cualidad otorgada inexorablemente por el paso del tiempo, sea cual sea la actitud y el trabajo del profesional.

Por último, en el caso de la definición como *profesorado neófito* (Ávalos et al., 2005; Marcelo, 1999; Texeidó, 2009), utilizado de manera esporádica en investigaciones

consultadas, se indica la condición de *recién incorporado a una agrupación o colectividad*<sup>14</sup>. Asumimos la realidad que refleja esta denominación, ya que la o el docente entra a formar parte del conjunto de profesionales de la enseñanza con una cultura institucional ya establecida, aunque consideramos esa incorporación como un proceso, más que como un momento concreto, que abarca un tiempo determinado en cada caso, siendo difícil posicionar los límites que determinan dicha condición. Más teniendo en cuenta que, en la actualidad dentro del territorio español, los primeros años de profesión suelen llevar consigo el cambio casi sistemático de centro en cada curso. Ni qué decir del profesorado que, asumiendo su interinidad, puede llegar a cambiar el destino asignado incluso varias veces dentro del mismo año académico, siendo altamente compleja su socialización real en cada una de estas instituciones escolares, así como el desempeño de las tareas que se espera que desarrollen con los grupos de estudiantes.

Es por ello por lo que utilizamos la definición de *profesorado novel* (maestra novel, en nuestro caso particular), para referirnos al lugar que ocupan esta etapa inicial en la función docente, como novedad respecto a experiencias previas, dentro del desarrollo profesional.

Abordaremos cada uno de los asuntos que acabamos de referir en los posteriores epígrafes para comprobar cómo, ya desde hace bastante tiempo, estas inquietudes han sido objeto de investigación por parte de autoras y autores que nos han dado la oportunidad de poder ir nombrando y confrontando las diferentes teorías sobre ellas.

## Construcción del marco teórico

Al iniciar la revisión de las publicaciones relacionadas con la temática de nuestra investigación, pudimos apreciar que la mayor parte de estas, que están relacionadas con el profesorado novel, se podía dividir en tres grandes bloques.

Por una parte, encontramos lecturas, en su mayoría ya clásicas, donde se intenta definir las diferentes etapas de la docencia, centrandó las investigaciones en la realización de

---

<sup>14</sup> Definición RAE

un listado de características y dificultades propias de quienes se encuentran en esta primera fase dentro de la profesión. Cabe destacar que en algunos casos la vinculación que proponen con la formación inicial hace que los resultados de dichas investigaciones fueran considerados como elementos a tener en cuenta en la modificación o adaptación de la misma, al asumir que los problemas experimentados por estas y estos docentes partían de carencias en el periodo previo a la entrada al campo profesional. También se consideraba que dichas carencias eran por falta de madurez o competencias del profesorado recién incorporado, aceptando esta ausencia de recursos como algo inherente a la falta de *experiencia*, un concepto complejo del que hemos hablado antes y que desarrollaremos con más detenimiento posteriormente.

Por otro lado, apartando el foco de la persona, están las investigaciones que analizan y reflexionan sobre la actuación y responsabilidad del contexto donde se integra el nuevo miembro de la comunidad educativa. Estudios, algunos más recientes, relacionados con la acogida e inserción en el centro escolar, donde se interpretan las evidencias recogidas sobre este proceso en el que se entra a formar parte de una cultura ya establecida que tiene sus propias expectativas con respecto a las labores que debe asumir la o el docente recién incorporado. Partiendo de esta premisa, la mayor parte del material (Alliaud, 2014; Souza, 2016; Vaillant, 2021, 2022; Zeicher, 2020;) aboga por el desarrollo y establecimiento, a nivel institucional, de programas que facilite el tránsito por este proceso por el que todo el profesorado tiene que pasar en el inicio de su ciclo de vida profesional. Se debe entender que parte de esta literatura se desarrolla en países, mayoritariamente en América Latina, donde el abandono o renuncia del profesorado en los primeros años de ejercicio es una realidad en nuestros días. Ciertamente, en España vivimos una situación diferente ya que, al formar parte de un cuerpo de funcionariado del estado, son excepcionales los casos en los que el profesorado tome la decisión de no continuar con su actividad, una vez superado ese trámite. Sin embargo, también tenemos estudios que versan sobre esta temática, como los desarrollados por investigadores españoles como por ejemplo Carlos Marcelo (1991; 1995), donde ahondaremos en las características y requisitos de estos programas.

En último lugar, y volviendo a la figura del docente recién incorporado, está la literatura que versa sobre la manera que tienen las y los profesionales de la enseñanza de ir

reconociendo la identidad que va configurando desde su experiencia como estudiante. Partiendo del concepto de desarrollo profesional docente, que apuesta por un aprendizaje prolongado en el tiempo, más allá de la entrada al mundo laboral, y evocando la necesidad de ir construyéndose como profesional reflexivo, se pone el acento en la reconfiguración y puesta en práctica de unos saberes docentes (también llamados en otras publicaciones conocimiento práctico, conocimiento tácito, saberes profesionales o de la experiencia), para indagar sobre su naturaleza, procedencia y cómo se hacen visibles en la práctica profesional llevada a cabo por maestras y maestros noveles, sin dejar de tener en cuenta el compendio de características, propias y contextuales, que representa esta primera etapa de labor docente.

En el siguiente apartado realizaremos una revisión más extensa de los estudios centrados en las dificultades que enfrenta el docente en su proceso de inserción, y conoceremos las sugerencias que, a modo de programas específicos, proponen los distintos investigadores para tratar de solventar estos problemas y hacer que ese trámite resulte más productivo.

#### *Problemática y dificultades propias de esta etapa*

Como ya adelantamos al inicio de este apartado, uno de los temas más tratados en las investigaciones que versan sobre el profesorado novel, está vinculado con las dificultades a las que se enfrenta en su inicio en la actividad docente, siendo el conocimiento de las mismas una necesidad básica a la hora de ofrecer soluciones institucionales, desde los centros escolares, intentando de esta forma paliar las consecuencias que estas provocan en las y los docentes noveles, procurando así facilitar el proceso de inserción, del que hablaremos en el siguiente epígrafe.

Los problemas o dificultades a los que se hacen referencia en estas publicaciones tienen relación, como ya se ha mencionado, con la distancia entre las expectativas generadas y la realidad escolar a la que se enfrentan, teniendo en cuenta que el tiempo de formación previa les sirve para formarse una idea muy determinada de las habilidades y estrategias necesarias para responder a las múltiples responsabilidades, algo que no siempre encaja con el contexto y la diversidad que se presenta.

En ese momento, ante la incapacidad de dar respuesta a los requerimientos surgidos en la práctica, pueden surgir inseguridades y dudas sobre su propia capacidad, lo que dificulta una actuación reflexiva sobre la manera más adecuada de ir afrontando cada situación sobre la marcha, y favoreciendo en cambio el uso de una batería de respuestas automáticas del tipo ensayo-error o bien por imitación de prácticas experimentadas u observadas en otros profesionales, que irán sucediéndose hasta que la o el docente consiga recobrar una visión más pragmática de lo que sucede en su aula.

Si realizamos una revisión temporal sobre publicaciones que abordan la problemática del profesorado en sus primeros años, nos encontramos con los que llevaron a cabo Barr y Rudisill (1930) y Johnson y Umstattd (1932), analizando las dificultades expresadas por 120 y 119 profesores respectivamente, en sus primeros años de actividad profesional. El resultado les permitió elaborar una lista de problemas entre los que destacan la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización tanto de los materiales como del trabajo.

Otra investigación, cuyo propósito fue identificar la problemática específica del profesorado novel, fue la llevada a cabo por Dropkin y Taylor (1963), en la que, además de los anteriormente mencionados, aparecen las dificultades relacionales con la interacción con las familias, los métodos de enseñanza, y aspectos del currículum tales como la planificación, rutinas, materiales y evaluación.

Siguiendo con las preocupaciones expresadas por el profesorado novel, Fuller y Brown (1975) las agrupa en cuatro niveles que tienen que ver con:

- la falta de identificación con el profesorado, debido a la proximidad de su época como estudiantes;
- sus limitaciones con respecto a las estrategias y la excesiva preocupación por el control y la opinión que provoca en el resto de profesorado;
- el número de estudiantes y la escasez de tiempo y materiales para la realización de las actividades docentes;
- la dificultad de ofrecer una adecuada atención a las necesidades diversas de cada alumna o alumno a causa de un material no apropiado;
- la falta de colaboración con las familias.

Poco después, Felder (1979), investigó los problemas de 30 profesores noveles en su primer año de actividad docente, prestando especial atención a la manera en que estos afrontan y procuran solucionar estas dificultades.

En la publicación de Mager y Myers (1982), se destacan dos dificultades principales, que son la escasez de tiempo para la realización de todas las tareas y la integración dentro del equipo docente por parte del profesorado novel, asumiendo la cultura de centro y una serie de normas establecidas no escritas.

En años posteriores, los estudios estaban orientados a recabar información que permitiese conocer a qué dificultades se enfrentaban con el fin de ofrecer herramientas que pudiesen compensar tales carencias.

Ejemplo de ello es el realizado por Bush (1983), cuyo resultado nos ofrece un listado de cuatro problemas clave a los que dar respuesta a la hora de poner en práctica estos programas de formación. Esto tiene que ver con la escasez de tiempo y prácticas, de colaboración con otras instituciones, así como la escasez de investigaciones sobre esta temática,

Otra publicación que analiza esta temática es la compartida por Vonk (1983), donde surgen como principales problemas la organización del contenido, la participación en las actividades, la disciplina en clase y la manera de involucrar a las familias.

No podemos obviar, dentro de las investigaciones acerca de la problemática del profesorado principiante en su primer año, el trabajo realizado por el autor holandés Simon Veenman (1984) a partir de la revisión de 83 estudios llevados a cabo en diferentes países, (Estados Unidos, Alemania Occidental, Inglaterra, Holanda, Australia, Canadá, Austria, Suiza y Finlandia), quien destaca dentro del proceso de aprendizaje de esta etapa, asumiendo en el trabajo de aula, una dinámica de ensayo-error que le permita sobrevivir a este primer año.

Tras una revisión de las respuestas ofrecidas por los docentes, Veenman elabora un listado de 24 problemas específicos de esta primera etapa, entre los que destacan la disciplina en el aula, la atención a la diversidad, la evaluación y las relaciones con familiares y el resto de las y los profesionales del centro.

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| 1. La disciplina en el aula.                                  | 7. Insuficiente material.   | 13. Vigilancia de las normas de la escuela.            | 19. Tratamiento de alumnos de aprendizaje lento.         |
| 2. La motivación de los alumnos.                              | 8. Problemas con alumnos en concreto.                                 | 14. Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos. | 20. Tratamiento de la interculturalidad.                 |
| 3. Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales. | 9. Sobrecarga de trabajo.   | 15. Dominio de las materias.                           | 21. Dominio de los libros de texto y guías curriculares. |
| 4. Evaluar a los alumnos.                                     | 10. Relaciones con los otros profesores.                              | 16. El trabajo burocrático.                            | 22. Falta de tiempo libre.                               |
| 5. Las relaciones con los padres.                             | 11. Falta de tiempo para preparar las clases. La programación diaria. | 17. Relaciones con los directivos.                     | 23. Falta de apoyo y orientación.                        |
| 6. La organización del trabajo en clase.                      | 12. El dominio de los diferentes métodos de enseñanza.                | 18. Materiales didácticos inadecuados.                 | 24. El número de alumnos por aula.                       |

Si bien la redacción de esta lista queda lejana en el tiempo, tal y como afirman Britton et al (1999) y Serpell (2000), la vigencia de sus hallazgos tras más de treinta años justifica que hagamos uso de ella, si bien podemos encontrar diferencias a la hora de otorgar mayor importancia (y una posición más elevada) a uno u otro problema recogido, fruto de los cambios sociales, culturales, políticos y profesionales que ha vivido en este tiempo el desarrollo de la actividad docente.

En relación con lo anteriormente presentado, resulta novedosa la organización en dos niveles diferentes de los estudios desarrollados por Vonk (1983) y Vonk y Schras, (1987), donde el micronivel englobaba las dificultades con que se encuentran los y las docentes dentro del aula en relación con el alumnado, mientras que el macronivel se refiere a asuntos relacionados con el centro escolar, tales como la relación que se establece con familias y demás profesionales o la organización misma del centro.

Al igual que las publicaciones ya comentadas en las que se determinan unas características concretas al profesorado novel, Jordell (1985), realiza una comparación entre los problemas que presentan las y los docentes noveles con aquellos más experimentados, en la que determina una serie de dificultades comunes (diversidad, recursos, el tiempo, etc.) y otras propias del profesorado principiante (disciplina, rendimiento y antecedentes del alumnado).

Valli (1992) nos ofrece otra clasificación en la que asume la soledad del profesorado como una de las dificultades propias de los docentes noveles, junto a otras ya mencionadas, como las referidas a la imitación de actuaciones observadas sin análisis previo, la falta de herramientas que permitan llevar a la práctica el conocimiento elaborado en su formación inicial, o el desarrollo de lo que denomina una concepción técnica de la enseñanza.

Otras publicaciones, como la de Schempp et al. (1993), y posteriormente Schmidt y Knowles (1995), también comparten investigaciones que les lleva a distribuir en distintos niveles los problemas del profesorado de nueva incorporación. Estos niveles tienen que ver con su propia historia o biografía, las prácticas vividas en su época de estudiantes, las expectativas del centro y de ellas y ellos mismos, con respecto las responsabilidades recién adquiridas, la organización y gestión en el aula y las relaciones con otros profesionales del centro.

Si nos mantenemos en este periodo, en el ámbito español podemos hablar de dos publicaciones donde se analizan los problemas a los que se enfrenta un docente durante el acceso a la profesión. La primero es la realizada por el investigador Carlos Marcelo (1991), en la que pone de manifiesto dos dificultades clave en los primeros años de desarrollo profesional, como son llevar a cabo la programación en el aula y la evaluación del proceso de aprendizaje. En un nivel inferior, pero sin dejar por ello de ser representativo, aparece una carencia relativa a métodos y recursos de enseñanza y de conocimiento de ciertos aspectos psicopedagógicos.

Posteriormente, Esteve (1993) propuso unas medidas con el fin de que los docentes noveles pudieran paliar las dificultades expresadas, entre las que destacan la prolongación de la formación inicial, promover el análisis de situaciones reales acaecidas en el contexto escolar, una mayor importancia y presencia de prácticas, modificar el proceso de acceso a la función docente para dar mayor valor a la competencia profesional por encima de la acumulación de conocimientos y que el primer año de actividad profesional se considere como práctica.

Este mismo autor llevó a cabo junto a otros colegas, una investigación aplicando un cuestionario a 325 profesores con menos de cinco años de experiencia docente. En ella encontraron que los principales problemas identificados por los profesores se referían a las condiciones de trabajo (Esteve et al. 1995). Estos son, la carencia o defectos del material disponible, la baja calidad de los locales, el excesivo número de alumnas y alumnos por aula, las tareas de preparación del trabajo escolar, y el horario de las y los docentes.

Si bien los resultados de las diferentes investigaciones que acabamos a presentar inciden en la naturaleza delicada del cambio de estudiante a docente y la influencia del contexto donde se desarrolla la tarea educativa, las políticas educativas no terminan de asumir lo que significa iniciar la actividad profesional y la inmersión en una cultura ya instaurada bajo las mismas responsabilidades que el resto de profesorado, ya más curtido en dicha tarea, llegando a asignar al recién llegado las condiciones menos favorables con respecto a curso u horario, debido a su falta de antigüedad en el centro.

### Etapas profesionales en la docencia

En este epígrafe vamos a realizar un repaso a las publicaciones que se dedican a profundizar en el conocimiento de las diferentes etapas dentro de la docencia, y definen los distintos periodos que conforman la actividad docente desde su inicio hasta el último momento de trabajo. Asimismo, podremos comprobar cómo según estas investigaciones, se va desarrollando el profesorado y van modificando su práctica según avanza en el proceso de su vida como profesional de la enseñanza.

Teniendo en cuenta las distintas aportaciones consultadas, podemos estimar que la primera etapa, aquella que nos referimos cuando hablamos de profesorado novel, tiene una duración aproximada de entre tres (Imbernón, 1994) y siete años (Vonk y Schar, 1987) dentro del desarrollo profesional. Diversas publicaciones (Burke 1990, Eirín et al., 2009; Huberman et al., 2000) así lo expresan cuando hacen un esquema de las fases que se van desarrollando durante el ejercicio docente.

En el inicio de la actividad docente se distinguen, según Eddy (1971), tres etapas. La primera fase tiene lugar cuando la o el docente realiza la transición desde su posición de estudiante y va descubriendo aspectos relacionados con su responsabilidad y sus funciones. La segunda etapa guarda más relación con su rol dentro del centro escolar donde desarrolla su labor, y es en este momento cuando descubre el funcionamiento interno del mismo, su jerarquía y el sistema de normas y valores establecido. Por último, el interés del profesorado se centra en el alumnado, sus necesidades y características reales, descubriendo la distancia entre éstos y sus expectativas previas.

Si bien determinan la importancia de cada una de estas etapas, Vonk y Schar (1987) entienden que el periodo de tiempo que abarca los siete primeros años de docencia, está marcado por el proceso de inserción en el centro escolar y la socialización con el resto de personas que forman la comunidad educativa, ya que es entonces cuando la o el docente tiene que ir refutando y asentando todo lo que trae consigo, construido en su época como estudiante, y donde las experiencias vividas van a tener mayor influencia que en su desarrollo posterior.

Diversas publicaciones (Feiman-Nemser y Remillard, 1996; Griffin, 1958; Huberman, 1989; Ryan et al. 1980; Vonk, 1988) se unen a esta teoría, reconociendo la influencia

determinante del proceso de inserción en la posterior actividad docente y la manera que el profesorado se relaciona con sus funciones, definiendo estos primeros cinco o siete años como un proceso de crecimiento crítico, donde las expectativas y su confrontación con la realidad producen sentimientos que movilizan su aprendizaje.

En la misma línea, Lortie, (1975); Gold, (1996); Zeichner y Gore, (1990), hablan de dos fases bien diferenciadas en ese periodo de socialización:

- *Fase de exploración* (de uno a tres años), en la que las y los docentes inician su actividad a partir del ensayo-error, se esfuerzan por descubrir su rol dentro del centro escolar y cobra mucha importancia el hecho de sentirse aceptado por el resto de comunidad escolar.
- *Fase de estabilización y de consolidación* (de tres a siete años), es el tiempo de profesionalización y reconocimiento, donde ya adquiere una mayor seguridad en sus capacidades docentes al tener mayor competencia a la hora de trabajar el currículum construyendo estrategias pedagógicas que le permiten centrar la atención, a nivel individual y como grupo, en su alumnado.

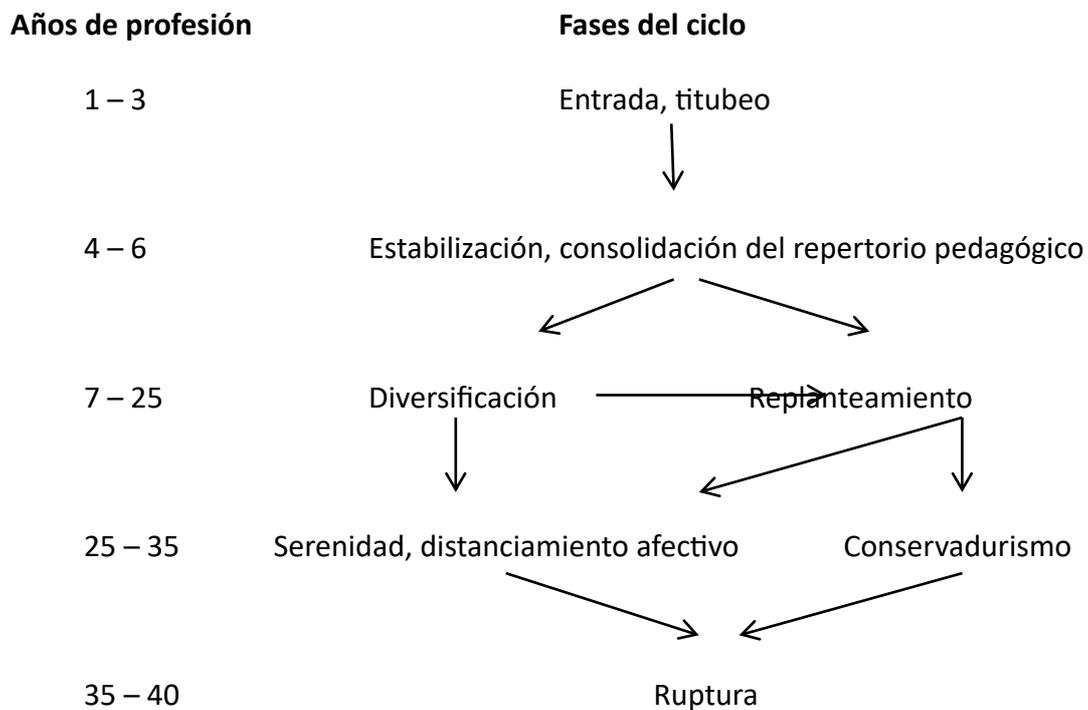
Si reducimos la visión sobre el primer año de incorporación a la docencia nos encontramos con autores como Vera (1988) quien hace distinción de dos fases dentro de esta primera etapa. Según expone, los primeros seis meses corresponderían a la fase de “umbral o antesala”, y posteriormente el profesorado pasaría a la fase de “madurez y crecimiento”.

El primer año de práctica docente es también el protagonista de las investigaciones de Olson y Osborne (1991), quienes lo describen como el más complejo debido a la dificultad de contrastar la idealización de la profesión docente con los requerimientos reales que conlleva el inicio de la actividad profesional.

Imbernón (1994) determina dos etapas diferenciadas dentro de la vida profesional, los primeros tres años en los que transcurre la inducción o socialización del profesorado recién incorporado, al que denomina *desarrollo profesional de los profesores noveles* y *el desarrollo del profesorado experimentado*, que tendría lugar una vez superada la primera etapa, a partir del cuarto año en adelante. Entiende que cada una de estas etapas tiene unas características muy concretas y necesita por tanto una atención

específica, con vistas a una formación permanente que le proporcione herramientas para el desarrollo profesional.

Al hablar de los ciclos de vida, algunas publicaciones empiezan a concebir el paso por las diferentes fases por las que transcurre el docente como un proceso menos rígido, descartando la idea de unas etapas predefinidas con un tiempo concreto de duración y otorgándole mayor flexibilidad durante estos periodos. Este es el caso de Burke y McKeen (1990), o posteriormente Huberman et al. (2000), quienes definieron cinco fases relacionadas entre sí, pero de manera no lineal, pudiendo según las características concretas del desarrollo profesional, ir avanzando entre el replanteamiento y la serenidad en los años intermedios, para acabar con la ruptura al final del ciclo.



*Esquema extraído de la publicación de Eirin, García y Montero (2009)*

Liethwood (1992) nos habla de cuatro diferentes etapas dentro del desarrollo de la competencia profesional, haciendo distinción entre las dos primeras, más orientadas a la supervivencia y desarrollo de destrezas dentro del aula, y las dos siguientes relacionadas con un mayor dominio de los modelos de enseñanza:

- Desarrollo de destrezas de supervivencia
- Competencia en las destrezas básicas de enseñanza
- Desarrollo de flexibilidad instruccional
- Competencia profesional

También se expone una división en cuatro periodos en la publicación de Bullough (2000) sobre la primera etapa del proceso de desarrollo profesional, distinguiendo la fase previa a la formación inicial, en referencia a los años como estudiante, los estudios académicos de preparación a la docencia, las prácticas desarrolladas durante la formación y los primeros años como profesional de la enseñanza.

Más recientemente, podemos comprobar como Day, Sammons y Stobart (2007) diferencian las etapas de la vida profesional, organizándolas en seis fases, que a continuación exponemos, relacionadas con la actitud que mantiene el o la docente ante el trabajo que desarrolla, siendo esta muy importante en cada etapa para su desempeño profesional:

|               |  |
|---------------|--|
| 0 – 3 años    | Compromiso (apoyo clave de directores y supervisores)      |
| 4 – 7 años    | Construcción de identidad profesional, eficacia en el aula |
| 8 – 15 años   | Tensiones crecientes y transiciones                        |
| 16 – 23 años  | } Pérdida de motivación y problemas de compromiso          |
| 24 – 30 años  |  |
| 31 años o más |  |

Marcelo y Vaillant (2009, p. 54) recogen el trabajo realizado por Huberman et al. (1998), ofreciendo en su obra la siguiente tabla donde se observa la comparación entre seis investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores, sobre las distintas etapas dentro de la vida docente, en la que hay bastante concordancia acerca de las fases por las que pasa el profesorado, preocupándose por no determinar un tiempo concreto a cada una,

sino posibilitando que cada cual vaya evolucionando de una a otra fase con su propio ritmo.

| FASES | INVESTIGACIONES                            |                         |                            |                        |                                      |                              |
|-------|--|-------------------------|----------------------------|------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
|       | Unruh & Turner (1970)                      | Gregore (1973)          | Burden (1982)              | Feiman & Floden (1983) | Huberman et. al. (1989)              | Fessler & Christensen (1992) |
| 1     | Periodo inicial de la enseñanza (1-6 años) | Llegar a ser profesor   | Supervivencia (primer año) | Supervivencia          | Entrada a la carrera y socialización | Formación inicial            |
| 2     | Creciente seguridad (6-15 años)            | Crecimiento             | Ajuste (2-4 años)          | Consolidación          | Diversificación y cambio             | Inserción                    |
| 3     | Periodo de madurez (más de 15 años)        | Madurez                 | Madurez (más de 5 años)    | Renovación             | Estabilización cuestionamiento       | Competencia                  |
| 4     |  | Funcionamiento completo |                            | Madurez                | Serenidad                            | Entusiasmo y crecimiento     |
| 5     |  | Profesional             |                            |                        | Conservadurismo                      | Frustración                  |
| 6     |  |                         |                            |                        | Desencanto                           | Estabilidad                  |
| 7     |  |                         |                            |                        |                                      | Cese y salida                |

Como hemos podido comprobar, hay una gran diversidad de autores y autoras que intentan situar los diferentes pasos de docentes durante su vida profesional desde el inicio de su experiencia laboral hasta el cese de la actividad. Si bien los plazos y fases se observan ya más flexibles, entendiendo que los procesos son individuales y diferentes en cada caso y guardan relación con otros aspectos externos a la persona que van promoviendo el desarrollo profesional del profesorado dentro de las instituciones por las que va pasando a lo largo de su práctica docente.

Teniendo en cuenta que el proceso que nos interesa específicamente es el que tiene lugar durante los primeros años de profesión, a continuación, nos centraremos en comprobar qué se ha publicado sobre las características y condiciones concretas de este periodo, intentando entender lo que viven las y los docentes en su inserción profesional.

### *Características del profesorado novel*

Algunos de los trabajos que hablan sobre las características del profesorado principiante, lo hacen a partir de una comparación con profesorado que por su trayectoria es considerado experto.

Entre otros, nos parece interesante resaltar algunos que consideramos más relevantes por las aportaciones que han dado soporte a investigaciones posteriores sobre la temática.

Este es, entre otros, el caso de Berliner (1986; 1987) quien en varias publicaciones se refiere en concreto al conocimiento y habilidades del profesorado experto, haciendo la distinción entre este y quienes inician su actividad profesional. En otra publicación sobre estas características concretas, también.

Otras aportaciones que abordan estas diferencias en ámbitos o áreas más concretas dentro de la docencia son, por ejemplo, la que propone Berliner y Carter (1986) analizando estas diferencias en la enseñanza específica de las matemáticas, o la de Duffy y Roehler (1987), quienes resaltan las discrepancias que existen entre el profesorado novel y el profesorado con más experiencia en el área de la lectura. Continuando en esta área, Moral (1998), comparte las diferencias entre profesores expertos y principiantes recogiendo algunos rasgos en sus conclusiones que tienen que ver con la planificación y la enseñanza interactiva.

Publicaciones como las de Westerman, (1991) o Feiman Nemser y Parker (1990), destacan las diferencias que se evidencian en sus investigaciones al comparar el pensamiento y la manera de actuar en el aula.

Por otra parte, Rich (1993) y Alexander et al. (1992), centran estas diferencias entre profesorado de reciente acceso y aquel que tiene mayor experiencia profesional en la capacidad de reflexión sobre su propia práctica.

Aquí se inicia un posicionamiento concreto sobre los criterios adecuados para distinguir a los docentes expertos que, en la misma línea de Bereiter y Scardamalia (1986), hace mención no sólo de un tiempo determinado de desempeño no inferior a cinco años, sino al nivel de competencia adquirida con constancia y empeño (Marcelo y Vaillant, 2009).

Por otro lado, Leinhardt (1988) nos habla del «conocimiento situado» (situated knowledge) de las y los docentes expertos, desarrollado en el contexto de trabajo, que permite al profesorado solucionar las dificultades propias de su actividad a través del conocimiento elaborado en su práctica. Este profesorado experto presenta también unas características diferenciadas que tienen que ver con sus destrezas, conocimiento y estructura profunda del mismo (Bereiter y Scardamalia, 1986).

Ya en un ámbito más cercano, Marcelo (1995) nos expone la característica más definitoria de los docentes recién incorporados, partiendo de los resultados de sus investigaciones. Esta es, según defiende el investigador, la dificultad que supone para el profesorado novel, representar de manera abstracta los problemas a los que se enfrenta.

En años posteriores, Perrenoud (2004), en el capítulo que dedica a la formación de un principiante reflexivo, nos ofrece una serie de rasgos característicos que reconoce en el profesorado novel, que tiene que ver con:

- las inquietudes provocadas al cambiar su posición de estudiante a docente, y con ello su responsabilidad en el aula;
- los momentos de incertidumbre que con el paso del tiempo se irán sosegando;
- la necesidad de un proceso más extenso para la resolución de problemas debido a la falta de rutinas;
- la falta de experiencia en la gestión del tiempo que le provoca tensión; la angustia ante un número elevado de frentes a los que prestar atención;
- la soledad en esos primeros momentos previos al establecimiento de relaciones con el resto de profesorado;
- la duda entre poner en práctica lo construido en su época de formación, tan reciente, o seguir las dinámicas instauradas en el centro escolar; el exceso de involucración ante lo acaecido en el aula;
- la inseguridad ante lo que considera falta de herramientas para ejercer su labor como docente;

- y la preocupación por las diferencias notables entre sus expectativas y la realidad, donde el autor hace hincapié que no es responsabilidad de la falta de competencia del profesorado sino más bien a las características complejas que engloba la actividad docente.

Además, el autor destaca lo que implica a su juicio la condición de profesorado principiante, resumiéndolo en los siguientes cuatro rasgos principales (p.19):

- Disponibilidad
- Búsqueda de explicaciones
- Solicitud de ayuda
- Apertura a la reflexión.

Si bien las referencias más actuales que mantienen el foco en comprender cuáles son las características concretas de la o el docente durante este primer momento de desarrollo profesional, esta atención se fue derivando hacia las condiciones específicas que influyen en este proceso, quitando el peso de la problemática de las cualidades personales de las y los docentes noveles, al entender que hay una influencia evidente tanto de la fase de formación previa al acceso como del contexto en el que se va desarrollando su práctica profesional.

#### La socialización, confrontación de culturas

Cuando el profesorado accede por primera vez al centro escolar se ve inmerso en una cultura establecida a través de costumbres y normas, escritas o no, que van a suponer un reto en su integración en este espacio ya configurado. A este proceso se le da el nombre de socialización y hace referencia a cómo el o la docente interioriza los valores y las normas propios de la comunidad educativa para poder adaptarse.

Lacey (1977) identifica tres estrategias llevadas a cabo por el profesorado novel para conseguir integrarse en la cultura institucional:

- ✓ Ajuste interiorizado: en el que asumen los valores y metas de la institución, evitando así el conflicto.
- ✓ Sumisión estratégica: cuando se asumen las concepciones, pero se mantienen reservas personales ante ellas.

- ✓ Redefinición estratégica: es en palabras del autor “conseguir el cambio causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación” (pp. 72-73).

Como observamos, estas estrategias tienen también que ver con las posibilidades que se le otorgue, pero también las resistencias que desde las instituciones educativas se ejerza sobre el profesorado, teniendo en cuenta que el docente novel, está en clara desventaja ante el posicionamiento de poder del claustro.

En relación con lo anterior, la socialización es también asumida por Van Maanen y Schein (1979), como el proceso por el que los profesionales descubren la parte menos explícita de la organización donde se acaban de incorporar. A través de esta socialización, se inicia la asimilación de la cultura de dicha organización dando lugar a tres posibles respuestas: la aceptación sin cuestionamiento, la incorporación de conocimiento nuevo, o la confrontación para redefinir el rol que se debe asumir. Esta última respuesta genera un conflicto entre los intereses propios y los de la organización.

El modelo propuesto por Jordell (1985) a raíz de su estudio sobre la socialización de los docentes principiantes, presenta cuatro niveles distintos de influencia: la personal, la de clase, la institucional y la social, asumiendo que ésta va más allá del ámbito profesional del profesorado que inicia su práctica.

Zeichner (1985) considera la socialización como producto de la interacción entre diferentes aspectos, entre los que se encuentran la experiencia como estudiante, el resto del claustro escolar, la capacidad para influir por parte del personal que va a evaluar al docente, familiares y amigos y la subcultura del centro escolar y de los profesionales que trabajan en él. A partir de este momento, el docente pasa a ser miembro participante en esa organización (Zeichner y Gore, 1990)

Wildman et al. (1989), exponen que es el alumnado, el resto del claustro y los familiares de los estudiantes quienes generan una influencia mayor en la socialización de los docentes noveles, ampliando así la mirada y fijándose en los diferentes actores que forman parte de este proceso.

Posteriormente, Wanous (1992) realiza la siguiente propuesta en relación con las etapas por las que transita la o el docente dentro del proceso de adaptación a los centros educativos.

| ETAPA  | CARACTERÍSTICAS   |
|--|---|
| Confrontación y aceptación de la realidad del centro | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmación o no de las expectativas previas generadas.</li> <li>• Conflicto entre deseos e intereses laborales del nuevo docente y el clima organizacional.</li> <li>• Descubrimiento de los aspectos personales que serán reforzados por el centro, los que no lo serán y los que serán sancionados.</li> </ul>   |
| Clarificación de rol                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio de la tarea docente: grupos, materias, tutorías, etc.</li> <li>• Definir el rol interpersonal en la relación con los compañeros, con el coordinador o coordinadora de ciclo o departamento y con la dirección</li> <li>• Desarrollo de capacidades para superar las resistencias al cambio</li> <li>• Nivel de congruencia entre los resultados de la autoevaluación del propio desempeño y la evaluación a cargo de los responsables del centro.</li> <li>• Aprender a trabajar en las condiciones existentes: grado de concreción de los objetivos, funcionalidad de la estructura nivel competencial de compañeros.</li> </ul> |
| Auto ubicación en el centro                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender qué comportamientos se adecuan a la cultura de centro.</li> <li>• Resolución de conflictos: derivados de la tarea docente, entre compañeros, con las familias, con el entorno...</li> <li>• Desarrollo de compromisos con el centro y con el trabajo derivado de la superación de retos profesionales.</li> <li>• Introducción de cambios (en la autoimagen, en las relaciones, en los valores personales...).</li> </ul>   |
| Percepción del éxito en la socialización             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Logro de confianza y compromiso por parte del centro.</li> <li>• Nivel de satisfacción general.</li> <li>• Desarrollo de un sentimiento de aceptación mutua.</li> <li>• Desarrollo de mayor implicación en el trabajo, motivación interna.</li> <li>• Intercambio de mensajes de aceptación y reconocimiento mutuo entre el docente y el centro.</li> </ul>  |

Estas etapas no tienen una temporalización clara y asume, como otras y otros autores que ya hemos visto, que hay una diferencia significativa dependiendo de la apertura y acogida de la institución escolar, así como también depende de características propias de la o el docente, que tiene que ver también con su formación y trayectoria vital.

El proceso de socialización es para Marcelo (1993; 1994) aquel que confiere al profesorado principiante, las herramientas que necesita para poder configurar su propio rol dentro de la institución educativa, y es a través de este proceso por el cual que asume la cultura que prevalece en el centro escolar donde desarrolla su actividad. La experiencia previa en relación con los docentes que formaron parte de su trayectoria, el contacto con el resto de profesorado y ciertas experiencias en su biografía configuran de una forma específica este proceso.

Texeido (2009) abarca en su obra una gran cantidad de información referente al proceso de socialización por parte del profesorado recién incorporado al centro escolar. Cabe destacar la diferencia que realiza entre los estudios de corte más tradicional que centra el proceso en la institución educativa, como los que hemos mencionados anteriormente en este apartado, y los más actuales que se enfocan en el docente que se acaba de incorporar.

También desarrolla una serie de rasgos distintivos en el proceso de acogida por parte del centro al profesorado principiante, exponiendo alternativas con respecto al grado de planificación, sistematización, organización, implicación colectiva, etc., incidiendo en el resultado dispar según se opte por una u otra alternativa, e invita a los centros a observar una serie de aspectos para procurar ejercer una acogida adecuada a los nuevos miembros.

Más allá de esta socialización institucional, mencionada en las publicaciones que hemos revisado, hay otros aspectos que inciden en la entrada y posterior desarrollo de la actividad docente del profesorado. Nos referimos al complejo proceso de inserción docente que desarrollaremos en el posterior epígrafe.

### El proceso de inserción a la docencia

Cuando hacemos referencia al periodo de inserción nos estamos refiriendo a los primeros años de actividad profesional por parte del docente. En este tiempo, el profesorado recién incorporado deberá realizar el cambio de perspectiva desde estudiante a docente capaz de encarar y llevar a la práctica las funciones y responsabilidades que conforma su condición de profesional de la enseñanza (Vonk, 1996), y esto supone también una reconstrucción en la biografía del docente (Bolívar, 2006).

En este primer contacto se produce lo que ha descrito Simon Veenman (1984) como “choque con la realidad”, definiendo la confrontación de las ideas previas de la o el docente de reciente incorporación con la realidad que representa la tarea profesional, haciendo que procure dar respuesta a las necesidades surgidas en el aula, a través de actuaciones del tipo ensayo-error, descartando unas y probando otras según las circunstancias concretas a las que se enfrente, así como los resultados que produzcan en la situación.

Autores como Wilson y D’Arcy (1987), otorgan un papel fundamental a las escuelas en este proceso de inserción del profesorado novel, ya que le asignan la responsabilidad de introducir al profesorado en la tarea docente y ser un apoyo en su desarrollo profesional. Al concebir el desarrollo como un proceso inacabado, destacan la oportunidad de seguir esta evolución más allá de los primeros años (Tisher, 1980). Este mismo autor y otros como Zuniwalt (1989), apuntan en publicaciones posteriores la relación entre la puesta en práctica del currículum y el papel que asume el profesorado, como algo que inquieta al docente en su primera etapa como profesional.

Esto provoca una falta de iniciativa a la hora de abordar los elementos curriculares, favoreciendo que mantengan las prácticas observadas y cierto inmovilismo a la hora de realizar las adaptaciones necesarias a partir de las concreciones contextuales e individuales a raíz de la realidad de su aula (Berliner, 1989).

En general, las publicaciones sobre esta temática concluyen que el profesorado novel accede a su inicio en la profesión con una falta de conocimiento real sobre la complejidad de las tareas docentes, mucho más holísticas que el simple hecho de presentar un

contenido concreto a un grupo de estudiantes. Por otro lado, otorgan mayor importancia a las vinculaciones personales y afectivas (Hollingsworth, 1989; Wade, 1994).

Sobre estas vinculaciones afectivas nos habla Marcelo (1991) en un estudio sobre las dimensiones ambientales de los docentes noveles en el aula, siendo aquellos aspectos relacionados con las actividades innovadoras dentro del proceso de enseñanza, relegados a un segundo lugar.

El docente novel, en su confrontación durante el proceso de inserción, puede llegar a sentirse frustrado y observar su inicio laboral como un fracaso a causa de diversos factores, entre los que encontramos su experiencia previa como estudiante (Goodman, 1987, 1988); sus dudas sobre cómo afrontar sus responsabilidades (Bullough et al. 1992); la dificultad de ser una figura de autoridad y asumir el control del aula (Reynolds, 1992); o la manera de relacionarse con el resto del claustro y la cultura institucional que representan (Talbert y McLaughlin 1993).

El profesorado tiene que descubrir lo que se espera de él o ella, a través de unas normas y actuaciones que no siempre son explicitadas (Schempp et al. 1993). Durante el primer año, la idea sobre cuál es su papel y cómo orientar su actuación irá evolucionando a través de las circunstancias vividas en el aula con su alumnado y la confrontación de sus esquemas con el contexto (Olson y Osborne, 1991), lo que provocará modificaciones que, aunque modestas, son bastante significativas en relación con su desarrollo profesional (Bullough, 1991).

Cada docente irá reajustando sus esquemas y favoreciendo cambios encaminados a lograr una mayor competencia profesional docente, si bien este proceso no tiene una duración fija, ya que depende de aspectos concretos tanto del docente en sí, sus circunstancias y su capacidad de traducir en la práctica una actitud y conducta renovadas (Bullough, et al. 1992; Cooke y Pang, 1991).

En su proceso de inserción, el docente deberá aprender a reconocer los elementos de la cultura escolar del centro donde desarrolla su actividad, tales como las normas, prácticas y modelos de dicho centro, para tener una amplia visión de los límites y posibilidades que van a ser aceptados por la comunidad escolar (Bullough et al. 1991).

Debe comprender que, para dar respuesta a las múltiples demandas y llegar a adquirir las competencias que se le exige, tiene que conocer la influencia que, como organización, tiene el centro en su clase y en su propia práctica Zeichner (1983; 1993).

Si pretendemos profundizar en aquello que puede influir al profesorado novel a la hora de construir y desarrollar unos pensamientos sobre la tarea docente, manifestándose estos en la práctica en el aula, y posicionándolo en un lugar concreto en este proceso de enseñanza aprendizaje, Schempp et al. (1993) nos ofrecen los siguientes tres factores:

- a) Biografía personal y sistema de creencias
- b) Cultura y contexto de la escuela,
- c) Rol a desempeñar y expectativas sobre el desempeño de la función docente.

Tendremos en cuenta que el profesorado llega a esta primera etapa de su vida profesional con unas construcciones previas basadas en sus experiencias dentro de las instituciones escolares (tanto aquellas que tuvieron lugar en sus primeros años de escolarización, como las vividas durante su formación específica). Todas ellas serán tomadas en cuenta a la hora de solventar las dificultades surgidas en el aula, siendo las más prácticas a la hora de dar respuesta a situaciones concretas, las que prevalecerán en estos primeros momentos de desconcierto y falta de seguridad en las propias capacidades (Connelly y Clandinin, 1985; Elbaz, 1983; Elbaz y Elbaz 1988).

En estos primeros años de inserción profesional, el profesorado novel tiene que aprender a construirse en su nuevo desempeño, adquiriendo las responsabilidades propias de la actividad profesional y cambiando la perspectiva que como estudiante había construido del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un tránsito que implica un cambio de papel en un tiempo complejo lleno de inquietudes profesionales y personales, y que, en palabras de Vonk (1996), forma parte del desarrollo profesional docente.

Encontrar su rol profesional y establecer su identidad docente a través de pensar en su práctica no es tarea sencilla y por ello, pueden transcurrir varios años hasta conseguirlo. (Esteve Zaragaza, 1997).

El proceso de inserción no suele ser sencillo, si bien se reconoce la importancia de esta etapa, las circunstancias que la contextualizan distan mucho de favorecer un ambiente

propicio para este proceso, sin una colaboración entre profesorado más experimentado que pueda ofrecer su mirada y captar la savia nueva de quienes llegan con aprendizaje actualizados para aportar a la práctica. Es más bien un periodo de lucha en soledad y supervivencia (Darling-Hammond et al., 1999).

Se observa estos primeros momentos con la complejidad de asimilar desde el primer día una serie de responsabilidades y cargas similares a las que se enfrenta el profesorado más experimentado (Marcelo, 1999). Partiendo de esta realidad, el docente debe aprender sobre la marcha a conocer la diversidad de su alumnado y adaptar los elementos del currículum a sus circunstancias concretas y a la del contexto donde se desarrolla, con unas herramientas que le permitan alcanzar a sus estudiantes los objetivos propuestos, situándose en un continuo cuestionamiento sobre la relación entre sus concepciones y los requerimientos reales del aula.

La manera como lo asuma y el desarrollo que experimente en este tiempo tendrán su reflejo tanto en los resultados de sus estudiantes como en la evolución de su identidad profesional docente. A pesar de los numerosos estudios que refutan la importancia de esta primera fase de iniciación a la enseñanza, hay una falta de consideración a nivel normativo e institucional de esta situación tan compleja que es experimentada de manera obligada por cada docente que se incorpora al mundo laboral. (Marcelo, 2000)

Feiman – Nemser (2001) recogen las dos tareas que el profesorado novel debe cumplir en su primer contacto profesional con la práctica, enseñar y aprender a enseñar. Consideran que algunas de las competencias necesarias para desarrollar las labores docentes sólo pueden ser aprendidas a través del contacto con la realidad educativa. Esto hace que el primer año resulte clave en la transición, aprendizaje y descubrimiento de las características y necesidades que surgen en el contexto escolar.

Por su parte, Britton, Paine, Pimm & Raizen (2002), insisten en la necesidad de diferenciar ese periodo primordial en el desarrollo profesional del docente, asumiendo que representa mucho más que el simple paso desde la formación inicial a la formación continua. En esta misma publicación, dejan constancia de la importancia de entender este periodo de inserción como una fase bien diferenciada, tanto de la formación inicial como de la continua, y con mucha repercusión en el desarrollo profesional.

Y en ese proceso clave es la institución educativa la que debe asumir como responsabilidad propia la necesidad de facilitar las condiciones adecuadas, además de favorecer el intercambio del profesor novel con el resto de la comunidad educativa. (Cochran-Smith 2004).

Bransford et al. (2005), desarrollan la idea del *experto adaptativo*, basada en la necesidad por parte del docente de adaptarse a los continuos cambios a diferentes niveles cuestionando, modificando y ampliando sus competencias con el fin de dar respuestas adecuadas a las demandas que van a ir surgiendo a lo largo de su vida profesional.

Dentro de esta función a la que se enfrenta el docente recién incorporado, relativa a aprender a enseñar, algunos autores y autoras han responsabilizado al proceso anterior de formación inicial, de la falta de estrategias que le permitan asumir la resolución de las situaciones surgidas de la práctica, criticando aspectos que tienen que ver con la burocracia de su organización (Cochran-Smith et Fries, 2005; Feiman-Nemser, 2001). Aunque esta opinión no es unánime y hay quien expone una teoría diferente sobre la influencia directa de la formación inicial, y propone que se centre la atención a los aspectos relacionados con el proceso de aprender a enseñar (Berliner, 2000), quien destaca la importancia de mantener la atención no sólo en la primera fase del aprendizaje docente (formación inicial), sino también en las siguientes etapas del desarrollo profesional (inserción y formación continua).

La duración del proceso de inserción no está establecida de antemano, puede durar un tiempo determinado en cada caso concreto, ya que depende tanto de lo que tarde el profesorado novel en reconocerse y asentar su posición en el centro escolar, como del propio contexto donde se desarrolle la actividad del docente. Todo esto tendrá su reflejo en la configuración que realice de su identidad docente.

La revisión realizada por Totterdell et al. (2004), considera este periodo como un continuo, donde se le ofrece la ayuda necesaria al nuevo miembro para que se vaya socializando con la cultura de centro, adecuando las herramientas y encaminando el desarrollo profesional, aumentando la retención profesional del docente.

Durante este proceso, según Feiman-Nemser (2003), el profesorado se tendrá que ir descubriendo dentro de su propia práctica, a la vez que va seleccionando cuáles van a ser las estrategias y contenido necesario para llevar a cabo su labor docente. Pasarán algunos años hasta que logre conseguir las competencias requeridas y a partir de ahí, convertirse en experto.

Como ya han recogido otras autoras y autores, el paso del aprendizaje en la formación inicial hasta la formación continua, una vez iniciado el desempeño docente, es mucho más que un mero cambio en la actividad. Es, en realidad un proceso que se lleva a cabo de forma gradual, el cual se inicia en el tiempo intermedio de la inserción. Si observamos la formación del profesorado como un continuo a lo largo de sus años en la profesión, nos daremos cuenta de la necesidad de mantener una línea coherente entre estos momentos concretos de aprendizaje, aportando en cada una los elementos suficientes y adecuados para cubrir ese momento en el camino del desarrollo docente. Esta realidad está recogida en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2005), que, además resalta la importancia de los primeros años de ejercicio y pone el acento en la necesidad de ofrecerles un soporte que favorezca el paso productivo por esta fase.

El objetivo primordial de esta formación durante el periodo activo de la profesión docente tiene mucho que ver con la capacidad de afrontar de manera exitosa las complejas circunstancias que van surgiendo en la práctica diaria, preparando al profesorado para asumir el papel de aprendices durante toda su etapa profesional. En palabras de Bransford et al. (2005), se pretende formar a expertos adaptativos conscientes de dichos requerimientos.

En estos primeros años, los profesores noveles aprenden a partir de sus propios errores, en su lucha por llegar a ser el inexistente modelo que han construido a través de su época de formación y experiencias escolares (Esteve, 2006). Se inician como profesionales y sienten la necesidad de dar respuesta a los requerimientos que van surgiendo en la realidad escolar donde se desenvuelven. En estos momentos resulta primordial que el profesor principiante mantenga una actitud de confianza y respete su proceso, de esta manera obtendrá también el reconocimiento por parte del resto de la comunidad educativa.

Para procurar un desarrollo profesional adecuado hay que tener en cuenta, según nos indica Marcelo (2007), que el periodo de inserción se configura como un periodo clave dentro de la modificación de esquemas que supone convertirte en docente. Este periodo está bien diferenciado e implica mucho más que un mero intermedio entre la formación previa recibida antes de iniciar las labores profesionales y la formación continua

Teixidó (2009) realiza una reflexión en su obra sobre el papel fundamental de la comunidad educativa incluyendo en ella profesorado, estudiantes y familias, y la necesidad de crear una vinculación que asegure un trabajo colaborativo cuya dirección sea alcanzar un objetivo común, para lo que resulta imprescindible un conocimiento profundo de las normas, procedimientos y valores. De ahí la importancia de implicar en este cometido a los y las docentes recién incorporadas de manera que integren estos elementos a sus hábitos y actuaciones para entrar a formar parte del equipo docente y favorecer el desarrollo del centro escolar.

Ya en fechas más actuales, podemos encontrar publicaciones que siguen haciendo una revisión de los procesos de inserción llevados a cabo por el profesorado novel, desde realidades muy dispares y poniendo el foco en aspectos concretos.

Un ejemplo de ellos son las investigaciones desarrolladas en los últimos años por investigadoras e investigadores en América Latina, en la que profesionales de diversos países, como Chile (Beca y Boerr, 2020; Cisternas, 2018), Uruguay (Mancebo y Coutinho, 2021), o México (Sánchez, 2018). Todas estas publicaciones buscan profundizar en las experiencias que han sido documentadas, con mayor o menor implicación de las políticas educativas de los diferentes países, para así conocer la incidencia que ha supuesto en la comunidad docente, destacando la necesidad de establecer un acompañamiento real y efectivo por parte de profesorado con mayor experiencia, algo que retomaremos en posteriores apartados. Por otra parte, se realizan comparativas con poblaciones cercanas buscando conocer las diferencias y similitudes entre las percepciones que el profesorado tiene en relación con las condiciones que se encuentran en su inserción profesional, o cuáles son las carencias que perciben en la formación y que les dificulta su posterior desarrollo.

En este mismo contexto, las investigadoras colombianas Calvo y Camargo (2015) desarrollan un programa de formación para las y los docentes recién incorporados,

donde centran su atención en conocer qué sucede en el momento que este profesorado se introduce en las instituciones, asumiendo la cultura ya establecida y desplegando los saberes que han ido elaborando.

Es cierto que, en relación con las investigaciones desarrolladas en América Latina, hay una autora que sobresale por la cantidad y calidad de aportaciones que ha realizado en las últimas décadas. A destacar en este apartado las publicaciones de los últimos años (Vaillant, 2021; 2022) en las que profundiza de una manera holística en los procesos de inserción, analizando las dificultades vinculadas con el acceso al trabajo y las condiciones de contratación, entre otras cuestiones. Determina que la falta de continuidad de las políticas de inserción provoca que las consecuencias de las mismas no sean las deseadas, y destaca la falta de vinculación de éstas con la formación profesional de las y los docentes desarrolladas en los años previos al inicio laboral.

También se centra en estas condiciones de trabajo, así como en los elementos que dificultan o ayudan en el proceso de inserción, la investigación publicada por Nunez et al. (2018), en esta ocasión a través de entrevista con profesorado novel que desarrolla su práctica en Quebec, Canadá.

Otro tema relevante que aparece en las publicaciones de los últimos años respecto a la inserción es la conveniencia de fomentar las relaciones de la o el docente recién incorporado con profesorado del centro (Marent et al. 2020), de manera que pueda ir conformando una red de apoyo profesional. Estas investigaciones concluyen que la creación de esta red tiene incidencia en las actitudes y actuaciones dentro del centro escolar (Thomas et al., 2019).

En ese mismo sentido, Caena (2021) incide en la idea de contar con esa red de apoyo a docentes para que puedan formarse como profesionales con capacidad de adaptación a los cambios que se van produciendo en la realidad.

También se destaca, en la aportación de Flores (2021) analizando la situación actual portuguesa, la necesidad de concebir esta inducción profesional como nexo entre la formación inicial y continua, implicando así a las instituciones (políticas, de formación y los centros escolares) en la elaboración y puesta en práctica de programas que faciliten este proceso.

Ávalos (2016) realiza una revisión internacional de investigaciones desarrolladas desde el año 2001, centrándose en tres aspectos concretos que tienen relación con la identidad de las y los docentes, las actividades desarrolladas con su alumnado y otros aspectos sociales, emocionales y cognitivos.

Nos parece relevante la aportación de Zeichner (2020) que introduce con su publicación conceptos como profesionalidad democrática, argumentando la necesidad de orientar la formación de profesorado desde un enfoque decolonial, de manera que se intente paliar las fricciones existentes entre esta formación inicial, las comunidades y las escuelas, aprovechando el potencial democrático de la educación pública y cuestionando las jerarquías de poder y conocimiento con una visión emancipadora.

Volviendo a un contexto más cercano, Correa et al. (2015) presentan un estudio sobre la construcción de la identidad profesional de profesorado novel de Educación Infantil, en el que cuestionan a través de una indagación narrativa el choque de realidad descrito por Veenman (1984) en el contexto actual, en el que se categoriza al profesorado según su falta de experiencia sin tomar en consideración las aportaciones a los centros escolares de estas y estos docentes respecto a la posibilidad de innovación.

Como hemos podido conocer en las aportaciones que hemos ido mencionando, los objetivos que se persiguen en este periodo de inserción es que el nuevo docente conozca la cultura del centro, se identifique con ella y, a partir de ahí, reconstruya su propia identidad, sin dejar de tener en cuenta el contexto donde se desarrolla. Dependiendo de la cercanía entre el pensamiento propio y el desarrollado por el centro, el proceso será más o menos complejo. Para facilitar este proceso y solventar algunas de las dificultades propias de este periodo inicial docente, se empezaron a elaborar y poner en práctica programas que ayudasen al profesorado implicando al resto de agentes e instituciones que forman parte de la comunidad educativa.

### Programas de inserción

En este epígrafe nos vamos a detener en analizar las características y utilidades que ofrecen los programas elaborados para dar respuesta a las dificultades y problemas que acabamos de mencionar, procurando que el proceso de inserción en la práctica

educativa sea vivido como un trámite agradable y enriquecedor. Conoceremos las similitudes y diferencias de estos a través del tiempo y espacio (diversas épocas y distintos países), y para terminar tendremos la oportunidad de comprobar la realidad de nuestro país con respecto a las ayudas y apoyo al docente recién incorporado.

A fin de buscar alternativas que procurasen paliar las situaciones adversas a las que cada día se enfrenta el profesorado novel, son varias las teorías y propuestas que se han llevado a cabo en los últimos años (mayoritariamente desde finales de los ochenta en adelante) y que se centran en elaborar programas específicos de formación o iniciación a la docencia.

En una primera revisión, hemos tenido acceso a material de carácter teórico que presentan conceptos y aspectos fundamentales para la elaboración de dichos programas, recogiendo las características que deben cumplir para adaptarse a las necesidades reales expresadas por el profesorado. Posteriormente, hemos tenido acceso a artículos, donde se recogen investigaciones llevadas a cabo para evaluar o analizar la puesta en práctica de estos programas, que en algunos casos están ya institucionalizados, comprobando el impacto que tienen en los docentes recién incorporados.

Estos programas son propuestas específicas para la etapa de inserción, distinta a la formación inicial y a la formación continua. Hay una gran variedad, en cuanto a características y contenidos, sin embargo, en todos los casos tiene una gran importancia aspectos como la intensidad y duración de éstos.

Podemos iniciar esta revisión haciendo alusión a la aportación realizada por Katz y Rath (1985), quienes recogen en su obra los parámetros que estiman necesarios para que estos programas se instauren en el sistema educativo, resaltando entre otros, la duración, objetivos y evaluación.

Zeichner (1988) posteriormente reconoce la necesidad de llevar a la práctica un programa específico de formación para profesorado novel.

Esta formación elaborada para docentes al inicio de su actividad está conformada, según Wubbel et al. (1987), por tres fases determinadas:

- las primeras cuatro semanas corresponderían a la fase «diario» (el profesorado anota preocupaciones, reflexiones, etc.);
- las seis semanas posteriores, encontramos la fase llamada de observación en clase y aparece la figura del mentor (que abordaremos en el próximo apartado);
- por último, llega la fase individual, de seis meses de duración.

Moffet (1987), en cambio lo divide en seis fases e implica, además de formación específica a profesorado novel y mentores, una descarga horaria a los primeros, mejorando de esta manera la presión del tiempo.

Schlechty y Whitford (1989) destacan el papel fundamental de los centros escolares a la hora de la elaboración y puesta en práctica de los programas, ya que son éstos los que van a tener la capacidad de ofrecer al principiante la ayuda que precisa en su quehacer diario.

Si nos centramos en las características que deben reunir estos programas de iniciación docente, podemos encontrar trabajos como el de Huling-Austin (1990)<sup>15</sup> que, al revisar las investigaciones anteriores sobre esta temática, determinó la necesidad de que estos estuvieran adaptados a las necesidades específicas del docente novel, volviendo a otorgar gran relevancia al profesor tutor (o de apoyo). Por último, hizo hincapié en solucionar las cuestiones relativas a las condiciones en el trabajo en cuanto asignación de grupos y materias más complejas que al profesorado con mayor tiempo de servicio en los centros.

En esa misma obra nos ofrece un listado de objetivos a lograr a través de estos programas, que guardan relación tanto con las necesidades expresadas por el docente novel hasta con la transmisión de la cultura institucional al profesorado de nueva incorporación. Al mismo tiempo nos pone sobre aviso de posibles circunstancias adversas que pueden dificultar la puesta en práctica del programa, circunstancias tales como la carga lectiva y la falta de implicación del centro escolar.

---

<sup>15</sup> Atends y Tigazio-DiGilio (2000) al igual que Wong en (2004), también recogen unas características fundamentales para la elaboración de programas a raíz de revisiones más recientes.

Carter y Richardson (1989), destacan tres componentes en los programas de iniciación, que tienen que ver con el concepto de enseñanza, el conocimiento que se les quiere ofrecer y las herramientas necesarias para la elaboración de dicho conocimiento por parte del profesorado novel.

Cooke y Pang (1991), introducen la idea de la realización de un diagnóstico antes de la elaboración de los programas de inserción, a fin de tener la certeza de que parten de las necesidades reales de ese profesorado y contexto determinado.

Cirello et al. (1992), abordan uno de los problemas reconocidos por los docentes noveles, el sentimiento de soledad. Su idea es la de integrar en los programas, grupos de trabajo formados por profesorado en la misma situación de inicio que sirvan como soporte en esta primera etapa.

En otras publicaciones, entre ellas las realizadas por Korthagen (1988), Calderhead (1988b), Anning (1988), y en España, Marcelo (1995), resaltan la necesidad de que estos programas de inducción estén orientados hacia una práctica más reflexiva por parte del docente novel, y que acompañe al profesorado más allá de estos primeros años.

Este último, con una amplia experiencia en el estudio del proceso de inserción docente tanto a nivel nacional como en experiencias desarrolladas en América Latina, reconoce la falta de un programa que facilite la inducción en la profesión docente a través de la reflexión y análisis de las prácticas que llevan a cabo dentro de las aulas.

En su obra, Marcelo (1995) reconoce al docente como un *práctico reflexivo*, idea compartida por algunos investigadores y formadores<sup>16</sup> y ofrece algunos elementos que pueden ayudar en la búsqueda de esa reflexión, tales como diarios, grabaciones de las clases, discusión de material de formación, etc.

Tras la realización junto a su grupo de investigación, de un estudio donde pone en práctica un programa de elaboración propia con profesorado novel (curso 1991-1992), reconoce como características importantes, la necesidad de formar grupos reducidos,

---

<sup>16</sup> (Handal y Lauvas, 1987; Schön, 1987, Zabalza, 1988, Fernández Pérez, 1988; Calderhead, 1989; Medina y Domínguez, 1989; Villar, 1990; Marcelo, 1991; Liston y Zeichner 1991; Tabachnick y Zeichner, 1991; Pérez Gómez, 1992). Reiman y Sprinthall (1993), Marcelo (1996)

que el análisis se base en la práctica diaria del docente principiante, y la presencia del mentor, un profesor más experimentado que oriente el trabajo reflexivo.

Con respecto al contenido que debería formar parte de los programas de inserción, Vonk (1995) nos presenta un modelo que pretende estructurarlo a partir de las distintas áreas de competencia profesional. Así nos encontramos estas tres dimensiones: la personal, la contextual y la dimensión de conocimiento y destrezas.

No queremos pasar por alto otro estudio llevado a cabo en Inglaterra por Totterdel et al. (2004), quienes han realizado un análisis sobre la evaluación de los programas de formación docente en su país, en los que se favorecen las condiciones del profesorado novel reduciendo su carga docente, ofreciendo la experiencia de un profesor de apoyo y actividades de formación específica.

Si hacemos una mirada general a los diferentes estudios e investigaciones que se han llevado a cabo en el mundo en relación con la elaboración, puesta en práctica o evaluación de programas específicos orientados para el docente novel, nos encontraríamos con la siguiente imagen:

- Descripción realizada por Geva-May y Dori (1996) de un programa de inducción organizado por las universidades y puesto en práctica en Israel con carácter obligatorio, donde se plantean como objetivos la facilitación en el primer tránsito de estudiante a docente, así como en su integración y con el material docente. Incluye la realización de encuentros y la presencia de dos profesores mentores.
- En Australia, Hargreaves (2003), Little (2002), Ingvarson et al. (2005), realizaron un estudio sobre cuatro programas de formación continua, resaltando los componentes que han sido de mayor utilidad para la consecución del objetivo de mejora planteado.
- Smith e Ingersoll (2004), clasificaron en su estudio los programas de inducción profesional elaborados en USA (entre 1990 y 2000), en tres tipos, dependiendo de la colaboración y recursos destinados al mismo. Llegaron a la conclusión de que, como ya hemos resaltado en algunas de las anteriores investigaciones, la figura y trabajo del mentor, así como la existencia de una colaboración con otros docentes, eran aspectos clave para el éxito de tales programas.
- Imbernon (2004), nos habla también de los programas de formación específica que se elaboran y desarrollan en Gran Bretaña, conocidos como Beginning Teacher Induction.

Si nos centramos en el caso de España, nos encontramos con la ausencia de programas de formación específicos para el profesorado principiante, algo que ya recogen algunos informes internacionales como Eurydice (2004) y también OCDE (2005), subrayando que, a tenor de los resultados de investigaciones que vincula los resultados del alumnado con la calidad de los docentes, existe la necesidad de centrar la formación continua que garantice un desarrollo profesional durante todos los años de ejercicio profesional.

Ante tal perspectiva, algunos investigadores como Esteve (2006) y Montero (2006), o Eirín et al. (2009), ya han advertido de la necesidad de atención al profesorado noveles y su desarrollo profesional en el centro, más allá de los requerimientos, claramente burocráticos, a los que se resume casi en su totalidad el tratamiento específico del docente en su primer año de práctica, antes de su integración en el cuerpo de funcionarios de la docencia en la enseñanza pública en España.

Si seguimos en el contexto español, volvemos a mencionar las aportaciones de Marcelo (2018; 2020) que, junto a su equipo (Jáspez y Sánchez, 2019) y en colaboración con el gobierno de República Dominicana, han elaborado un programa de inducción (INDUCTIO) que se ha desarrollado en este país durante los últimos años, que posteriormente ha sido ampliamente analizado, buscando la incidencia que este ha tenido en las y los docentes que han ido incorporándose a las escuelas. En estas investigaciones han ido conociendo los problemas o dificultades que las personas participantes han experimentado en este proceso, a través de los diarios de mentores, los niveles de satisfacción de quienes han formado parte del programa, así como aspectos a tener en cuenta para su mejora.

Si continuamos con la revisión de publicaciones referidas a programas de acompañamiento desarrollados en Sudamérica, hay otras aportaciones relevantes que analizan desde hace algunos años a través de la experiencia de quienes participaron. Este es el caso de la aportación de Alliaud (2014) al investigar el programa puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional de Argentina, o el libro publicado por Souza (2016) que recoge investigaciones realizadas en Brasil y otros países que han sido presentadas en diversos congresos internacionales cuya temática ha sido la formación de profesorado principiante y su inserción a la docencia.

También desde Uruguay, Rodríguez y Márquez (2021) dan a conocer la experiencia del “Proyecto Acompañamiento a docentes noveles del Uruguay”, iniciado en el año 2010 y cuya pretensión era la de mejorar la integración en las instituciones escolares donde se integran, poniendo el acento en el acompañamiento al profesorado durante los primeros años de desempeño.

Distanciándonos ya de estas revisiones, la investigadora chilena Carolina Donaire (2021) presenta un estudio en el que cuestiona el avance de los discursos sobre inducción o inserción docente que promueven los organismos internacionales, en este caso la OCDE y UNESCO, en los que se demuestra la efectividad respecto a las actuaciones en el aula y la disminución del abandono del profesorado novel.

Nos parece interesante mencionar otras publicaciones internacionales que se han enfocado en conocer el nivel de bienestar conseguido a través de la tutorización en este periodo (Wilcoxon et al. 2020); analizar las causas de estrés durante los tres primeros años (Harmsen et al. 2019), o las aportaciones de Milton et al. (2020) y Colazzo y Cardoso (2021), donde se presentan las percepciones de los diferentes agentes educativos y participantes en programas de inserción y mentoría.

Finalizamos este apartado, con vistas a centrarnos más en la figura del mentor o tutor, que aparece como clave en los programas de inserción que hemos ido mencionando.

- La tutorización o mentorazgo como elemento clave

En la mayoría de los programas de inducción o formación específica del profesorado de nueva incorporación a los que hemos hecho referencia, aparece la figura central de un profesional experimentado que pretende ser el apoyo del novel durante el tiempo de duración del programa concreto. Autores como Galvez-Hjornevick (1986), Carter (1990), Livingston y Borko (1989) o Bolam et al. (1995), destacan su importancia dentro del desarrollo de estos programas.

Las características que debe reunir el profesorado que desarrollará la labor de mentor serán de naturaleza personal (para el trato y el establecimiento de relaciones con los docentes noveles), y profesional (con estrategias didácticas suficientes y demostrables). (Franke y Dahlgren, 1996).

Al profesorado mentor, encargado de tutorizar a docentes noveles se le describe como un profesional experimentado en el acompañamiento y orientación en el proceso de aprender a enseñar (Kerry y Mayes, 1995; Vonk, 1995). Se le presupone con la capacidad de supervisar y dirigir el trabajo del profesorado principiante, forjando con este una relación donde su papel vaya evolucionando, pasando a ser más secundario a medida que la o el docente novel vaya tomando más protagonismo en sus decisiones y actuación en el aula (Gray y Gray, 1985; Marcelo 1993).

En relación con las funciones que tiene que desarrollar en estos programas de inserción, Gold (1992) recoge la responsabilidad del profesorado mentor para afrontar las necesidades del docente novel tanto a nivel emocional, social e intelectual. Así, Bey y Holmes (1992) plantean la necesidad de que el profesor mentor apoye, oriente y ayude al profesorado principiante, sin implicarse en la evaluación de éste, y disponiendo del tiempo suficiente que le permita establecer una comunicación fructífera entre ellos.

Maynard y Furlong (1995) exponen tres modelos diferentes de mentorazgo: el de imitación, el de competencia y el reflexivo, mientras que Elliott y Calderhead (1995), basados en el modelo que desarrolló Daloz (1986), clasifican en innovadoras o conservadoras las actividades planificadas por parte del mentor.

En España, Marcelo (1999) realiza una revisión de diversas investigaciones que han puesto el foco en las dificultades que atraviesa el profesorado novel durante su proceso de inserción, analizando a su vez las características de programas puestos en práctica en diferentes países. En este análisis cobra importancia la figura del docente mentor como eje fundamental en el diseño y desarrollo de estos programas.

Una década después, Eurín et al. (2009) retoman en su publicación la figura del profesorado mentor como asesor y apoyo de docentes noveles que inician su trayectoria profesional, a través del feedback entre ambos que busca promover la mejora educativa.

Esas mejoras vuelven a surgir cuando Corral y Martín (2015) concluyen que el acompañamiento al profesorado novel por parte de una o un docente con mayor experiencia durante los procesos de mentoría, pueden favorecer aspectos como la gestión del aula o el reconocimiento de las emociones del alumnado.

Más actualmente, recogemos las aportaciones de experiencias latinoamericanas a través de investigaciones, como la realizada en México (Salinas y Rodríguez, 2019) en el que se utiliza un enfoque sociocultural para conocer lo que significó la tutorización para las y los docentes noveles que habían participado de esta experiencia.

También consideramos de interés la publicación de Reséndiz (2019) en la que se describen diferentes modelos de inserción y tutorización para profesorado novel, que son llevados a cabo en diversos países, como México, Colombia y República Dominicana.

*Desarrollo profesional del docente, desde la formación inicial hacia la reflexión práctica de la experiencia*

Es conocida la percepción de los profesionales docentes sobre la distancia que existe entre aquello que se pretende enseñar en la formación inicial incluyendo los conocimientos teóricos y herramientas didácticas, y la realidad que se experimenta en los centros escolares (Feiman-Nemser, 2001). Dicha distancia provoca que, como ya hemos comentado, a la hora de afrontar la práctica, no se evoque lo aprendido en su preparación profesional, y se opte por imitar modelos de enseñanza previos (profesorado de su época de estudiantes) o contemporáneos (compañeras o compañeros del centro), por estar más apegado al pragmatismo que estiman necesario.

Cuando hablamos del desarrollo profesional del docente estamos haciendo referencia al proceso de adquisición y elaboración de competencias necesarias para llevar a cabo las tareas y responsabilidades profesionales en un contexto y tiempo cambiante. Este proceso, en palabras de Marcelo (1999), abarca un tiempo prolongado y se va adecuando a las modificaciones que el docente realiza en su recorrido por las diferentes etapas a nivel personal y profesional.

Marcelo hace referencia a los estudios que Cochran-Smith y Lyte (1999) han realizado acerca de las relaciones entre conocimiento y la práctica que se realiza en la formación docente, diferenciando entre *Conocimiento para la práctica* (conocimiento formal que surge de la investigación universitaria y entiende que a mayor conocimiento mayor eficacia en la práctica), y *Conocimiento en la práctica* (que surge del conocimiento en la acción y se basa en la reflexión y narrativa de la propia práctica). Concluyen que el

conocimiento se elabora de forma colectiva a partir de elementos contextuales y de investigación conjunta para el desarrollo escolar.

Este mismo autor señala que el proceso al que hacemos referencia ha sido objeto de estudios a través de diversas teorías:

- Resaltando las preocupaciones del profesorado, siendo estas indicativas de la etapa en la que se encuentra el profesional de la enseñanza.
- Desde la perspectiva del proceso de madurez cognitiva que el docente desarrolla a través de la experiencia.
- Otorgando una mayor importancia a los elementos sociales de la cultura escolar del centro donde desarrollan su práctica docente (normas, valores, conductas, etc.), que el profesorado novel debe asimilar (Schempp, Sparks y Templin, 1993).

Algunas investigaciones coinciden en la concepción del desarrollo como un aprendizaje continuado en el tiempo (Burden, 1990; Huberman, 1991), con modificaciones constantes según las experiencias que vaya viviendo, los contextos y las fases de aprendizaje donde estas ocurran (Day, 1997; Marcelo, 1999).

Estas etapas a las que se hace referencia son precisamente las que ya hemos contemplado en epígrafes anteriores, que conducen al docente desde la fase previa en su formación inicial, en la inserción al mundo laboral como profesorado novel, hasta llegar a adquirir las competencias que lo conduzcan a conseguir la categoría de experto, a través de la interacción entre las características propias de la persona y el contexto en el que se desenvuelve (Burden, 1990).

La etapa inicial de inserción a la docencia en la que el sentimiento generalizado del profesorado principiante es la inseguridad ante un mundo que conocen desde otra perspectiva (la de estudiantes) (Johnston y Ryan, 1983), y resulta clave, como ya hemos visto, en el asentamiento y reconstrucción de esquemas cognitivos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, es también la gran olvidada por parte de las instituciones encargadas de ofrecer la formación adecuada a las demandas docentes (Vonk, 1994).

Otro aspecto clave sería reconocer que la preocupación por el aprendizaje y evolución del alumnado es la principal motivación profesional de los docentes, junto a otras

recompensas de índole económico o de reconocimiento, siempre que este depare un enriquecimiento en la relación con los estudiantes. En relación con esto, Day (2006) plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, surgido de la pasión de los docentes, que incida en la capacidad de aprendizaje del alumnado.

Introducimos ahora un nuevo elemento con relación al aprendizaje por parte del docente, el valor de la experiencia como aportadora de conocimiento. Ya hemos hecho referencia en algún momento al valor de la práctica escolar para confrontar y reconstruir conceptos y esquemas elaborados en la etapa previa al inicio de la profesión, y se puede decir que incluso en ese tramo de la formación primaria, ya son una demanda las experiencias llevadas a cabo en centros, donde la realidad escolar se hace presente en cualquiera de las actuaciones.

Sin embargo, como expresa Zeichner (1980) el poder otorgado a la experiencia práctica para la formación de profesorado al estimar que provoca un mayor conocimiento de este se ha convertido en un mito.

También durante el primer año de docencia, la experiencia es considerada la mayor fuente de formación por parte del profesorado, relegando los cursos teóricos de formación específica.

Pero si hablamos del valor de la experiencia, debemos retroceder hasta 1938 cuando Dewey defendió la necesidad de una experiencia de calidad (1938), proponiendo el desarrollo de una Teoría de la experiencia que designase el valor de la calidad, tanto en un aspecto inmediato (dependiendo si es agradable o no para el sujeto), como en la influencia que esta tenga en posteriores circunstancias de aprendizaje.

Al referirnos a las experiencias, tenemos también en cuenta el contexto donde se desarrollan, así como los participantes que dan sentido a dicha experiencia. En este sentido, Eisner (1988, p.15) expone que “lo que experimentamos está determinado por el lenguaje teórico a través del cual nos socializamos profesionalmente”, resaltando el conocimiento elaborado con anterioridad que el docente aporta a las actividades que realiza.

Marcelo (1992) aborda en su obra unas cuestiones relacionadas con el aprendizaje a través de la experiencia por parte de los docentes. En el capítulo primero, dedicada a la

fundamentación teórica de la investigación que da lugar al libro, realiza una amplia revisión sobre los estudios e investigadores que han analizado el tema, para intentar dar respuesta al qué y cómo aprende el profesorado a través de la experiencia.

Para encontrar respuesta a la segunda pregunta sobre la manera en la que los docentes aprenden a enseñar, Marcelo (1999) recurre a la revisión realizada por Pintrich, donde el autor analiza los modelos de desarrollo que pueden aportar luz sobre la manera de aprender de los docentes, resaltando los siguientes principios que asumen los Modelos Contextuales y “Life-Span”:

1. El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades.
2. El desarrollo puede ser tanto cualitativo como cuantitativo.
3. El desarrollo es multidimensional. Los cambios ocurren en muchas dimensiones: biológica, social y psicológica.
4. El desarrollo es multidireccional. Pueden existir diferentes modelos y trayectorias de desarrollo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo. El desarrollo no tiene que estar necesariamente dirigido hacia una meta.
5. El desarrollo está determinado por muchos factores. Existen diferentes causas del desarrollo, incluyendo las biológicas, sociales, psicológicas, físicas, e históricas. Se producen interacciones complejas entre estos factores de tal manera que los mismos cambios en diferentes sujetos pueden tener diferentes causas. (p.28)

El autor, entiende el aprendizaje del profesorado como un proceso a partir de la interrelación entre diferentes factores personales y contextuales.

Ya hemos hablado de la importancia de la experiencia práctica para el desarrollo profesional y la adquisición de competencias del profesorado. Pero para entender cómo se procesa y extrae el aprendizaje de la experiencia práctica, diversos autores, entre ellos Vonk (1996), reclaman la atención sobre la necesidad de reflexionar sobre ella. Esta reflexión constante sobre la práctica cotidiana, que debe estar presente desde la formación inicial del profesorado, resultando clave para extraer la esencia y tender puentes entre las prácticas realizadas en ese periodo y la parte más teórica de las materias que constituyen el currículum en este periodo.

Hay que remontarse a la ya conocida aportación de Dewey (1938:25) quien, define en su obra la enseñanza reflexiva como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”.

Posteriormente, autores como Schön (1983; 1987) o Calderhead (1989), retoman esta idea del aprendizaje a partir del análisis de la actividad docente proponiendo el concepto de reflexión en la acción, del que se resalta la postura del propio profesorado como investigadores de su propia práctica.

En relación con el profesorado novel, Handall y Lauvas (1987) destacan la importancia de proporcionar a los docentes las condiciones que les permitan reflexionar sobre sus propias creencias y construcciones sobre el proceso de enseñanza, para que se hagan conscientes de sus teorías (surgidas de sus experiencias y conocimiento), de modo que puedan analizarlas y confrontarlas con la realidad que están experimentando.

En un panorama de reformas y cambios en los contextos educativos, Montecinos (2003) pone el foco en la necesidad de llevar a cabo programas basados en la creación de redes y el aprendizaje colectivo, cuyo propósito sea la mejora del aprendizaje del profesorado desde una construcción conjunta de nuevos significados sobre su actividad y dónde se desarrolla.

Tardif (2009) recoge en su obra otra visión de la trayectoria profesional, en relación con la actualización de los saberes que utilizan y desarrollan los docentes dependiendo de su contexto y la fase en la que se encuentre. Retoma el proceso de socialización como un elemento clave en la vida profesional del docente, como un acercamiento a la institución escolar para asumir las prácticas y rutinas desarrolladas en la misma (2009).

Posteriormente, Imbernón y Canto (2013) realizan una comparación entre Latinoamérica y España donde analiza conceptos como la formación, el desarrollo profesional y el papel de éste en el trabajo docente, para entender las diferencias y similitudes existentes.

En el contexto Latinoamericano, la investigadora internacional Denise Vaillant (2014; 2016; 2021) comparte en diversas publicaciones algunas reflexiones vinculadas al desarrollo profesional docente entendiendo este como un tema de especial relevancia,

debido a los cambios de escenarios constantes y la repercusión de esta en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Según la autora, esto hace que haya una especial preocupación entre investigadoras e investigadores, así como de sistemas educativos. Con objeto de conocer cómo se afronta este reto, realiza una revisión sobre aspectos relacionados con la formación de profesorado, los programas de inserción y la evaluación del trabajo realizado por las y los docentes en las políticas educativas desarrolladas en diversos países, ofreciendo sugerencias de mejora.

Centrado en el área de las matemáticas, Osorio (2016) señala la relevancia de ofrecer apoyo y orientación al profesorado, y tras la revisión de investigaciones internacionales llevadas a cabo en países tan diversos como Singapur, Australia o Hong Kong (entre otros), para conocer de qué manera se ayuda a las y los docentes en su desarrollo profesional, concluye indicando algunas de las estrategias que se utilizan en estos países con buenos resultados de aprendizaje, como pueden ser las comunidades de aprendizaje o la vídeo observación entre otras.

Darling-Hammond et al. (2017) realizan una revisión donde definen el desarrollo profesional docente eficaz como un aprendizaje, debido a una gama de experiencias tanto externas como vinculadas con el trabajo que desarrolla, que aumentan los conocimientos del profesorado. Esto le ayuda a repensar su práctica docente incidiendo de manera muy positiva en el aprendizaje por parte de las y los estudiantes. En este mismo sentido, Martínez y Garay (2015) consideran la investigación educativa por parte de las y los docentes como proceso permanente de desarrollo profesional para lograr la transformación de esta práctica.

Más cercano a la actualidad nos encontramos con el monográfico que Martín y García (2018) presentan con diversas contribuciones en el que se pone el foco en la necesidad de la profesionalización del profesorado. En el mismo se toman en consideración las aportaciones de autoras y autores que participan para intentar desentrañar el panorama educativo actual, inmerso en cambios profundos a nivel científico y social que van modificando también los contextos y las expectativas sobre el trabajo de las y los docentes.

Colmenares y Pernía (2018) realizan en su publicación una investigación documental sobre autoras y autores que expresan su preocupación por el desarrollo de la identidad

profesional docente y que fijan su atención en el papel de la formación del profesorado, entendiendo que no da respuesta a los desafíos que la actualidad presenta. Insisten en la necesidad de establecer una serie de criterios profesionales que tienen que ver con los conocimientos que construyen y la comprensión de la responsabilidad adquirida sobre su propia formación.

Por otro lado, Souto et al. (2020), destacan en su publicación la rápida transformación de la que llaman “Era Digital”, donde observan la necesidad de favorecer un aprendizaje a tres niveles, formal, no formal e informal, para que puedan contribuir a su desarrollo profesional, entendiendo que será el compendio de todas estas acciones formativas las que van a incidir en su desarrollo profesional.

Tras esta revisión de las aportaciones que estimamos relevantes para comprender cómo se conceptualiza y con qué aspectos se relaciona el desarrollo profesional docente, pasamos a intentar conocer la manera en la que esta evolución docente se pone en práctica en la acción a través de los saberes que maestras y maestros llevan al aula y que son re-construidos y re-validados a través de contacto con la realidad educativa

#### *Los saberes de los docentes: definiciones, clasificación y relación con la experiencia*

Salgueiro (1998) agrupa los saberes diferenciando el tipo de relación que el docente mantiene con ellos. El docente establece una “relación de exterioridad”<sup>17</sup> con los saberes desarrollados en el ámbito más académico, siendo el caso de los saberes disciplinares, curriculares y de formación profesional. La exterioridad es entendida por la distancia entre estos y los docentes en el sentido de que el profesorado es un mero agente transmisor, sin participar en su elaboración o selección.

---

<sup>17</sup> Tardif, Lessard y Lahaye (1991), entienden también que el hecho de, si bien las tendencias pedagógicas descentran el aprendizaje del contenido, que aparezcan nuevas ciencias educativas que fundamente la pedagogía moderna, provoca que el saber se convierta en algo más técnico y especializado. Estas variaciones van encaminando la dirección de la formación inicial para conseguir que el docente enseñe a aprender a su alumnado. También la división del campo de la enseñanza por especialidades, a partir del crecimiento de la escuela pública, disminuye la intervención del docente (sólo actúa en su especialidad), así como las competencias que se le requiere.

Sin embargo, el saber de la experiencia actúa como catalizador del resto de los saberes, promoviendo que éstos sean asimilados por el saber cotidiano, por lo que establece una “relación de interioridad” llegando a formar parte de su propia estructura (Heller, 1977).

Rockwell y Mercado (1988) destacan la necesidad de que los saberes experienciales sean sometidos a la práctica para comprobar su validez, al afirmar que existe saberes adquiridos “en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicitar conscientemente” (p.70).

Salgueiro también recoge en su obra, citada anteriormente, la presencia de sentimiento y convicciones dentro de estos saberes, más allá de los aspectos cognitivos presentes en la práctica docente, teoría compartida con Heller (1977) y Rockwell y Mercado, (1988), que integran en este saber docente aspectos sociales, afectivos y cognitivos, y asume junto con Tardif et al. (1991), que los saberes docentes constituyen la cultura docente en acción.

La autora llega a la conclusión de que los saberes docentes que surgen en la práctica son elaborados y asumidos por el profesorado durante toda su trayectoria personal y profesional, aportando las siguientes afirmaciones:

1. Los docentes en su quehacer cotidiano producen un saber valioso.
2. La práctica construida por los docentes en la cotidianidad escolar es histórica y social.
3. Las prácticas y saberes construidos por los enseñantes en la cotidianidad de su trabajo son el resultado de un proceso de reflexión realizado colectivamente en la escuela.
4. Las “condiciones materiales e institucionales” de las escuelas pueden operar como elementos posibilitadores o limitadores de la práctica docente. (1998)

Para que exista una relación cercana entre los saberes exteriorizados y los que surgen de la experiencia, son primordiales, como indica la autora, las condiciones que se le ofrezca desde el contexto donde se materializan las prácticas docentes.

Estas condiciones dependen de diversas instituciones que elabora el marco de referencia, así como por el centro que lo aplica. Por lo tanto, dice Salgueiro, las

condiciones generales del trabajo docente son diferentes en diferentes instituciones. Concluye la autora con la necesidad de resaltar que la verdadera formación del profesorado se desarrolla en el contexto práctico.

Mercado (1991) incluye en la formación de saberes docentes, además de aspectos cognitivos y la práctica individual, el proceso histórico de relación cotidiana entre profesorado y alumnado, a través del cual el docente elabora conocimiento que surgen de la valoración de modelos de enseñanza y los contenidos de esta. Es por ello por lo que relaciona su trabajo sobre los saberes docentes con las vertientes de estudios sobre el conocimiento práctico o conocimiento tácito, desarrollados entre otros Elbaz y Elbaz (1981), Olson (1992) y Shön (1992; 1991)

De Schön, destaca la autora, su reflexión sobre el espacio “indeterminado” que existe en la práctica, haciendo que ésta no pueda determinarse con anterioridad en todos sus elementos, algo que asume el autor como una dificultad a la hora de la formación inicial del profesorado, ya que no podrán preparar a los docentes para resolver un problema que no se conoce. Y es, sin embargo, en ese espacio de incertidumbre donde el profesorado elabora su conocimiento sobre la práctica, o, dicho de otro modo, esta es la base para la construcción de los saberes docentes.

Menciona la aportación de Olson, cuando destaca la importancia de la práctica sobre la teoría, otorgando a la primera el verdadero peso en la elaboración de saberes realmente válidos en el aula y continúa diciendo:

El significado de lo que la gente hace descansa en los propósitos a los cuales sirvieron aquellas acciones; éstas no son significantes en sí mismas, sino indicadores de aquellos propósitos a los que ellas sirven y que les dan significado. (Olson, 1992, p.47).

También coincide con lo expresado con Elbaz y Elbaz (1981), quien, tras resaltar la idea de que el docente recurre a diversas fuentes de conocimiento para poder enfrentarse a las circunstancias complejas de su trabajo, por lo que propone “fundamentar una concepción de maestro como agente autónomo en el proceso curricular, al demostrar que su conocimiento es dinámico y se encuentra en una relación activa con la práctica y se utiliza en esa práctica” (p.44).

La definición que Elbaz y Elbaz (1983) realizan sobre el conocimiento del profesorado sobre la enseñanza, que sería la traducción de los saberes docente, reconoce el carácter creativo y multifacético.

El conocimiento práctico, sostienen Stenberg y Caruso (1985, p. 134), se interpreta como la “información procedimental que es útil para la vida diaria”, y tiene como característica principal que es inherente a la acción.

Siguiendo con los estudios sobre el conocimiento práctico, encontramos autores como Shulman (1987), quien diferencia diversos componentes dentro del conocimiento práctico, según se refieran al contenido, a las estrategias para la organización y gestión del aula (conocimiento pedagógico general), al currículum, al contenido pedagógico, a las características concretas del alumnado, al contexto donde se desarrolla la actividad educativa o a los propósitos y finalidad educativa.

Otra clasificación, similar en contenido, es la realizada por Calderhead (1988), quien expone que el conocimiento práctico está compuesto de cinco elementos: el autoconocimiento personal, el conocimiento del contenido, el de los estudiantes, el conocimiento del currículum y de los métodos utilizados para la enseñanza. Según el autor, estos componentes anteriormente citados, no se traducen en actuaciones sin pasar antes por un proceso de regulación de la actividad cognitiva, al que denomina “metacognición”, que le permite realizar un proceso de “abstracción, comparación, análisis y evaluación que influye en diferentes imágenes de la práctica, o en una variedad de conocimiento a partir del cual se desarrolla conocimiento práctico” (1988, p. 60).

Tardif et al. (1991, p.20), destacan la relevancia de los saberes de la experiencia, ya que éstos fundamentan la actuación y competencias del profesorado, a partir de los cuales “interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana”. También reflexionan sobre el carácter colectivo de los saberes de la experiencia, debido a las relaciones que se establecen entre el profesorado y el resto de la comunidad escolar, y ponen el acento en las posibilidades formativas de compartir la experiencia con profesorado de diferentes generaciones.

Maurice Tardif (2009), en su obra hace referencia al saber<sup>18</sup> de los docentes, definiéndolo como un saber “plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29).

Este saber, en realidad es un conjunto de saberes con diferente origen que se pueden ir elaborando tanto en la fase previa de formación hasta en las diferentes etapas por la que el docente transita durante su desarrollo profesional. A este respecto destaca la naturaleza temporal de dichos saberes, siendo el contexto un elemento imprescindible para su elaboración o adquisición por parte del profesorado.

El autor señala los primeros tres o cinco años de trabajo como el momento clave en el que se construye la base de los saberes que el profesorado va a necesitar en su desarrollo profesional. Esto es debido en gran parte a los reajustes que el docente novel tiene que ir realizando en su confrontación o choque con la realidad, lo que provoca el cuestionamiento con sus esquemas anteriores y revisión de sus expectativas, momento clave, como hemos visto anteriormente, en el proceso de socialización por el cual se adentra en la compleja tarea de asumir las diversas responsabilidades como docente, dejando atrás la postura de estudiante en la que había iniciado la construcción de su identidad.

Dentro de su obra, Tardif hace referencia a cuatro saberes, tres de ellos procedentes de la formación del profesorado por parte de las instituciones educativas, y otro que nace de la experiencia práctica:

- los saberes profesionales y pedagógicos, que hacen referencia tanto a conocimientos sobre teorías de la educación que pretenden ser incorporados a la práctica profesional, así como las concepciones y creencias que surgen de la reflexión sobre la práctica y orientan la tarea educativa;
- los saberes disciplinarios, de las distintas materias o campos de conocimiento incluidos en la formación inicial del profesorado;
- los saberes relacionados con los elementos recogidos en el currículum (contenidos, métodos, objetivos, etc.), y

---

<sup>18</sup> Para el autor, la idea de “saber” engloba conocimientos, competencias, habilidades o aptitudes, y actitudes de los docentes (2009:46)

- los saberes experienciales, que surgen del trabajo cotidiano que los docentes realizan en el contexto escolar y son validados por la misma experiencia. (pp. 29-31)

El autor pone de relieve el peso de los saberes adquiridos en la etapa previa a la incorporación profesional, tanto en su trayectoria como estudiante en el centro escolar como en el periodo de formación inicial, a la hora de afrontar la socialización, ya que serán éstos los que utilizarán para elaborar las competencias necesarias para abordar sus responsabilidades.

Teniendo en cuenta estos principios, el docente debe manejar en su práctica tanto los aspectos pedagógicos, didácticos y disciplinares, y su propia práctica será la base para la elaboración del saber experiencial a través de procesos reflexivos. Esta experiencia práctica, resalta Tardif, es “la fuente privilegiada de su saber enseñar” (p.46)

| <b>Saberes de los docentes</b>  | <b>Fuentes sociales de adquisición</b>  | <b>Modos de integración en el trabajo docente.</b>   |
|---|---|--|
| Saberes personales de los docentes.   | La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.   | Por la historia de vida y por la socialización primaria.   |
| Saberes procedentes de la formación escolar anterior.                                     | La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.                                    | Por la formación y por la socialización preprofesional.  |
| Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.                         | Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los recursos de reciclaje.                              | Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado. |
| Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.        | La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc. | Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.                         |
| Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela. | La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.                                 | Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.  |

**Clasificación de los saberes docentes. (Tardif, 2009, p. 48)**

En su obra, el autor realiza el siguiente listado de las características del saber experiencial (2009, pp.79-81):

- ✓ Es un saber ligado a las funciones de los docentes.
- ✓ Es un saber práctico.
- ✓ Es un saber interactivo.
- ✓ Es un saber sincrético y plural.

- ✓ Es un saber heterogéneo.
- ✓ Es un saber complejo, no analítico.
- ✓ Es un saber abierto, poroso y permeable.
- ✓ Está personalizado.
- ✓ Es un saber existencial.
- ✓ Es experienciado, porque se experimenta en el trabajo.
- ✓ Es un saber temporal, evolutivo y dinámico.
- ✓ Es un saber social y construido por el actor.

El desarrollo de los *habitus*<sup>19</sup> sólo puede producirse a partir de las situaciones concretas acaecidas en el aula que requieren de cierta habilidad por parte del docente para afrontar circunstancias complejas y temporales. Nace así de la oportunidad que brota en las dificultades concretas, siendo el núcleo desde donde el resto de los saberes son confrontados con la verdad de la práctica, hasta llegar a formar parte del modo en el que el docente entiende y manifiesta su profesionalidad. Es un saber que se manifiesta en las actuaciones y se valida en la propia práctica.

Contreras y Pérez de Lara (2010) exponen que “el saber que sostiene la experiencia de la educación tiene cualidades que no pueden resolverse en el conocimiento científico” (p.50).

Haciendo paralelismo con autoras y autores anglosajones, recogen la aportación de Clandinin y Connelly (1990), que formula el “conocimiento práctico personal”, ya que este se refiere a las creencias nacidas de la experiencia y son expresadas en las acciones. Ambos investigadores se acercan al estudio del conocimiento práctico a través de lo que denominan “Indagación narrativa”, herramienta que les permite un acercamiento al conocimiento construido por los docentes a partir de sus experiencias partiendo de las narraciones de sus protagonistas.

En relación con este saber que nace de la experiencia, Contreras y Pérez de Lara (2010) inciden en que no es una pertenencia, sino más bien parte de lo que la persona es.

---

<sup>19</sup> Para el autor, estos *habitus* definen determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real (2009, p.38)

También destacan el carácter abierto a lo nuevo que está por llegar, lo que hace que el docente se encuentre más preparado ante aquello que ha vivido con anterioridad.

Recogen en su obra la aportación de Cifalli (2005) sobre los saberes pedagógicos que pertenecen a las ciencias humanas y sociales, a los que denomina “los saberes constituidos”, y que permiten el descentramiento personal de dicho saber. La misma autora también expresa la importancia de los saberes experienciales elaborados con anterioridad, ya que ese será el lugar desde donde surgen las cuestiones. Por lo tanto, determina la necesidad de relacionar tanto unos saberes (constituidos) como otros (de la experiencia) que permitan descentrar el saber de la persona, pero sin permitir que este se elabore desde una realidad distante a la que acontece en el aula.

Los saberes docentes en los últimos tiempos se han tratado en numerosas publicaciones, siendo una temática emergente que despierta gran interés en la formación docente por la vinculación existente con la práctica pedagógica (Contreras, 2013). De hecho, desde contribuciones actuales se empieza a reclamar el reconocimiento de la valía de los saberes de las y los maestros y la necesidad de que estos participen en las investigaciones educativas (Castorina y Sadovsky, 2018).

En este sentido, Cardona (2013), en su obra hace un recorrido junto a otras aportaciones que aparecen en el documento, sobre cómo se ha construido el saber docente en el profesorado que desarrolla su actividad en los centros educativos no universitarios.

Desde diversas publicaciones, se incide en el estudio para conocer los saberes docentes que manifiesta el profesorado durante la etapa de formación inicial previa a la docencia (Lagunes et al. 2023) o en el desarrollo de la actividad docente, en la etapa de formación continua (Monteiro y Fortunato, 2019).

Porta (2020) presenta una indagación entre diversos autores y autoras referentes en la temática que han centrado su atención en el estudio de estos saberes. La investigadora profundiza a través de una indagación desde un enfoque interdisciplinario, sobre las características del saber docente, centrando la atención sobre qué es y de dónde surge, y la relación que el profesorado establecen con dicho saber (Porta y García, 2020).

Si desviamos la atención a lo que estos saberes nos pueden decir sobre el alumnado, podemos encontrar cómo, a través de una investigación de corte cualitativo, Palma y

Romero (2022) analizan los saberes que los docentes desarrollan durante su práctica educativa en tres centros educativos mexicanos, para identificar los estilos de aprendizajes de sus estudiantes.

En este mismo contexto Latinoamericano, Mercado y Espinosa (2022), realizan una investigación comparativa para conocer los saberes docentes que elabora el profesorado de educación básica en tres países latinoamericanos (Brasil, México y Argentina) centrándose en profundizar sobre la naturaleza de los saberes docentes y los saberes movilizados en la enseñanza de contenidos concretos, como puede ser a alfabetización.

#### *Identidad docente, autoconstrucción y reconocimiento del profesorado*

Todo el tiempo que pasamos realizando labores de observación en las aulas antes de iniciar el trabajo docente es el origen de unos saberes, que se traducen en la creación de esquemas y creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que les servirá de base al profesorado novel para interpretar sus propias experiencias (Lortie, 1975).<sup>20</sup>

La identidad profesional es entendida por Dubar (1991) como la construcción social que comprende un sistema de relaciones en los que se pone en juego las creencias, acciones y valores transmitidos y reconocidos tanto por el grupo profesional que lo asume y representa como por la institución en sí, y se traduce en la asimilación y adecuación a sus esquemas por parte de cada persona que forma parte de dicho grupo.

Pajares (1992) nos advierte de que, al ser creencias que sobreviven a la formación inicial y los constructos elaborados en ese periodo por los futuros profesionales de la enseñanza, pueden mantenerse intactas sin ser cuestionadas o confrontadas en la práctica.

Los modelos observados en los docentes que fuimos conociendo en las distintas etapas como estudiantes, van formando unos referentes que influyen de manera notable en el desarrollo profesional, argumenta Terhart (1987).

Zeichner (1988), destaca la importancia de las prácticas y experiencias educativas, las cuales considera clave en la construcción del pensamiento práctico, que según su teoría no se enseña, se aprende.

---

<sup>20</sup> “aprendizaje por observación”, para el autor, saberes construidos durante la trayectoria escolar.

La influencia de la trayectoria escolar es tal que, según Alliaud (1999), es a través de ella cuando se van construyendo los significados a partir de los cuales se irán analizando las experiencias educativas que ocurran posteriormente.

Por lo tanto, la identidad se va configurando desde el inicio del contacto con la realidad escolar, cuando somos estudiantes. Sigue un proceso consciente de construcción a través de la formación inicial para posteriormente confrontarse a través de la práctica ya desde la perspectiva del docente. Y en ese proceso se mantiene durante todos los años de ejercicio, siendo algo cambiante que se va perfilando a través de los años por las experiencias propias y los contextos donde se desarrolla la actividad.

Huberman et al., (1989), la definen como una forma concreta de identificación con un grupo profesional, que es única para cada persona ya que dependen de su contexto social y cultural y trayectoria de vida profesional.

Los docentes ponen en relación sus actuaciones y creencias con el contexto en el que se desarrollan de manera que van analizando y ajustando su identidad, así como el lugar que ocupan, rol dentro de la institución, como resultado de este diálogo (Zeichner y Gore, 1990).

Sin embargo, Giroux (2001) nos advierte de que este ajuste puede llegar a estar limitado o entorpecido por la cultura escolar que predomina provocando que se mantenga el *status quo* en vez de favorecer una reconstrucción crítica por parte del profesorado que se incorpora.

Clandinin y Huber (2002) ponen el foco dentro de este diálogo al que nos estamos refiriendo, en el contexto social, definiéndolo como un territorio construido desde la narrativa, y la relaciona con la identidad, entendida por ellos como una composición relatada de la vida del docente, en un triángulo cuyos vértices ocupan el conocimiento, contexto social e identidad.

Los modelos que el docente va conociendo (y experimentando) en la trayectoria vital anterior a la inserción en la práctica, van configurando de manera progresiva su identidad profesional. Un aspecto básico en el trabajo e identidad del profesorado son, como apuntan Van Veen et al. (2005, p. 918) “las emociones, que surgen de las relaciones personales que se establecen en el contexto y la implicación que el

profesorado suele tener en su trabajo”. Estos aspectos influyen de manera más evidente que los elementos relacionados con el conocimiento en sí.

Bolívar (2006), la define como una reconstrucción reflexiva de la propia biografía que surge del choque entre las ideas previas (expectativas) y las condiciones reales, viéndose también influenciadas por la imagen social.

En la última década, las publicaciones que realizan una revisión sobre el concepto y el estado del arte de la identidad profesional docente se han visto incrementada de una manera exponencial (Bajardi, 2015; Gajardo, 2019; Olave, 2020). Desde diversas perspectivas y centrandó el foco en aspectos diferentes, intentaremos hacer un repaso de algunas de ellas, a nuestro entender, relevantes, por las aportaciones que realizan sobre el concepto.

Por un lado, si mantenemos la mirada sobre la construcción de la identidad docente desde la etapa escolar y su relevancia en los primeros años de desarrollo profesional, encontramos varias publicaciones de la investigadora argentina Andrea Alliaud (2002, 2004 y 2006) que desarrolla un análisis sobre la incidencia de las biografías escolares de docentes en formación en la construcción de su identidad profesional, destacando el marcado papel que esta tiene en momentos tan relevantes como los primeros años de actividad profesional. Unos años que, como recogen Vidiella y Larrain (2015), suelen desarrollarse en condiciones laborales de inestabilidad y que van reconfigurando los constructos sobre el desempeño profesional en la realidad actual.

Más allá de la experiencia como estudiantes y la relevancia de las experiencias vividas en fases previas (Borrasca, 2017), también se realizan investigaciones que arrojen luz sobre la incidencia que tiene en la construcción de la identidad docente el paso del profesorado por la formación inicial, donde el acompañamiento aparece como clave (Falcón y Arráiz, 2020) y se resaltan las cualidades de la participación en las prácticas profesionales como un aprendizaje que ayuda a docentes en formación a asumir esta identidad como un proceso inacabado y dinámico que se va modificando en base a la experiencia (Madueño y Márquez, 2020)

Si incluimos en la ecuación la práctica educativa que la o el docente desarrolla en el aula junto a su alumnado, encontramos investigaciones como la desarrollada por Hoffman

(2008) quien define la identidad del profesorado como la intersección entre la participación y la reflexión personal y política en un entorno comunitario con unas normas culturales dominantes que apoya la creación y desarrollo de determinadas identidades y limita otras. En este sentido, Ávalos y Sotomayor (2012) recogen en un estudio posterior realizado en Chile con un número elevado de maestras y maestros a través de entrevistas y grupos focales, que la identidad docente se entiende si se analiza desde dos vertientes, la personal y la social, poniendo en conversación las ideas que llevan consigo las y los estudiantes sobre la docencia y la visión social de la profesión. El profesorado en formación se enfrenta entonces a la tensión de reconocer sus funciones y responsabilidades en una realidad social que las desvaloriza, forzando a un cuestionamiento y reconstrucción de esa identidad docente (Rodríguez, 2013).

En el contexto portugués, encontramos aportaciones en los dos últimas décadas donde autoras como Lopes (2007, 2017) va analizando los resultados de estudios que plantean, por un lado, la actual crisis de identidad docente así como la necesidad de construir nuevas identidades, cuestionando el impacto que supone la incursión en el mundo profesional con las fricciones y contradicciones propias del inicio en la docencia, donde inciden en la necesidad de una formación que incluya la presentación de modelos positivos donde se dé a conocer la profesión docente desde una visión clara, así como la necesidad de trabajar la competencia de comunicación que incluyen saberes inherentes a la profesión. Pone de relevancia la necesidad de trabajar la formación continua a través de grupos profesionales que ayuden a paliar la individualidad de la profesión docente, resaltando el aporte que tendrían en el inicio de la actividad laboral la existencia de programas de inducción que ayudasen en la integración de nuevas y nuevos docentes y sirviera para mejorar la calidad del funcionamiento del colectivo escolar.

Cortés et al. (2014) realizan una interesante aportación en un artículo donde publican los resultados de un proyecto de investigación sobre la construcción de la identidad docente en estudiantes del grado de primaria, analizando a través de narrativas, las influencias de los años de formación e inserción docente en la configuración de su identidad profesional. También desde Argentina recogemos algunas aportaciones que, siguiendo la línea anteriormente descrita, Luis Porta et al. (2015) determinan el lugar privilegiado que ofrece la investigación narrativa para el análisis de la configuración de

la identidad docente y como herramienta indispensable en la formación de docentes (De Laurentis, 2015). A partir de relatos propios de estudiantes en su formación inicial, Elías (2016) deja constancia en su artículo, de la influencia del contexto en la configuración de identidades en esa etapa, así como destaca el papel protagonista que tiene para docentes en formación en la enseñanza los rasgos afectivos, en contraposición de aquellos que tienen que ver con el compromiso social y político.

## CAPÍTULO III. Drammatis Personae

### AUTO-RELATO 1. Algunas notas de quien escribe

Uno de mis primeros recuerdos es del día en el que conocí a mi hermana. Regresaba del colegio y, ante la expectación de mi familia, me pusieron delante a esa pequeña criatura que me hizo convertirme en hermana mayor de la noche a la mañana. Desde entonces sería mi misión acompañarla durante su crecimiento, compartiendo con ella todo lo que iba aprendiendo a través de mi breve experiencia vital. Tenía cuatro años y, aunque parezca mentira, fue entonces cuando tuve la certeza de que de mayor sería maestra.

Pasaron los años y los cursos escolares, y tengo que reconocer que coincidí con maestras que me hicieron dudar de si realmente deseaba continuar construyendo mi proyecto. Ser docente perdió parte de la magia que mi ideario infantil le había adjudicado. Pero en medio de aquellas nubes, siempre hubo momentos de sol, gracias a María Luisa y Maribel, que aportaron un significado más maduro y real, y me mostraron la importancia de que el alumnado se sintiera reconocido.

Mi primera intención fue formarme como maestra de niñas y niños en sus primeros años de vida, por lo que, en contra de la opinión de mis profesoras y gracias al apoyo incondicional de mi familia, inicié mi formación en Educación Infantil, conocida por aquel entonces como técnica en Jardín de Infancia (nunca he comprendido la relación entre la infancia en su primera etapa y la botánica, aunque he de decir que la necesidad de encontrar esta relación me dio pistas para reconocermé en mi empeño en buscar nexos entre las cosas y la importancia que le otorgo al significado de las palabras).

Al terminar los cinco años, que me posibilitaron iniciarme en las prácticas en centros infantiles, me encontré con más dudas que certezas y la sensación que me quedaban muchos hilos de los que tirar para poder asumir la complejidad de la tarea educativa. El mismo día que fui a solicitar el título me enteré de que podía acceder a la diplomatura de magisterio sin realizar las pruebas de selectividad, y sin pensarlo dos veces decidí

embarcarme en esta aventura, pensando que de esta forma podría ir encontrando respuestas, o al menos, reformulando las preguntas que mantenía en mi cabeza.

Demasiadas expectativas ante lo que se convirtió en tres años desafortunados que provocaron mi decisión de abandonar de manera abrupta la carrera en el último curso, a falta de un puñado de créditos que no me había sentido capaz de cursar.

Asumo que en parte fueron motivos personales, relacionados con mi estado emocional y falta de estabilidad de aquel momento, los que me impidieron mirar desde otra perspectiva que me permitiese relativizar aquellos aspectos que me afectaron de una forma tan destructiva. El resultado, *tocata y fuga*, que no guarda relación con la composición de Johan Sebastian Bach, pero que marcó el ritmo en el que me alejé de la facultad procurando no mirar atrás, con esa sensación de fracaso que solo las y los alumnos que experimentan esta expulsión por parte de las instituciones educativas conocen. Porque en realidad y pese a todo yo no me fui, a mí me echaron.

Me echó el sinsentido de contenido repetido sin permitir cuestionar aquello que tenía que memorizar. Me echó la sensación de que no era persona en el espacio que compartía junto a otros cincuenta (o más) cuerpos. Me echaron las dificultades burocráticas y tecnológicas que me impidieron matricularme de las asignaturas que había elegido el primer año de la matrícula on-line. Me echó el hecho de mirar alrededor y no encontrar a nadie con quien compartir eso que me presionaba.

Y mantuve esa orden de alejamiento autoimpuesta durante ocho largos años, en los que recorrí caminos diversos, a veces disparatados, en los que aprendí de verdad, sobre la vida y sobre mí, y en los que me autoconvencí de que no volvería a tener relación con la docencia nunca más...

Pero de golpe y porrazo (literal) me volví a encontrar inmersa en un nudo gordiano que me empujaba a tomar decisiones, con lo que eso asusta. Y después de vivir la experiencia de reaprender a escribir mi historia, a base de cuadernillos Rubio, me topé de frente con ese “borrón en la pared”, que diría Silvio Rodríguez, que me hizo volver a verme a mí misma en la habitación de mis padres delante de esa bebé recién nacida, y sentir el impulso de retomar aquel camino, en principio, para cumplir con los créditos que me faltaban y poder cerrar el ciclo.

Hoy me doy cuenta de que esta necesidad mía de cerrar ciclos me lleva a los lugares más hermosos que jamás hubiera imaginado poder transitar.

De la mano de mi hermana, que se quedó en el coche con el motor encendido por si el pánico me hacía salir corriendo, reuní el valor para volver a entrar por esas puertas enormes de la facultad y solicitar la matrícula en las cinco asignaturas que me conducirían a la consecución del título de maestra.

Esa segunda experiencia en las aulas universitarias fue radicalmente distinta a mi primera vez. Compartí con compañeras y compañeros, también con docentes, experiencias llenas de significado. Soy consciente de que fuimos capaces de construir de manera conjunta, y de que eso supuso para mí una reconfiguración de mi propia identidad como estudiante.

Me diplomé, pero eso ya no era suficiente. Volvieron a brotar incertidumbres, cuestiones que necesitaba abordar con otras materias y junto a otras personas, porque es ahí donde había encontrado la clave para reconectar con la vida universitaria. Así que, desde la inconsciencia que provoca el subidón por cumplir un desafío, me inscribí en un Máster para continuar habitando esos espacios en los que sentía que debía permanecer.

De esta etapa me quedo con los innumerables momentos compartidos con compañeras y compañeros, las interesantes conversaciones en las que surgían los verdaderos aprendizajes, las visualizaciones de futuros impensables (de los cuales algunos se terminaron cumpliendo) en medio de risas y proyectos académicos y vitales que no siempre iban de la mano.

Y a partir de ahí, fue un no parar.

El siguiente año inicié un programa de doctorado que, junto a las personas que dirigían ese proyecto, me ofreció la oportunidad de vivir experiencias muy enriquecedoras. Años de búsqueda constante de aquello que aportase luz a las cuestiones que me movían en esa investigación, sin darme cuenta de que era mi propio reflejo el que me hacía sombra. Un periodo que recuerdo con muchos momentos maravillosos y otros no tan agradables, como la vida misma.

Y por segunda vez ocurrió que no se pudo concluir el proceso, volviendo a retomar viejas costumbres y alejándome (ahora ya no tanto) para poder cerrar heridas.

Además del sostén familiar, que me ha acompañado en todas las fases del camino, aquí fue clave la persistencia de dos de las personas más significativas en mi vida en los últimos 15 años, que, respetando mi necesidad de tiempo para sanar, fueron la urdimbre que me impidió tomar más distancia que la necesaria para que no doliese.

Parece que sí aprendí, pues los tiempos se acortaron y poco después de año y medio volvía a la facultad gracias a la invitación de PROCIE para participar junto con el grupo en actividades que, desde aquel momento y hasta el día de hoy, me han hecho crecer.

Pude cuestionar y afrontar mis inseguridades, sintiéndome capaz de llegar hasta la raíz que me provocaba dudas sobre mis capacidades. Después de unos meses, me atreví a hablar en los encuentros, asumiendo que mi palabra también era valiosa, pero sin la presión de sentirme juzgada por las personas con las que compartía conversación.

Cuando llegó su tiempo, retomé mi proyecto de tesis, pero esta vez encontrando el equilibrio de mi presencia en la investigación y manteniendo un cuestionamiento constante sobre aquello que me impulsaba a querer comprender y compartir los significados que se deconstruían y reconstruían a través del relato de una maestra.

## AUTO-RELATO 2. Yo, Maestra

*Me llamo Carla y actualmente soy maestra de 1º de Primaria de un CEIP de mi provincia. Mi andadura en el mundo de la enseñanza comenzó en el año 2005 cuando hice mis prácticas de Magisterio de Educación Primaria. Con esto quiero decir que vivo y me siento Maestra desde que tuve mi primer contacto con la escuela, una vez fuera de ella. Desde siempre supe que me quería dedicar a esto, era mi sueño, mi ilusión, que definitivamente se convirtió en realidad el pasado curso cuando aprobé las oposiciones.*

*Me considero bastante afortunada por no habérmela sacado ni a la primera ni a la segunda, cosa que puede resultar algo chocante, porque obviamente todo aquel o aquella que oposita lo hace con el fin de obtener la merecida plaza. Pero yo seguí formándome. Después de finalizar Magisterio de Educación Primaria, estudié Psicopedagogía y posteriormente un Máster sobre Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. En ese camino he aprendido muchísimo de grandes maestras que me abrieron las puertas de sus clases y me brindaron la oportunidad de aprender de y con ellas.*

*Y casi sin darme cuenta, ahí estaba ya, llegó el momento de enfrentarme yo sola ante mi clase, de la cual yo era la principal responsable. Recuerdo los primeros días antes de que llegasen los niños y niñas a la escuela, como días bañados de gran ilusión (¿qué curso me darán?, ¿cómo serán mis niños y niñas?, ¿cuántos tendré? ...), pero también de gran incertidumbre y algo de miedo (bueno, ya estoy aquí, y... ¿ahora qué?, ¿cómo organizo espacialmente mi aula?, ¿qué programar si ni siquiera aún los conozco?, ¿cómo me recibirán las madres y padres?, seguido de una interminable lista de interrogantes).*

*Había aprendido sobre la importancia de las relaciones, pero no sabía qué podía hacer yo para generar ese clima en la que a partir de ahora sería mi clase. Conocía la importancia del sentido, pero tampoco sabía cómo hacer para que éste tuviese cabida en ella. Había visto que el aprendizaje iba muchísimo más allá de los libros de texto, que todo cobraba más sentido si era construido por ellos y ellas mismos y sin que nada se diese nunca por sabido. Vi tanto en tan poco tiempo que quería ponerlo todo en práctica, pero me faltaban herramientas, aunque, sobre todo, seguridad en mí misma.*

*Bueno, y ¿cómo me lo monté? Pregunté y repregunté al resto de mis compañeras del colegio cómo se organizaban ellas para ver si así yo podía aprender de sus experiencias.*

*Sí que me dieron ideas, muchísimas y con la mejor voluntad, pero aprendí que eran mis niños y niñas los que verdaderamente me enseñarían cómo tenía que hacerlo. Aprendí de mis continuos errores, del hacer y deshacer, sobre todo, cuando llegaba a casa y me llevaba conmigo lo que había vivido en la escuela. Si algo no había marchado bien, me intentaba preguntar el por qué y a partir de ahí intentaba construir otra manera de abordarlo.*

*Recuerdo que al principio o me excedía o me quedaba corta en mi planificación del día y eso me atormentaba. Poquito a poco me fui dando cuenta que todo marchaba mejor cuando no me imponía la presión del reloj, que lo que podía parecer insignificante en un principio, o incluso lo que nacía de forma espontánea como podía ser un simple comentario sobre lo que les había pasado el día anterior, o la discusión entre dos de ellos en la hora del patio, al final resultaba ser el gran aprendizaje del día. Fue así cómo nacieron las normas de nuestra clase, a partir de la realidad que estábamos viviendo. Nada fue nunca impuesto por mí, porque yo era (y soy) un miembro más de nuestra clase. Todo debía ser argumentado y consensuado tanto por ellos y ellas como por mí. Creo que esa es una parte fundamental que da y cobra sentido y vida a mi clase.*

*De todas esas conversaciones y situaciones que nacían de la convivencia diaria, fuimos aprendiendo los unos de los otros. Nos dábamos cuenta de que todo funcionaba mejor si escuchábamos a quien teníamos al lado, si nos ayudábamos en los quehaceres del día, si nos esforzábamos en comprender cómo se estaba sintiendo la otra persona ante tal comentario o actuación. Y con estas vivencias, fueron creándose los vínculos entre nosotros y nosotras. Ya no era la maestra que les enseñaba Lengua, Matemáticas o Conocimiento del Medio, no era su tutora... casi sin darme cuenta me había convertido en su MAESTRA. Y a partir de ahí, como por arte de magia, todo empezó a rodar.*

*Pero mi vida como maestra en ese centro llegó a su fin y de nuevo me tuve que enfrentar a la experiencia de volver a empezar casi de cero. Nuevo centro, nuevos compañeros y compañeras, nuevos niños y niñas y nuevos papás y mamás. Mi etapa del cole anterior había finalizado, pero yo me los llevé conmigo al centro nuevo. Los primeros días miraba a mi nueva clase y seguía buscando a mis niños y niñas del año pasado. No hacía más que compararlos e incluso llegué a hacérselo saber... De repente fue como si hubiese olvidado el comienzo de mi andadura, me escandalizaba por todo: cómo no podían*

*saberse algunos nombres de sus compañeros con los que llevaban juntos desde Infantil, cómo podían acusarse constantemente unos a otros, cómo podían esconderle el material al de al lado para que se volviese loco buscándolo, ... Y todo se redujo a riñas, riñas y más riñas por mi parte. Evidentemente nada estaba consiguiendo con ello, salvo un gran malestar personal.*

*De nuevo, volví a ponerme el freno y me cuestioné los porqués de mi actitud. Me concedí el derecho a equivocarme y a aprender de lo vivido, me di tiempo a mí misma para conocerlos y tiempo a ellos y ellas para conocerme a mí y en ese momento me encuentro ahora mismo. Esta mañana me he permitido el lujo de observarles mientras trabajaban y he disfrutado lo más grande al escucharlos y ver con qué cariño se estaban ayudando unos a otros, cómo se cuidan entre ellos y ellas y cómo me cuidan también a mí, y eso es algo que me hace despertarme cada mañana con ilusión por compartir un nuevo día junto a ellos y ellas.*



### AUTO-RELATO 3. Relato del encuentro con Carla: los inicios de la investigación<sup>21</sup>

Antes de ser parte de este trabajo de tesis, Carla fue mi compañera en un máster de posgrado organizado por la Universidad. Nuestra relación se inició en las materias que teníamos en común, mientras yo estaba matriculada en el programa de doctorado y trataba de definir el foco de la investigación. Era un momento de inquietud profunda sobre un aspecto clave de lo que iba a ocupar mi tiempo y energía los próximos años. ¿Realizaría la investigación con una maestra de primaria o con una profesora de secundaria?, ¿en qué aspectos concretos iba a centrar la investigación?, ¿en base a qué seleccionaría a esa maestra y cómo gestionaría el acceso a su lugar de trabajo?

En esas circunstancias conocí a Carla. Ella había finalizado sus estudios de maestra en educación primaria y la licenciatura de psicopedagogía. Paralelamente al máster, se estaba preparando por tercera vez las oposiciones de magisterio. Gracias a la colaboración en un proyecto del departamento, había empezado el máster para conocer en profundidad el trabajo de una maestra, a la que había tenido la oportunidad de escuchar y que, por su forma de trabajar, le había llamado poderosamente la atención. Una vez superada las materias, planteó el Trabajo Fin de Máster en relación a la práctica de esa maestra. La acompañó a diario durante meses hasta llegar a formar parte del aula. Escribía libretas enteras dejando constancia de sus vivencias junto a las niñas y los niños que formaban parte de ese centro: las relaciones que creaban, el ambiente de clase, etc., todo promovido por su maestra y expresado por ellas y ellos en primera persona (siempre del plural). En palabras suyas “se enamoró” de su forma de ser maestra al ver cómo lo vivía y relataba el alumnado. Se centró en esa experiencia y decidió tomarla como referencia a la hora de preparar su programación para las oposiciones. Estaba segura de lo que hacía, para ella tenía sentido esa forma de trabajar, de organizar, estar y ser en el aula. Había decidido que quería trabajar como ella.

Compartimos momentos y conversaciones hasta que, poco a poco, junto a otra compañera, comenzamos a buscar espacios para compartir nuestros proyectos, nuestras frustraciones, nuestras expectativas, etc. Resultó un lugar construido para dar cobijo, pero también para crear ilusiones y sostener esperanzas. Vivíamos el presente

---

<sup>21</sup> Recuperado del diario de la investigadora

imaginando futuros alternativos relacionados con el camino que habíamos iniciado. Estuvimos con Carla cuando preparaba la programación, cuando realizó los exámenes, cuando esperaba los resultados. Y, por supuesto, estuvimos con ella para celebrar su éxito.

Era el mes de julio del año 2011. Mientras tanto, yo iba definiendo el foco de mi investigación: realizaría la investigación con una maestra novel en sus primeros años de docencia con la intención de profundizar en el relato de su experiencia durante este periodo. Carla, que había aprobado y tenía asignada su plaza, empezaría su práctica profesional en septiembre. Tuvimos en cuenta la gran oportunidad que se nos presentaba. Yo había compartido con ella parte de su formación y conocía sus inquietudes y el deseo de hacer de su práctica un reflejo de todo lo que había construido en ese camino complejo hacia la inserción profesional. Existía entre nosotras muy buena comunicación y era consciente de su generosidad a la hora de compartir las reflexiones sobre lo que estaba viviendo. Aun teniendo en cuenta mis inquietudes iniciales sobre los posibles riesgos de realizar el estudio con alguien con quien ya tenía una relación previa, eran más las ventajas que podíamos obtener de esta colaboración.

Decidimos que acompañaría a Carla en este recorrido. Ella sería mi maestra.

#### AUTO-RELATO 4. El inicio del trabajo de campo, explorando el contexto<sup>22</sup>

Creo que iniciar el trabajo de campo con una larga conversación el día antes de asistir al centro junto a Carla, fue una buena idea. Aunque mi comunicación con ella había sido bastante fluida y estaba al tanto de todo lo que le había ido pasando en este tiempo, quise sentarme con ella para hablar, sin la grabadora delante, sabiendo que al día siguiente conocería de primera mano esa realidad que tantas veces me había descrito. Ella estaba entusiasmada con la idea de que iba a acompañarle esos días, y así podría compartir conmigo su trabajo. Su entusiasmo por un lado me alentó, me agradaba la idea de ser tan bien recibida y sabía que iba a poner todo su esfuerzo para que me sintiera parte del aula. Y por otra parte debo admitir que me resultó inquietante. ¿Cuáles eran sus expectativas en relación a mi trabajo?, ¿qué esperaba ella de mí?, ¿sabría yo responder ante esa confianza?, ¿sería mi presencia útil o al menos no sería una traba?

Ella me estaba abriendo las puertas de su aula y con ese gesto se exponía a mí con una actitud de confianza humilde y generosa. Y yo, ¿qué le ofrecía a ella?, ¿cuál era mi actitud?

Llegué a la población donde se encontraba el centro escolar en el mes de mayo del que era su primer curso como docente. Esa noche hablamos de lo que había vivido los primeros meses, de sus sensaciones y cómo habían cambiado las cosas hasta llegar a ese momento. Al menos eso fue lo que me quiso decir, a pesar de mis torpes preguntas sobre planificación y actividades. Resultó que, por suerte, una de las dos se supo centrar en lo realmente importante de lo que estaba viviendo. Primer aprendizaje para mí por parte de mi maestra.

Había visto el centro desde fuera un par de meses antes cuando visité a Carla al regresar de un congreso que se celebró en una localidad cercana. Pero esa mañana pude traspasar la puerta a su lado. No íbamos con demasiado tiempo y lejos de presentaciones formales, se limitó a presentarme como una compañera de la universidad a las compañeras y compañeros que nos fuimos cruzando por el camino hasta llegar al patio. Allí le esperaba una fila de niñas y niños (la segunda columna del

---

<sup>22</sup> Recuperado del diario de la investigadora

patio donde se organizaban en hileras por clase antes de entrar en el aula el alumnado del primer ciclo de primaria) que jugaban, corrían y hablaban de lo que habían hecho ese fin de semana. Algunas madres se acercaron a hablar con Carla, mirándome de reojo como pidiendo ser presentadas o al menos informadas de quien era yo y el motivo de mi presencia.

En esos momentos no dio muchas explicaciones. Pronto entramos en clase y comprobé cómo me observaban las niñas y niños. La semana anterior había pasado la inspectora por el centro y ahora pensaban que yo era otra inspectora. Al oír el comentario Carla sonrió. Con mucha tranquilidad y de una manera natural les explicó quién era yo y lo que hacía allí. Me llamó la atención comprobar que lo que le causaba tanta dificultad con compañeras y compañeros (hacerles partícipe del motivo de mi presencia allí) no supuso ningún esfuerzo a la hora de hablarlo con las niñas y niños. No hubo más preguntas, quedaron conformes con la breve explicación que les dio Carla sobre mi trabajo allí. Pronto se acostumbraron a mi presencia y su comportamiento, a excepción de alguna que otra actitud puntual que claramente quería llamar mi atención por ser “la nueva incorporación” en el aula, fue tan espontáneo como antes de que llegara yo.

Esa primera semana acompañé a Carla sólo dos días, durante las cinco horas lectivas. En el tiempo que estuve con ella en el centro, tuve la oportunidad de hablar con la directora y tener su consentimiento para las observaciones que iba a realizar en el aula. Desde el primer momento se mostró interesada y me hizo saber que era bienvenida. En su despacho me comentó las características del centro y de la plantilla de maestras y maestros que formaban el claustro. Siempre que me habló de Carla lo hizo de forma agradable y exponiendo su satisfacción por el trabajo que estaba realizando.

Además de su compañera de piso, había establecido relación con algunas maestras y algunos maestros que se encontraban en ese momento destinados en el mismo pueblo. Al ser un lugar pequeño, no les fue difícil conocerse y desde el primer momento se unieron y formaron grupo. Era lo más parecido a una familia, se apoyaban y animaban entre ellos y ellas. Carla les hizo partícipes de mi estancia allí y les explicó el motivo y el tema de la investigación. Dio la casualidad que todos y todas estaban en los cinco primeros años de docencia, algunos eran interinos y no tenían la plaza. Había profesores

de secundaria, maestras y maestros de primaria y de infantil. A partir de ahí surgió la posibilidad de realizar las entrevistas grupales de las que ya he hablado anteriormente.

Me di cuenta de que la actitud de Carla cambió al comprobar que no era la única con esos sentimientos encontrados entre lo que tenía que hacer y cómo hacerlo, y que los y las demás también estaban viviendo esas dificultades para conjugar la normativa del centro con su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Me sorprende que a pesar de la riqueza que puede suponer un encuentro de este tipo entre maestras y maestros que se inician en la docencia, no se faciliten u ofrezcan espacios en los que poder compartir todo lo que van viviendo de manera que no se conviertan en meras anécdotas y puedan pensar en ello como parte de su formación continua.

Es esencial que ese periodo, al igual que se procura con las prácticas en la formación inicial en las facultades de Educación, sea una posibilidad de crecimiento en el que puedan analizar lo que están viviendo y confrontarlo con las experiencias de otras y otros. Darle sentido a lo que les está sucediendo y ser consciente de cómo les está influyendo ese inicio en la docencia, si se cuestionan las bases construidas a lo largo de su formación, cómo se van acomodando algunos aprendizajes y se van deconstruyendo otros, cuáles son los factores que afectan en mayor medida de manera positiva y cuáles las barreras que les dificultan vivir ese inicio de su vida laboral como un trámite agradable y enriquecedor.

En esa semana había tenido la oportunidad de vivir el día a día de Carla. Había conocido el centro donde realizaba su trabajo, a sus compañeras y compañeros y por supuesto a sus niñas y niños. Ya había puesto cara a tantas historias y anécdotas que llevaba meses escuchando. Conocí el espacio que habitaba Carla y cuáles eran sus condiciones allí. Cómo se organizaba con su compañera de piso, preparaba las clases, y se distraía con este grupo de maestras y maestros que estaban pasando por una situación similar a la que ella estaba experimentando.

Pude ser testigo de los vínculos creados con el alumnado, resto de comunidad educativa y familias, y me pude hacer una idea de cómo había cambiado la situación en estos meses pasados, cuando ella no era capaz de encontrarse en esa nueva vida, donde no había consuelo ni esperanza para afrontar de manera diferente las condiciones que le habían tocado, con tan mala suerte de sentirse cohibida, que le cortaran las alas y no le

permitieran bajar a la realidad todo ese imaginario que con ilusión había construido. Me alegré de que esos momentos hubieran pasado y, como en un nuevo amanecer, viera el paisaje con otros ojos sólo cuando decidió cambiar su mirada.

Con toda la información recogida en esos días me volví a casa para transcribir, repasar y profundizar en las notas que había tomado, en las conversaciones y observaciones en el aula, para, en base a eso, preparar mi siguiente visita.

# *Bloque 2*



*Nudo*



## CAPÍTULO IV. Escuchar, compartir, escribir. Un relato en tres actos

### Acto primero. Bagaje académico y vital, preparación para la docencia

*Creo que he aprendido bastante tanto de aquellos maestros y maestras que me hicieron feliz como de aquellos y aquellas que me dificultaron el camino. Lo bueno lo reproduzco adaptándolo a mi manera de ser, a mi persona, al tiempo que he cortado con los lazos que me hubiesen podido llevar a imitar las conductas de quienes me dañaron. Creo que esto último me fue posible gracias a la presencia de modelos completamente opuestos. Aquel que tomaba mis risas de niña como una ofensa y mis errores como una falta de actitud y aptitud hacia determinadas materias y aquél que me devolvía la imagen de mí misma como lo que era: simplemente una niña, pero no una cualquiera, sino una especial con muchas cosas que aportar, al igual que el resto de mis compañeros/as.*

*La existencia de este segundo modelo fue el motor de mi lancha. Este superó con creces al primero y lo eclipsó hasta el punto de permitirme cambiar mi mirada hacia ellos y ellas. Donde antes había miedo y rechazo, de pronto se cubrió de aceptación de la realidad y hasta incluso de respeto. Me hacía visualizar la gran maestra que algún día llegaría a ser. (DE, pp. 5-6)*

#### Trayectoria en su formación

El paso de Carla por la escuela, durante el primer periodo como alumna en un centro escolar, nos deja diversos retazos de experiencias significativas para ella que, por una u otra razón, le acompañan en su desarrollo. Ella misma lo relata, tanto en el documento de reflexión sobre su experiencia en la escuela, entregado para una asignatura cursada en el máster (que generosamente ha incluido entre el material que me ha hecho llegar), en las entrevistas, así como en la exposición sobre su primer año de docencia realizado en la facultad.

En este primer documento mencionado realiza un recorrido breve, pero bastante clarificador, de su paso por la escuela, en el que habla de las sensaciones vividas en compañía del resto del alumnado de su clase como el mejor de los recuerdos, dejando

constancia del interés general en mantener ese vínculo hasta la fecha, aun habiendo pasado más de veinte años desde que se conocieran en aquel centro de su localidad. Se trataba de un centro concertado religioso en el que el trato entre el alumnado iba más allá del aula, formando con el tiempo una relación tan estrecha que han sabido mantener a través de los años.

De la Educación Primaria: resalto sobre todo la sensación de que mi clase era mi familia. Todos nos ayudábamos a todos y con todo (ya fuese con los deberes y/o trabajos, exámenes, o con los problemas que tuviésemos): éramos una auténtica piña, cosa que eché muy en falta sobre todo durante el Bachillerato (DE, p.4)

Habla con nostalgia de esa sensación de apoyo incondicional con el resto de las compañeras, si bien reconoce que, a nivel académico, la sensación era bien distinta. Por ello, al querer profundizar en el impacto didáctico o pedagógico que esos años tuvieron en su evolución, cambia el tono de manera radical. Sin entrar en protestas o resentimientos, nos explica que la realización de tareas y el enfoque que se le daba al proceso de aprendizaje era básicamente memorístico, lo que le dejaba con más dudas que respuestas, haciendo que, en un momento dado, se planteara su capacidad de entrar en esa dinámica, obedeciendo los requerimientos del profesorado del centro.

[...] la sensación que tengo es que, en la mayoría de las veces, tanto las explicaciones, los trabajos individuales y colectivos, así como aquello que se nos exigía memorizar, estaba carente de sentido, o por lo menos, así era como yo lo vivía por aquél entonces. (DE, p.1)

Todos los aprendizajes estaban basados en la memorización absoluta de los textos, sin relación alguna con el alumnado o las experiencias que tenía. Una manera de enseñar en la que no se tenía en cuenta ni la inquietud, ni las motivaciones, ni por supuesto las características individuales de cada uno y cada una de ellas. Algo que, lejos de estimular la curiosidad natural de quienes acudían a clase, hacía flaquear su autoestima y seguridad, llegando a plantearse si era ella la que carecía de herramientas para poder incorporar estas enseñanzas, de manera que tuvieran su reflejo en la vida cotidiana.

Este pensamiento la acompaña a lo largo de estos cursos, llegando a precisar ayuda extraescolar con alguna de las materias que se le resistían, dando por hecho de que era

ella la que no llegaba al nivel exigido para la comprensión de la asignatura y su vinculación con las experiencias de la vida diaria.

Pensaba que mis maestras sabrían por qué lo estábamos dando y lo que es peor aún, ahora que me pongo a pensar, yo creía, y esto sobre todo me ocurría en Matemáticas, que era yo la que no sabía encontrar las relaciones entre eso que se me estaba enseñando y que yo no comprendía y la vida real. (DE, p.1)

De esta forma, fue transcurriendo el tiempo en su centro escolar, con las incomprendiones académicas camufladas por una dulce red de relaciones, las que tenía con el resto de alumnado, que aportaban la motivación necesaria para seguir adelante, a pesar de las inseguridades y faltas de conexión con su realidad. Era el primer periodo de formación obligatoria. Dado que tenía que completar esa etapa, decidió aprender a convivir con aquel sinsentido pedagógico, otorgando especial importancia al aprendizaje que, junto a sus compañeras y compañeros, fue generándose entre las paredes de aquel colegio.

Sin embargo, no todo fueron experiencias de incomprendión. Cuenta que llegó al centro una maestra que le llevó a ver la educación con otros ojos, sin centrarse en los libros de texto y actividades repetitivas, y basadas en un vínculo fructífero y estimulante. Ella la acompañó algunos años, durante diversos periodos en los que cursó primaria y secundaria, y la influencia de esta docente en su experiencia como estudiante hizo que se planteara el proceso de enseñanza y aprendizaje como algo radicalmente distinto a lo que había experimentado años atrás.

La seguridad en sí misma y el deseo de avanzar que en parte había sembrado esta maestra, hicieron que se esforzara para adaptarse al mecanismo académico, de manera que los resultados empezaron a ser algo más que meros frutos de un esfuerzo. Cada examen superado con éxito era un paso hacia la consecución de su meta y uno menos en el camino que la separaba de ser una maestra como aquella que le animaba a perseguir sus deseos.

De su paso por la ESO<sup>23</sup> resalta el cambio en el “*tratamiento de las áreas*”. Si en la etapa anterior dejó constancia de que no fomentaron la comprensión ni el pensamiento crítico y reflexivo, en este periodo reconoce que, tristemente, se centraba en la aplicación de fórmulas predefinidas, como por ejemplo en el caso de las Matemáticas. Algo a lo que se acostumbró y con lo que consiguió óptimos resultados, sirviendo esto de estímulo en este tramo del camino.

En la ESO: comencé a disfrutar la sensación del éxito escolar y eso me llevó a querer ir superándome año tras año. (DE, p.4)

Si bien la metodología de enseñanza, que seguían manteniendo en estos últimos años de escolarización obligatoria, no sufrió cambios significativos, la huella que la maestra había dejado en Carla transformó su manera de percibir este proceso. Se despedía de esta fase en el camino de la formación con la certeza de haber concluido exitosamente estos primeros pasos.

Con esta sensación de batalla ganada terminó su periodo de enseñanza obligatoria, siendo el momento de iniciar la preparación necesaria para acceder a los estudios universitarios. Tenía un proyecto claro y la motivación que le impulsaba a continuar el camino. Y para avanzar cambió de casilla y con ella, cambiaron las reglas de la partida.

El afán de superación, junto al proyecto que estaba creando y que le llevaría a iniciar su formación como maestra, se vio mermado en los años posteriores. Esta experiencia, que define como la peor de su trayectoria escolar, hizo que se tambalearan sus expectativas, dudando de su capacidad para lograr su objetivo de ser maestra, y reforzó muchas inseguridades que creía ya superadas. Los dos años que duraron los estudios de Bachillerato<sup>24</sup> fueron una dura prueba de resistencia y superación. Su carácter y constancia en su trayectoria como estudiante le hicieron sacar el aprendizaje de estas

---

<sup>23</sup> Enseñanza Secundaria Obligatoria, etapa que comprende cuatro cursos y se desarrollan ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseanzas/secundaria.html>

<sup>24</sup> El Bachillerato pertenece a la etapa de educación secundaria postobligatoria, y comprende dos cursos, desarrollados en distintas modalidades para permitir que el alumnado adquiera las competencias necesarias para un futuro formativo y profesional.

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseanzas/bachillerato.html#:~:text=El%20Bachillerato%20tiene%20como%20finalidad,activa%20con%20responsabilidad%20y%20competencia.>

vivencias para poder reflejarlo en su futuro profesional, dando un nuevo sentido a la necesidad de reconocimiento (tanto propio como por parte del profesorado) de sus capacidades y de pertenencia al centro.

En el centro escolar donde había cursado toda la enseñanza obligatoria, no se ofertaban los cursos de Bachillerato. De manera que tuvo que cambiar de centro e iniciar el curso en un ambiente totalmente distinto al que había vivido en su etapa anterior.

Los alumnos/as que llegamos al Centro no recibíamos el mismo trato que los que llevaban allí desde Infantil. Sentí que me habían desarraigado de mi familia y que me habían adoptado en un sitio donde yo no había sido pedida. Sin duda, la viví como la peor etapa de mi vida, de la que he olvidado casi todo, hasta los nombres de la mayoría de los profesores. (DE, p.5)

Al llegar al instituto, todo se volvió mecánico y frío. Más allá de las implicaciones académicas, que dieron pie a la aparición de viejos fantasmas relacionados con el trato que se hacía de las materias, y la absoluta supremacía del factor memorístico para la superación de las asignaturas, surgió de nuevo el temor a no saber, y desapareció la relación entre el deseo y el aprendizaje.

La presión era tal que todo lo aprendido en los años precedentes sobre la selección y preparación del material, quedó en un segundo plano, haciendo que viviese cada examen como un reto casi insuperable, pesadilla continua que se repetía una y otra vez, sin que de esta situación lograra sacar un aprendizaje válido.

Llegados a este punto, su ilusión y actitud se fueron diluyendo entre examen y examen, dejándose llevar por la *cultura de mercado* en la que el conocimiento no era más que moneda de paso con la que “comprar” la calificación de una parcela (asignatura) dentro de la amplitud de materias. Como en uno de esos videojuegos desfasados, cada moneda te daba acceso a un nivel superior, y así, como si de algo externo a ella se tratase, se concentró en ofrecer únicamente aquello que se le pedía, sin más preguntas ni más respuestas que un número en el acta de calificaciones. Por desgracia, es fácil desandar el camino y volver a acostumbrarse a limitar las expectativas, poniendo un cerco a las inquietudes que dan pie a la búsqueda, no de monedas para cambiar de nivel, sino de un nivel que no tiene precio.

El tenerlo todo memorizado en cierta medida me daba la seguridad de que triunfaría en el examen, pero también corría el riesgo de vivir la sensación contraria de desasosiego ante la llegada de imprevistos (DE, p.3)

Pero lo que de manera tajante incidió en su desesperanza, fue el ambiente desnaturalizado de un aula repleta de estudiantes con un solo propósito: alcanzar su objetivo de manera individualizada sin pararse a fomentar unas relaciones que, al fin y al cabo, no se reflejaría como valor a tener en cuenta en su calificación.

¿Dónde se quedaba el cuidado recibido y experimentado junto a su maestra?, ¿cómo superar esos dos años (en el mejor de los casos) sin tener el apoyo relacional de sus compañeras y compañeros?

Terminaron esos años, y con ellos esa carrera desbocada hacia la formación superior que tuvo su culminación con la realización de las pruebas de Selectividad<sup>25</sup>.

Es este un tiempo de cambios radicales, entre experiencias compartidas con compañeros y maestras que dejan huella, que dan sentido al trabajo en el aula y sus frutos alcanzan una vida que van más allá de lo académico, en contraposición a las cadenas de montaje, donde cada uno ofrece su pieza de “conocimiento”, que cree única e imprescindible, para que el estudiante, (sin nombre ni circunstancias, sin anhelos ni dificultades, sin valores ni inquietudes) engrane esta maquinaria que lo llevará a la consecución de su meta, una calificación apta por haber superado la prueba. Eso siempre que no se pierda por el camino, entre incomprensiones o reproches, vagando culpable su pena por no haber sido capaz de alcanzar el ritmo, y viéndose sin remedio en las listas del cruel ¿abandono? institucional.

Y sobre estas circunstancias reflexiona Carla al comentar con acierto lo único reseñable de esta fase de formación de la que, a pesar del sufrimiento del que ella nos hizo partícipe, quiso sacar el jugo con vistas a este preciso momento, cuando, transcurrido el tiempo de preparación, se viera desempeñando un papel para el que se lleva preparando, de una forma u otra, toda su vida académica.

---

<sup>25</sup> Actualmente EBAU, Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad

En Bachillerato: aprendí que cuando fuese maestra me volcaría sobre los más necesitados/as. Que mi alumnado se sintiese feliz de estar allí y sobre todo importante y querido. Y esto fue porque lo sufrí en mi propia piel. (DE, p. 5)

Tras este duro trance, llegaba el momento de dar un paso más hacia sus proyectos de formación. El paso necesario y obligatorio por la Selectividad, provocando de nuevo un sentimiento de desconfianza en sus capacidades, que la llevó a trabajar la memorización como única posibilidad para superar esta prueba definitiva antes de iniciar sus estudios universitarios.

A raíz de aquí, y sustentada por experiencias posteriores en su etapa universitaria, comenta cómo esa presión por acaparar toda la información le hacía sentir. Aunque controlar el temario ponía límites al “aprendizaje” y hacía que éste dependiera únicamente de su trabajo memorístico, también creaban en ella ciertas incertidumbres. Y esto le pasó factura a la hora de realizar las pruebas, donde tuvo la mala fortuna de comprobar la ineficacia de basar la preparación del temario en su capacidad retentiva.

El querer memorizarlo todo por considerar que era importante, aunque, sobre todo, por el miedo a que me preguntasen y no lo supiese (es decir, más por el temor que por el deseo de aprender) unido a una escasa planificación del tiempo, hicieron que no me diese tiempo a memorizarme uno de los temas de Historia. (DE, p.3)

Ese tema que descartó fue una de las preguntas del examen, y la sensación de desequilibrio trajo consigo una revisión de conceptos sobre las pautas en el proceso de aprendizaje, así como la certeza de que no volvería a pasar por una situación similar.

De esta forma concluyó el periodo previo a la formación específica como docente, con todas las construcciones que en los pasados años había ido acumulando y que ahora, en esta etapa, tendría que confrontar.

El paso de Carla por la universidad recorre varias fases de este periodo de formación. Desde los primeros estudios de magisterio, que era su objetivo inicial al comenzar su carrera docente, pasando por la formación de posgrado que inició una vez terminada esa primera etapa.

Había recorrido el sendero de la formación obligatoria con una sola idea en la cabeza, llegar a ser maestra. Antes incluso de conocer a esa docente que tanto significó para ella, sintió que su futuro profesional estaría dedicado a la enseñanza, aunque por aquel tiempo no supiera la complejidad de esta profesión a la que se acercaba con cada curso terminado. Ella se visualizaba realizando las tareas que observaba en el aula, llegando a realizar sus primeras “prácticas” muchos años antes de iniciar la carrera en la universidad.

[...] recuerdo que, de chica, durante los veranos, me compraba un maletín de maestra y una cartilla de lectura y le daba clases a mi tía, que por aquel entonces tenía sesenta y pico años, y yo le daba su lectura. Con mis amigas, me ponía también a darle sus clases. Es decir, esto es una cosa que yo desde siempre, desde pequeña, sabía que me quería dedicar. (ER, p.1)

Como no podía ser de otro modo, al terminar los estudios obligatorios y realizar las pruebas para acceder a la universidad, se matriculó para realizar la diplomatura de magisterio. Allí transcurrieron tres años llenos de experiencias enriquecedoras, descubrimientos de autoras y autores que le fueron acercando a los conceptos, contruidos y reconstruidos, sobre educación y los aspectos clave en el trabajo docente que hoy nos expresa. Habla de esta etapa como una fase de descubrimiento continuo. Siempre atenta, estaba dispuesta a aprovechar todo lo que le ofrecían para llegar a ser una buena maestra. Los trabajos realizados en grupo, las actividades individuales, las experiencias escolares y prácticas innovadoras a las que tuvo acceso, y las explicaciones y charlas de profesoras y profesores, se convirtieron en el más valioso material con el que construir los cimientos sobre los que edificar su proyecto docente.

Las materias, en la mayoría de los casos, le ayudaban en su formación descubriéndole distintas metodologías, perspectivas y teorías sobre la educación. Para ella, todas las asignaturas le resultaron interesantes y útiles, con especial mención a las prácticas, en las que tuvo la oportunidad de vivir una “simulación” de lo que sería años después su profesión. No sólo pudo disfrutar de su estancia en los centros donde las realizó, ella colaboró en la planificación y realización de actividades en las que ofreció opciones creativas que sus maestras le permitieron poner en práctica en el aula.

[...] cuando yo hice las prácticas de magisterio, yo trabajé haciendo un medio proyecto ficticio, que se salía de la norma, sin saber que eso existía siquiera. Todo lo que trabajé con Pompeya a partir de un libro que leímos en clase, o Juan Ramón Jiménez con Platero y yo, y a partir de ahí trabajamos los animales. A partir de ahí, hice varios centros de interés, podríamos llamarlos. Los niños se motivaron muchísimo, y aprendieron un montón. Los padres, al finalizar el curso, dijeron que por qué no se hacía en el centro más actividades de ese tipo, que los niños habían adquirido mucha cultura. (E1, p. 10)

De esta forma, inició su experiencia práctica con una manera de enfocar el trabajo que no estaba basado en las actividades propuestas en el libro de texto. Gracias a la confianza depositada por la maestra, tutora de esa clase, se llevaron a cabo trabajos de investigación a partir del interés que se despertaba en el alumnado. Para Carla también era una manera novedosa de abarcar el currículum, ya que estas actividades iban surgiendo sobre la marcha, y ella se dejó llevar por aquello que le nacía, llenando de sentido cada actuación desarrollada de manera coherente.

Atrás quedaron los años de desasosiego, en los que no acertaba a encontrar el sentido de lo que estaba haciendo ni la relación con su realidad cotidiana. Ahora cada clase, cada práctica o trabajo de indagación, cada debate con su grupo de compañeras y compañeros tenía un significado muy claro, pues estaban encaminados a un único objetivo, aprender a ser maestra.

[...] me matriculé para hacer Magisterio de Educación Primaria y lo cursé durante los años 2003-2006, que lo recuerdo como años de muchísima ilusión, porque todo era nuevo y todo fue experimental, vivencial... sentía que, lo que yo había sentido antes, estaba yendo por buen camino. (ER, p. 1)

Y fueron pasando las asignaturas, las profesoras y los profesores, los grupos de trabajo, las largas jornadas en la facultad inventando maneras nuevas y creativas de compartir aquello que había aprendido, las interesantes conversaciones en la cafetería fruto de un debate iniciado en clase sobre cualquier tema que les tocara de cerca, los exámenes y la entrega de trabajos escritos.

Cada materia ofrecía una oportunidad única de saber un poquito más, y todo le sabía a poco. En ningún momento vivió esta experiencia con presión, nunca perdió el norte. Si bien es cierto que ser una mujer que vive intensamente cada cosa que hace, conlleva una parte de sufrimiento inherente a la felicidad de saberse en el lugar adecuado haciendo lo que deseaba.

Si tiene que destacar algo de este periodo es la posibilidad de analizar, modificar y esgrimir sus propios argumentos, conocerse más profundamente a sí misma y sus potencialidades, e ir trabajando sus capacidades de análisis, organización, reflexión y crítica.

En la Facultad: aquí fue donde me desprendí de la carga de la memorización y aprendí a que lo más importante era tener posiciones argumentadas ante aquello que se nos decía, a ser críticos y, sobre todo, aprendí a confiar en mí. (DE, p. 5)

También la realización de las prácticas en los centros escolares fue una manera de probarse a sí misma y aquel aprendizaje incorporado en su paso por las asignaturas más teóricas. Siempre dispuesta a “tomar el mando” de la clase, no se lo pensó dos veces a la hora de participar, como si de un miembro más del claustro se tratase, en las actividades de aula y centro.

Mi tutora, que fue maestra mía de primero y segundo porque hice las prácticas I y II con ella, me dijo [...] “tú ya ahora mismo aquí eres una compañera más”. Y me dejó el curso, los meses enteros, para que yo diese las clases. Ella se encargaba de corregir y de apoyo a lo que yo hacía. Pero porque me vio que tenía ganas, que tenía soltura en la clase. Y yo me preparaba todo, me preparaba el material. Para mí era mi clase. Los padres venían y venían a mí también. Era otra tutora de sus niños. Aprendí muchísimo. (EG2, pp. 17-18)

Una vez hubo concluido los estudios de magisterio, con resultados excelentes, decidió presentarse para las pruebas de Oposición<sup>26</sup>, única forma de acceder a un puesto de docente en la educación pública que casualmente se realizaban ese año. Preparó los

---

<sup>26</sup> El concurso oposición al cuerpo de maestras y maestros (de la escuela pública) es un proceso selectivo donde a la puntuación de las pruebas de la oposición se le suman las obtenidas por los méritos del candidato o candidata que se presenta para acceder a una de las plazas ofertadas.

contenidos en una academia para presentarse por Educación Infantil, al igual que los supuestos prácticos, siempre dándole un toque personal desde la visión que había estado construyendo en sus años de formación.

#### Acceso a la función docente

Como ya hemos comentado, Carla se preparó durante el año posterior a conseguir terminar los estudios de magisterio para intentar superar las pruebas del concurso de oposición. Hacía varios años que, por circunstancias, no se convocaban, y decidió aventurarse y presentarse por otra especialidad distinta a la suya, ya que ella había titulado como Maestra de Educación Primaria. De esta forma, se matriculó en una academia para presentarse por la especialidad de Educación Infantil, algo que le dio la oportunidad de familiarizarse con metodologías y herramientas específicas para este nivel educativo con niñas y niños con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años. Por otro lado, se le vino el mundo encima cuando supo que gran parte del temario de estudio estaba compuesto por la normativa educativa vigente, un listado de leyes, decretos e instrucciones que tuvo que memorizar sin más opción. Si bien le dedicó tiempo y se lo tomó en serio, finalmente terminó aprobando, pero sin plaza, lo que la dejaba fuera de la posibilidad de empezar a trabajar, aunque estuviera en la lista para posibles contratos de interinidad.

Aunque esto supuso una desilusión para ella, no tardó en reponerse de ese momento amargo, y pasado el disgusto inicial, decidió seguir avanzando en su formación. Le pareció interesante la idea de matricularse en la licenciatura de Psicopedagogía, para completar los estudios de magisterio desde otra perspectiva que le ofreciera una visión más holística de la docencia. Así, ese mismo curso, y dos años después de terminar su carrera, empezó otra nueva aventura dispuesta a vivir experiencias enriquecedoras.

De su paso por estos años destaca un buen grupo de clase, con el que sigue teniendo relación hoy día, y algunas y algunos docentes que se descubrieron ante ella con una visión distinta e innovadora.

El siguiente año, volvieron a salir convocadas las pruebas de oposición y, esta vez desde su especialidad de Educación Primaria y con una programación más elaborada, se presentó de nuevo, corriendo la misma suerte que la vez anterior. Ella misma reconoce

en la exposición de su relato cuál puede ser una de las posibles causas que le llevaron a no superar ese concurso, admitiendo que aún le quedaba camino por andar hasta conseguir la seguridad que le permitiese presentar un proyecto propio sólido y convincente que dejara satisfecho a los miembros del tribunal.

Bueno, pensamos que la plaza también iba a ser nuestra. Sin embargo, yo seguía teniendo 'el ancla muy echada'. Yo seguía teniendo inseguridad, creía que tenía que seguir un poco los pasos que me estaban marcando a nivel académico (ER, p. 2)

Tras el nuevo intento frustrado, continuó sus estudios de Psicopedagogía, intentando encontrar esas piezas que le faltaban para encauzar con sentido su proyecto pedagógico. Y con esa inquietud y anhelo de saber, se volvió a cruzar en su vida una maestra distinta, con la seguridad que Carla buscaba, que supuso otro momento clave en su trayectoria. Lo que significó para ella y el aprendizaje que de él pudo extraer será analizado en un apartado posterior.

[...] conocí, a través de un profesor, a una maestra que vino a contarnos una experiencia sobre cómo trabajaba ella en su aula con sus niñas y niños y con ellos mismos allí (se refiere a que fueron también los alumnos y alumnas) (ER, p. 2)

Alentada por el profesor que propició el encuentro con esta maestra, y una vez terminados sus estudios de Psicopedagogía, se inscribió para realizar un Máster en Innovación Educativa.

En 2011 pensé que necesitaba otra estrategia distinta (para aprobar las oposiciones). Y dije 'me voy a seguir formando. Sé que mi camino va a ir relacionado con la docencia' (EG1, p. 3)

Esta decisión, que en principio no tenía en mente, resultó ser determinante no sólo para lograr incorporarse a la función docente, sino también para seguir formándose el ideal de la maestra que quería ser, ya que la reflexión sobre su experiencia como estudiante sacó a relucir y puso a prueba sus concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuál es el papel de la maestra, etc. Allí tuvo la opción de compartir experiencias con los compañeros y compañeras, en su mayoría maestras y maestros en activo, que le permitieron seguir aprendiendo de sus prácticas y reflexiones.

Lejos de sentirse excluida por no haber comenzado su actividad docente, las conversaciones y trabajos compartidos fue asentando en el lugar adecuado todo lo aprendido hasta la fecha. El hecho de reflexionar sobre los temas que iban proponiendo le hacía empezar a comprender la magnitud del ejercicio profesional. Ser maestra no era una tarea sencilla, y había multitud de aspectos a tener en cuenta para desarrollar de manera digna y responsable ese trabajo tan delicado de acompañar el crecimiento de un grupo de niñas y niños, respetando los tiempos y características de cada una y cada uno. Pero cada vez era más consciente de la maestra que quería ser.

Aprendí un montón de mis compañeros y compañeras, de las clases, que se abordaban de una manera distinta porque ya era reflexión de maestras y maestros que ya estaban en activo. Yo no lo estaba, pero claro, me sentía una más, porque yo era maestra antes de ser maestra en activo, yo lo sentía así. (ER, p. 3)

Según relata, la realización de estos estudios ha sido primordial en el camino de su formación, previa al desarrollo profesional. Lo que germinó en la diplomatura y la licenciatura, se abonaba ahora gracias a las reflexiones compartidas con sus compañeras y compañeros de máster quienes, desde su particular visión de la enseñanza, profundizaban en sus vivencias de años de práctica docente.

Para completar estos estudios de postgrado, quiso orientar su investigación para realizar el TFM<sup>27</sup>, en la metodología llevada a cabo por la maestra con la que coincidió en sus estudios de Psicopedagogía, que anteriormente he mencionado, por lo que organizó su estancia en el aula con su alumnado, esta vez por un tiempo más prolongado.

Durante cuatro meses acudió a diario al centro y participó de forma activa en las actividades que se fueron realizando en la clase. Además, tomaba notas y mantenía conversaciones con maestra y alumnado para obtener la información que le permitiría elaborar el trabajo de investigación diseñado en el máster. Aunque ese era el principal motivo de su estancia en el aula con ellas y ellos, el aprendizaje que le permitió este acompañamiento comenzó a fructificar mucho antes de preparar y exponer dicho

---

<sup>27</sup> Trabajo fin de Máster

trabajo. Lo que sucedió en estos meses, lo que conoció de sí misma gracias a vivir y pensar en esa experiencia, le aportó mucho más de lo que en principio pretendía.

Así, llegado el momento de realizar por tercera vez las pruebas de oposición, la actitud y disposición de Carla fueron distintas a las veces anteriores.

Y con la realización de este máster, con todo lo que conlleva, se acaba esta fase de formación universitaria, al menos hasta el día de hoy. De este repaso por las distintas etapas se destacan las figuras de estas maestras que aportaron, desde distintas perspectivas, un toque único con su manera de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cada una con un estilo propio, con unas características distintas, realizando su labor en contextos diversos y centradas en aspectos que tienen que ver con otorgar a alumnas y alumnos, de una u otra forma, la posibilidad de una participación real en la elaboración del saber.

Con todo estos retales, brillantes y cálidos, de diferentes texturas, confeccionó Carla el traje de la maestra ideal, asumiendo que todavía estaba en fase de patronaje y que serían sus futuros estudiantes quienes aportarían los hilos que permitiesen unir las distintas partes del diseño que había ido elaborando.

Empeñada en entrar a formar parte del cuerpo de maestros públicos de educación primaria, decidió presentarse, por tercera vez consecutiva, a las oposiciones. Pero para la ocasión quiso dejar constancia a través de su programación de todo lo que había aprendido en su formación estos últimos años, incluyendo las experiencias junto a sus maestras de referencia.

[...] todos esos aprendizajes que yo adquirí durante ese año del máster, lo quise reflejar en mi programación (ER, p. 3)

La primera diferencia fue que no dedicó todo el tiempo que en las pruebas pasadas había invertido, ya que compartía sus horas de trabajo entre las materias del máster y la preparación de las oposiciones. No le prestó tanta atención a la parte memorística de la normativa, pero desde una nueva perspectiva, elaboró un diseño muy novedoso para la exposición oral, en el que volcó todo lo que había aprendido en estos últimos años, y en el que veía reflejado sus pretensiones e inquietudes. Fue un trabajo distinto que desprendía una luz original, fruto de lo que había ofrecido en esta apuesta tan personal.

Después de que en las dos convocatorias previas hubiese centrado sus esfuerzos en la preparación de las pruebas, esta vez tuvo apenas tres meses para montar la programación, si bien la manera de hacerlo fue mucho más cercana a lo que ella había vivido en este tiempo, sintiéndose capaz de defenderlo de manera clara y argumentada. Esa seguridad se reflejaba no sólo en las actividades, sino también en su actitud, en la forma profundamente sencilla de presentar la propuesta. Tenía en cuenta que no todo era la calidad de su trabajo, también el factor suerte, por ejemplo, a la hora de que las personas que formaban el tribunal coincidieran o, por lo menos aceptaran este formato original, alejado de tradicionalismos y conceptos prefabricados.

Le di un enfoque totalmente distinto a cómo lo había hecho los años anteriores. Quise llegar a ellos (tribunal de oposiciones) haciéndoles ver el tipo de maestra que a mí me gustaría ser en el momento en el que yo me enfrentase a una clase. (EG1, p. 4)

Con los mismos nervios que siempre, pero con una sólida base que le hacía sentirse segura de lo que estaba haciendo, fue pasando las distintas pruebas de oposición. Ya no vivía estas etapas con la presión que había sufrido en las dos anteriores. Disfrutó (y con ella todas y todos quienes le acompañaron) de la oportunidad de mostrar cuál era su “plan de trabajo”, cómo se proponía a planificar y realizar su labor dentro de su aula cuando le dieran la oportunidad de hacerlo. Fue como una carta de presentación en la que expresó absolutamente todo lo que era como profesional de la enseñanza y lo que quería llegar a conseguir como maestra.

Pasó la fase de la prueba escrita, contenta por los resultados, y llegó el momento de presentar su “creación”, sabiendo que en esta ocasión se lo jugaba todo a una sola carta.

Fue una cosa muy fluida, yo salí con muy buenas vibraciones y muy buenas sensaciones. (ER, p. 3)

Era un riesgo alto, pero asumible, es más, necesario, para cerrar este capítulo con la convicción de que, ahora sí, había llegado el momento de iniciar la otra parte del camino. Un camino tan largo como lo fuera su trayectoria profesional, complejo como la comprensión del universo, con baches y días grises, y paseos de primavera. Con compañeras y compañeros de viaje que se sorprenderían a su par con los paisajes

descubiertos, que propondrían senderos distintos a los planificados y que guiarían sus pasos inventando destinos.

Obtuvo la segunda mejor nota de su tribunal. Recuerda con gran satisfacción que las personas encargadas de “juzgarle” le felicitaron por su trabajo, y le dijeron que estarían encantados de coincidir como compañeros en algún centro escolar. Había tanta claridad en su mensaje, era una apuesta tan segura que parecía imposible que no involucrase e implicase a todo aquel que participara de ese proyecto.

Todos los pasos a través de estos años, sus experiencias como alumna en los diferentes pasajes de formación, llegaron a la culminación de esta primera etapa de construcción de su propio proyecto, a través del análisis de sus vivencias y el significado que le otorgaba. Había conseguido alcanzar su meta, y tras años de preparación minuciosa, por fin vería cumplido su deseo de trabajar como maestra. No obstante, ella siempre fue consciente de que, llegado este punto, seguiría con su proceso de crecimiento profesional, asumiendo que el inicio de su carrera como docente iría acompañado de un aprendizaje constante el tiempo que esta durase.

#### Sus referentes, maestras clave en el camino

[...] aunque todas son fascinantes, no tienen que ver la una con la otra. Si te pones a comparar a M<sup>a</sup> Jesús y Melisa son la noche y el día. Tanto en metodología como en carácter, porque no tienen nada que ver [...] Son realidades completamente distintas, y sin embargo las dos para mí lo son (referentes). Yo no es que me quiera parecer a ninguna. Es lo que tú dices, quiero crear eso que ellas han creado. (E2, p.9)

Aparecen en el relato de Carla las figuras de tres maestras que ella define como claves en su trayectoria. Cada una de ellas le aportó una visión diferente que hizo que se replantease sus concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas maestras ofrecieron a Carla, desde las distintas realidades en las que ejercían su labor, las piezas que le faltaban a su proyecto a nivel de sentido, metodológico y de relaciones.

La primera figura aparece durante la realización de los estudios de enseñanza obligatoria, cuando Carla estaba sumida en una dinámica carente de sentido, sólo salvable por la unión que tenía con el resto de las estudiantes, compañeros y

compañeras de aula. Antes de terminar esta etapa, conoció a **Ana**, una maestra que la acompañaría en este periodo de educación Primaria y Secundaria. Como ella misma expone en su escrito, desde que la conoció supo reconocer que esa relación fructificaría hasta dejarla marcada:

Llevo varios días dándole vueltas a la cabeza y se me viene constantemente la imagen de mi maestra, la cual entró en mi colegio cuando yo estaba en 5º de Primaria y de la que todavía no me he desvinculado. De hecho, ahora que lo pienso, ya he escrito sobre ella varias veces a lo largo de mis estudios sobre Educación, puesto que ella ha sido un referente claro en ese terreno. Supe desde el primer momento que la vi, que cuando fuese maestra, querría ser como ella. (DE, p.2)

Pero ¿qué fue lo que hizo de esta maestra alguien fundamental como referencia en la construcción de su identidad? ¿Cuál era la característica que la diferenciaba del resto de maestras que habían pasado por la vida de Carla hasta el momento, sin que ninguna de ellas hubiera dejado huella de manera tan clara?

El sentido no estaba en la manera de presentar los contenidos, a los cuales siempre que podía les daba un tratamiento más práctico y experiencial. El sentido estaba en ese vínculo afectivo que tenía con nosotros/as. Ella creía en nuestras capacidades y eso nos lo transmitía de un modo casi inconsciente. Su interés y su amor por las materias hacían que nosotras terminásemos por amarlas. (DE, p.2)

En ese momento en el que empieza a ser consciente de lo que le aporta cada una de las personas que le acompañan en su formación, aparece una maestra que, lejos de la exigencia sin sentido, da un nuevo significado a las relaciones, la de ella con sus alumnas, y las de éstas con la materia, de forma que se sienten protagonistas en ese proceso.

También influía el clima de clase que ella creaba. No existían palabras de desprecio cuando algo no se entendía, todas las dudas tenían cabida y eran consideradas como una oportunidad valiosísima para aprender. Además, el tiempo no iba en nuestra contra. Si algo requería más tiempo para ser abordado, ya sea por su dificultad o porque fuese de nuestro interés y quisiéramos seguir indagando, no

existían las prisas, ella prefería que aprendiésemos menos pero bien, que abarcar mucho para luego, resumirse a la nada. (DE, p. 2)

Un proceso en el que construyen de manera conjunta el conocimiento, sin que la presión de las calificaciones, de las capacidades para llegar al nivel exigido, sacrifique el verdadero sentido de ir indagando y comprendiendo el mundo que las rodea y las acoge en los diversos contextos donde transcurren sus vidas.

[...] le dio a la educación, al proceso de enseñanza aprendizaje, una perspectiva distinta a la que le daban el resto [...] Ella era mucho de cara a la vida, el que nos sintiésemos a gusto. Ella me marcó mucho en como yo querría ser cuando fuese maestra. (E1, p.10)

Fue tal el cambio experimentado junto a esta maestra que hace que Carla pueda observar desde otra perspectiva los pasos obligatorios de su formación, siendo consciente de sus debilidades e injusticias, de sus incoherencias, así como de sus posibilidades.

Pasé de suspender las Matemáticas por resultarme “intragables”, incomprendibles y odiosas a, no amarlas, pero sí mirarlas con más cariño; sobre todo, a mirarme a mí con más cariño, a verme capaz de resolverlas con sentido. (DE, p. 2)

Lo que esta maestra le aportó, tanto a nivel académico como personal, permitió a Carla afrontar pasos difíciles en su camino hacia la docencia, como pudimos comprobar en el apartado anterior referido a su trayectoria en la formación. En estos momentos más áridos, que nos relataba refiriéndose a los años que cursó Bachillerato, supo mantener esa pequeña chispa provocada por las vivencias con su maestra, manteniendo una actitud positiva en su empeño de construir una base sólida que sustentara la construcción de su identidad como docente.

Y con esa inquietud y anhelo de saber, ya en el periodo de estudios universitarios, se volvió a cruzar en su vida una maestra distinta, con la seguridad que Carla buscaba, que supuso otro momento clave en su trayectoria.

Durante la formación inicial universitaria, tuvo la oportunidad de conocer el trabajo de una maestra de primaria, **María Jesús**, que utilizaba una metodología concreta, fundamentada en su manera particular de entender los procesos educativos desde una

perspectiva inclusiva y dialógica, donde el alumnado es protagonista, no solo de las actividades del aula, sino también de la planificación y la responsabilidad de llevarla a cabo basadas siempre en sus intereses y de forma cooperativa.

Esta maestra ofreció un seminario junto a su alumnado en el que explicaban de forma conjunta lo que hacían en clase y qué le aportaban estas actividades. Carla se “enamorado” de su forma de trabajar y centró su interés en esa esencia que había experimentado en el seminario. Se acercó y le pidió asistir durante una semana a su centro para observar cómo trabajaban in situ. Tras la aceptación por parte de la profesora, vivió una rica experiencia que, según sus palabras, marcó su forma de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje.

[...] descubrí otra manera diferente de entender la educación, de llevarla a cabo, que es a través del trabajo por proyectos, de los que yo había oído hablar, pero nunca había escuchado, nunca había visto a niños y niñas hablar sobre cómo trabajan de esa manera. (ER, p. 2)

Decidida a saber más y de manera más cercana, sobre el trabajo que realizaba esta maestra con su alumnado, no dudó en hablar con ella para, con su permiso, acompañarla durante unos días en su trabajo en el aula.

[...] le pregunté si podía ir a su aula con ella unos días, me dijo que sin problemas. Estuve durante una semana más o menos. (ER, p. 2)

Lo que empezó siendo una sospecha, se transformó en realidad en ese tiempo compartido con esas criaturas que, en su quehacer diario, iban dando una lección aprendida de su maestra, de trabajo cooperativo, organización y participación real en las actividades del aula. Esto marcó un antes y un después en la forma en la que Carla entendía la educación. Había estado preparándose hasta llegar a este momento, en el que unas prácticas de esta maestra, había puesto nombre y sentido a lo que ella había ido creando en su interior desde su paso por la escuela. Conocerla a ella, conocer a su alumnado y formar parte de eso que se creaba en el aula le hizo encontrar la respuesta, la seguridad que buscaba. En esa aula se encontró a sí misma, encontró algunas estrategias clave que le permitirían llegar a ser la maestra que deseaba.

Pero su experiencia junto a esta maestra no quedó ahí ya que, en una fase posterior de su formación universitaria, decidió indagar más sobre la metodología que llevaba a cabo en su clase, haciendo de ésta el foco de la investigación que realizaría para el TFM<sup>28</sup>.

Durante cuatro meses acudió a diario al centro y participó de forma activa en las actividades que se fueron realizando en la clase. Además, tomaba notas y mantenía conversaciones con maestra y alumnado para obtener la información que le permitiría elaborar el trabajo de investigación diseñado en el Máster. Aunque ese era el principal motivo de su estancia en el aula con ellas y ellos, el aprendizaje que le permitió este acompañamiento en el aula comenzó a fructificar mucho antes de preparar y exponer dicho trabajo. Lo que sucedió en estos meses, lo que conoció de sí misma gracias a vivir y pensar en esa experiencia, le aportó mucho más de lo que en principio pretendía.

También en las prácticas del máster, tuvo la oportunidad de compartir un par de semanas en un centro escolar con una maestra de la que aprendió la importancia de las relaciones dentro del aula. Situado en un entorno golpeado por situaciones socioeconómicas difíciles, algunas y algunos docentes de este centro habían creado de manera conjunta un proyecto para intentar minimizar los efectos de esta desafortunada situación, incidiendo en la implicación con las familias, la creación de vínculos con sus estudiantes y el empeño de ofrecerles las mejores experiencias de formación académica y personal, con un apoyo personalizado y constante.

En ese contexto apareció **Melisa**, que, con su manera calmada de estar en el aula y su capacidad de vincular el aprendizaje con la realidad de estas niñas y niños, hizo que Carla llegara a plantearse el verdadero sentido del aprendizaje significativo.

Siendo consciente de la situación que atravesaba al alumnado del centro, situado en una zona caracterizada por la diversidad de realidades socioeconómicas, y con un porcentaje bastante alto de estudiantes que provenían de familias en riesgo de exclusión social, entendió la manera en que esta maestra, lejos de querer obviar estas realidades, las ponía en valor y las trataba con dignidad, aunque lejos de idealizarlas, intentaba hacer entender a esas niñas y niños la necesidad de seguir formándose para poder desarrollarse profesionalmente en aquello que decidieran hacer en un futuro. De esta

---

<sup>28</sup> Trabajo fin de Máster

manera promovía el interés por continuar en el sistema educativo sin menospreciar aquello que estaban viviendo en sus casas, con sus familias.

De esta manera, Carla se plantea la necesidad de conocer las historias que traen las niñas y niños a sus espaldas, para asumir que estas van a provocar la necesidad de ir adaptando el abordaje del trabajo en el aula de una manera determinante, y para poder también dar respuesta, desde una posición consciente, a lo que el alumnado va a reclamar dentro de su proceso de aprendizaje.

[...] me da que pensar en la importancia de conocer la realidad, el contexto en el que se mueve tu alumnado. ¿Cómo hacer el mismo uso del currículum con estos/as niños/as que con los del colegio concertado del que vengo y al que estoy acostumbrada? Es cuanto menos insensato. (DE, p.1)

Reconoce que Melisa estaba incidiendo en los aspectos que sabe que le servirán a estas alumnas y alumnos en un futuro inmediato, aunque por el momento el alumnado no le encontrase sentido y sin perder de vista que, debido a sus condiciones de vida, estaban más pendiente del inicio en el mundo laboral que cualquier otro niño o niña de su edad en un contexto más favorecido.

Aparte de esto, o quizás por ese respeto y reconocimiento al alumnado y sus circunstancias, el clima creado en el aula, la sensación de calma y confianza que transmitía esta maestra a su alumnado, hizo que Carla apreciase esas características hasta el punto de querer incorporarlas a su proyecto docente, en este momento ya bastante avanzado.

De esta manera, estas tres maestras que formaron parte de su vida en diversos momentos de su camino hacia la docencia incidieron en la manera en que Carla se plantea hoy en día sus funciones y prioridades, viéndose reflejada la huella de estas experiencias reflexionadas, en una serie de aspectos concretos relacionados con su ser, estar y actuar en el aula. En el siguiente apartado podremos comprobar cuáles son estos aspectos, dejando al descubierto las creencias y fundamentos construidos por ella en su periodo de formación.



## Acto segundo. La realidad educativa desde otro prisma

Y casi sin darme cuenta, ahí estaba ya, llegó el momento de enfrentarme yo sola ante mi clase, de la cual yo era la principal responsable. Recuerdo los primeros días antes de que llegasen los niños y niñas a la escuela, como días bañados de gran ilusión, pero también de gran incertidumbre y algo de miedo, seguido de una interminable lista de interrogantes (DR, p. 1)

### Primeros pasos: cómo vive el año de práctica

Lo primero que hice fue mirar el colegio, miré la página web y vi que aparentemente el profesorado era muy competente, porque vi que había mucha participación por parte de los familiares. Entonces, la primera sensación fue “¡qué bien que voy a estar en un centro donde hay buenos profesionales!”, pero por otro lado “¿voy a estar a la altura?” Me dio un poco de miedo (EG1, p.5)

Todo el periodo de tiempo previo al inicio del curso fue una consecución de proyectos con vistas a preparar la entrada al centro, el principio de su vida profesional. La búsqueda de piso, la visita al centro, aún cerrado, unos días antes de su incorporación. Miles de inquietudes sobre sus futuros compañeros y compañeras, niñas y niños, etc.

[...] fui a ver mi colegio desde las rejas, porque era verano todavía. Y me encantó, lo vi tan chiquitito, tan familiar, el patio con juegos populares pintados en el suelo. Me encantó. (DE, p.5)

Durante los primeros días en el centro escolar, antes de que el alumnado empezase su asistencia, había tenido una reunión con todo el claustro en el que se habían resuelto asuntos necesarios previos al inicio de las clases, como la asignación de las clase por curso, para que de esta forma cada maestra y maestro pudiera adecuar el aula que le había tocado, organizándolo y adornándolo como le pareciera oportuno, de forma que estuvieran listas y con los materiales ordenados para cuando llegaran las niñas y los niños.

[...] hasta las dos o tres de la mañana preparando el material. Bueno, el material que eran cartelitos de los números, del abecedario, lo que se da en primero para los primeros días. Y algunas actividades que podía utilizar en la clase con mis niños y con mis niñas para conocernos. (DE, p.5)

La manera de asignar estas clases era por antigüedad, de manera que los que llevasen más años de docencia en el centro tenían preferencia para pedir curso por delante de aquellos y aquellas que llevasen menos tiempo. Carla, al ser la última en llegar junto a otra compañera, se hizo cargo de un primero, ya que nadie lo quería coger.

[...] me dieron lo que había que era primero de primaria, que es lo que generalmente nadie quiere porque es un puente entre infantil y educación primaria en la que se asientan las bases de los hábitos, la lectoescritura... entonces, se dice que supone un sobreesfuerzo para las maestras. (DE, p.5)

Sin embargo, ese reto no resultó un traspie para ella que, acostumbrada a trabajar con alumnado de corta edad, tenía bastante claro lo que quería hacer y la manera en la que iba a afrontarlo. Inició la preparación del aula que ocuparía junto a su alumnado, aunque le costó un poco arrancar debido a que, al ser una experiencia nueva para ella, no le resultaba fácil decidirse y plasmar lo que ella tenía en mente.

[...] allí te dejan y te dicen: “esta es tu aula”, que es un espacio físico como este, en el que te encuentras con veinte sillas y veinte mesas, tres muebles y una pizarra. Y ya está. (DE, p.5)

Llegó el momento del encuentro con el alumnado y se desarrolló de forma fluida, aunque en esos primeros momentos tenía algunas dudas sobre lo que las familias iban a pensar de una maestra joven y novel, que llegaba con todas las ganas de hacer cosas relevantes y con sentido. Si bien desde la dirección del centro le habían avisado del carácter “especial” de algunas de estas familias en su relación con las maestras, en su caso hubo una conexión positiva y rápida, iniciándose un vínculo de confianza mutuo, que le resultaría muy necesario en los posteriores meses.

Tras este primer encuentro, del que salió reforzada y con ilusión de poner en práctica todo aquello que había estado planificando, llegó el jarro de agua fría, cuando le comunicaron desde el equipo directivo que la forma de trabajar que ella tenía prevista

no se correspondía con la manera institucional de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, la metodología utilizada en el centro era más tradicional, centrada en el uso del libro de texto y la evaluación por pruebas escritas que tendrían el mayor peso a la hora de la calificación. Nada de trabajo por proyectos, nada de visión constructivista, porque según la opinión de la directora, el alumnado corría el riesgo de llegar al siguiente curso sin haber adquirido las competencias que se esperan para esa etapa, lo que sería un hándicap para quienes ahora estaba en sus manos.

[...] yo venía con la ilusión del trabajo por proyectos. Y me dijeron: “¿Qué cómo se trabaja? Aquí se trabaja con libro, ¿cómo se va a trabajar?”. (DE, p.5)

El shock inicial de Carla se convirtió en profunda preocupación, no estaba preparada para eso, su proyecto chocaba con la manera de trabajar en el centro y, si bien no fue una negativa rotunda a llevar su clase como ella entendiese que era más adecuado, le recalcaron la idea de que, en este año de práctica, lo mejor sería adaptarse a la metodología que se seguía en la escuela, para que no se volviera en su contra cuando desde inspección le tuvieran que dar el visto bueno.

[...] me empezaron a decir “Carla, estás en el año de prácticas, no seas tan firme con tus ideales, tienes que aprender. Tienes toda la vida entera para trabajar como tú quieras” (EG1, p.5)

La necesidad que le trasladaron desde dirección de ir totalmente coordinada con su compañera de nivel, que por cierto también estaba en práctica ese mismo año, hizo que se pusieran de acuerdo en el trabajo a realizar en el aula. Esta compañera se ofreció a hacer las primeras programaciones, ya que había sido interina y tenía experiencia en ello. Carla, que seguía descolocada ante lo que ella veía como imposibilidad de poder trabajar “a su manera”, aceptó la oferta de su compañera, aunque pronto se dio cuenta de que la manera de trabajar de esta no tenía nada que ver con la suya.

Me dijo que ella iba a programar la primera y segunda quincena, o lo que necesitase yo (para cogerle el truco a la programación al no tener experiencia previa), y luego yo programaría otras, y así nos iríamos turnando. Programó ella las dos primeras quincenas y claro, yo agradecida de corazón porque me estaba ofreciendo su ayuda. Pero luego, yo también, al mismo tiempo que tienes

inseguridad, yo tenía mis ilusiones y tenía dentro cómo quería hacerlo. (DE, pp. 6-7)

Finalmente, viendo las diferencias que existían entre ambas, decidieron hacer cada una su propia programación. Aunque desde el primer momento supieron que iban a tener que estar al tanto del trabajo que cada una hacía para poder avanzar al mismo ritmo.

[...] mi tutora de prácticas, que era mi compañera de segundo, y mi coordinadora de ciclo, nos dijo en el recreo: “oye, que os dejéis de cosas raras y de parafernalias, que en la escuela eso no se trabaja, que estáis en prácticas y debéis tener mucho ojo porque os pueden cruzir”. Mi compañera de primero, a los dos días me dijo que programase yo por mi lado y ella por el suyo. (DE, p.8)

Al ser el primer año de ejercicio profesional, el año en práctica, necesitarían estar tutorizadas por una maestra de la plantilla del centro. Las dos tendrían la misma tutora, que además era su coordinadora de ciclo, lo que en principio pareció que facilitaría la comunicación fluida y constante entre ellas.

Además de la supervisión por esta maestra, tenían que hacer frente a unos requerimientos burocráticos, obligatorios para todo el profesorado en ese primer año en práctica. La directora del centro les dio, en una primera reunión, las pautas a seguir con las fechas de entrega, donde aparecían las reuniones específicas, y también de asistencia obligatoria, para profesorado novel, que se llevarían a cabo en ubicaciones con la capacidad de acoger a todas y todos los que iniciaban ese año su actividad docente.

La directora, en el mes de octubre o por ahí, nos dio un cuadrante que le habían dado desde Delegación, con las fechas de los documentos que teníamos que entregar (DE, p.10)

Cuando tuvo lugar esa reunión junto al resto de compañeras y compañeros noveles, empezó uno de los procesos más agotadores que tuvo lugar en esos meses, la realización de los documentos solicitados. Empezando por la falta de claridad a la hora de especificar lo que estaban pidiendo, hecho que provocó una gran inseguridad e innumerables dudas por parte de quienes deberían realizarlo.

Tuvimos una reunión con los inspectores todas y todos los que estábamos en prácticas y lo único que hicieron fue ponernos un Powerpoint con esos mismos documentos que nos había dado la directora en un papelito. Yo creo que ni ellos mismos ni ellas mismas sabían exactamente qué es lo que pedían. Todo el año entero con la incertidumbre de cómo hacerlo. (DE, p.10)

Con el listado de documentos a elaborar y las fechas de entrega de estos, empezó para ellas y ellos un trabajo que nada tenía que ver con su desempeño como docentes. Si bien se daba por hecho que lo tenían que cumplimentar con programaciones y autoevaluaciones sobre su práctica diaria, la escasa información con la que contaban, sumado a la imposibilidad de realizar consultas acerca del mismo (porque no había nadie que las pudiera o supiera contestar, además de las advertencias recibidas de que expresar esas dudas podrían ir en su contra, al considerar como falta de preparación el no tener claro lo que debían hacer), desligó casi por completo la realización de este trabajo con la realidad que estaban experimentando. Además, lo que le pedían en el caso del PR4<sup>29</sup>, sería evaluado por inspección educativa para determinar, junto a la valoración que emitiría el centro escolar, la capacidad para superar este año de práctica y formar parte del cuerpo de funcionarios de la enseñanza pública.

Y yo, al final, lo que hice fue explicar mi rutina diaria en mi día a día, cómo trabajo todo en general, cómo trabajo la lengua, cómo trabajo las matemáticas, qué hago con la lectura. (EG2, p.2)

Además de la realización de este proyecto, tenían que entregar más documentación relacionada con sus actividades en el aula, donde se recogiera no sólo lo que tenían previsto hacer, sino lo que en realidad se trabajaba dentro del aula.

El proyecto es más bien como una planificación de lo que tú vas a hacer durante todo el curso, de cómo vas a trabajar. Y la memoria es como un poco contrastar lo que tú tenías planificado con el día a día real, o sea, las cosas que has hecho

---

<sup>29</sup> Es, en palabras de Carla, una especie de cuadrante que tienes que rellenar con las actividades de formación que has realizado, las relaciones con el equipo directivo, con el resto de los compañeros y compañeras, el uso de instalaciones del centro, el uso de las TIC, cómo trabajas la lectoescritura. Y al final tiene un espacio de valoración.

realmente. Lo que se ha podido llevar a cabo y lo que no, lo que has encontrado.  
(EG2, p.9)

Sumado a la elaboración de ambos documentos, todo el profesorado novel tenía la obligación de asistir a una serie de encuentros de formación específicos para el primer año de práctica. La temática que se abordaría al igual que la fecha de realización de cada uno de ellos, tres en total, fue informado también en la primera reunión donde se habló de la documentación a entregar.

Aparte de estos módulos obligatorios, tenían la oportunidad de unirse a cualquier grupo de trabajo que se organizara en el centro, siendo la participación en ellos una oportunidad también para ir consiguiendo méritos (puntos) en un sistema donde la acumulación de estos por medio de formación (generalmente de cursos ofertados en los CEP<sup>30</sup>) o participación en grupos de trabajo de los centros, suponía una serie de ventajas para quienes los tenían en cuanto a condiciones de trabajo, por lo que para una gran parte de quienes accedían a los mismos, la profundización en la temática sobre los que versaran no era el motivo más importante para elegirlos y en algunos casos, la calidad del trabajo realizado en su organización y desarrollo no se correspondía con las expectativas de quienes tenían un verdadero interés.

[...] nuestro colegio tiene un grupo de trabajo al que pertenecemos las dos (su compañera de primero y ella), sobre el método global de escritura, que a mí en particular me hubiera interesado bastante haberlo hecho de manera “real”, o sea, habernos reunido, haber ido elaborando el material poco a poco. Y lo único que se hizo fue elaborar un diccionario pictográfico, por así decirlo, repartir las letras entre los compañeros que pertenecemos al grupo, buscar alguna imagen y ya está.  
(EG2, p.10)

También la “amenaza” de la presencia de la inspectora en cada centro hacía que se temiese ese momento, debido a los comentarios que desde el principio se fueron escuchando acerca de la posibilidad de que reprobaran el trabajo que estaba realizando el profesorado novel en su primer año de ejercicio. Que no cumplieran lo que habían escrito en el proyecto, que no fuesen capaces de hacerse con la clase, que su manera de

---

<sup>30</sup> Centros de formación de profesorado

trabajar hiciera que el alumnado no llegase a alcanzar los objetivos del curso... cualquier asunto relacionado con la organización y acciones dentro del aula podría ser censurado o amonestado por esa figura de autoridad.

Pero ¿era un temor con base real?, ¿hasta dónde podía llegar la reprimenda que el inspector o inspectora pudiera hacerle a alguno de estos maestros o maestras?

El miedo también que te crean hacia la inspectora. Cada vez que venía la inspectora, venía el conserje para avisar que estaba, ya estábamos en tensión, los niños (que notaban la tensión) preguntaban qué pasaba. (DE, p.10)

Finalmente, no fue tan traumático como vaticinaban y aquello que había despertado el temor de Carla durante el tiempo anterior a la visita de la inspectora, se había solventado de una manera más simple y rápida de lo que ella jamás hubiera pensado.

[...] (me pidió) que le explicase un poco y le enseñase mi programación quincenal. Se la enseñé así por encima y le enseñé también el cuaderno de tutorías, le expliqué cómo lo tenía organizado, dónde iba registrando las faltas, el seguimiento de las lecturas, etc. Todo lo que se va registrando. Le enseñé cómo trabajaba la lectoescritura, lo del árbol del saber (cada alumna y alumno tenía que rellenar una hoja con algunos datos concretos y qué le había parecido cada libro que leían y cada hoja formaba parte del árbol del saber). Le expliqué cómo trabajábamos la expresión escrita a través del libro viajero. Un poco por encima, así en cinco minutos, no recuerdo exactamente cuánto. Y me dijo: “vale, estupendo. Pues nada, ya nos vemos cuando me tengas que entregar la memoria” (DE, p.11)

Cumplido con ese trámite, ya sólo le quedaba que su tutora diera el visto bueno calificando como apta a Carla para poder superar ese periodo de prácticas que había ocupado todo el primer curso. Pero ¿en qué se basaba dicho informe?, ¿reflejaba la realidad de lo que había estado ocurriendo en el aula?, ¿qué elementos tenía esa tutora para justificar su valoración?

En mi caso particular, sí he tenido más relación porque es la coordinadora de ciclo, entonces quieras o no hablábamos más. Los recreos los hacemos juntas, le cuento cuando me trae papeles. Pero que realmente en mi clase no ha estado para poder decir cómo trabajo. (EG2, p.7)

Una de las quejas más repetidas, no sólo por Carla, sino también por cada una de las personas que participaron de las entrevistas grupales que tuvimos la fortuna de poder realizar, era la escasa dedicación de las tutoras y tutores de práctica a la evaluación real del profesorado novel. En realidad, el único argumento que podían aportar para justificar su evaluación era la documentación elaborada por estas y estos docentes, de la que ya hemos hablado anteriormente. En la mayoría de los casos, apenas hubo momentos dedicados a organizar una reunión que ofreciera la oportunidad de compartir inquietudes, aportar ideas, ni siquiera informar del trabajo diario en el aula.

En el caso concreto de Carla, pudo tener más cercanía y conversación con su tutora porque, como ya hemos mencionado, era su coordinadora de ciclo, por lo que las reuniones, formales o informales a la hora del recreo, le daba oportunidad de tocar algunos temas relativos a su actividad en el aula.

Aun así, su tutora no estuvo nunca dentro de la misma, por lo que toda la información que utilizó para evaluarla fue la que Carla le daba, sin comprobar siquiera que estos datos concordasen con la realidad de lo que estaba pasando.

Tuve una tutora que me firmó en un papel cuando ella nunca me vio cómo trabajaba o dejaba de trabajar. Yo le propuse a ella que entrase a mi clase, no por nada, sino como una visión externa de cómo yo lo hacía, para que una persona con más experiencia que yo me pudiera dar otro enfoque. Y yo poder entrar en su clase o en otra clase, o sea, crear algún mecanismo, aunque no se viese desde fuera, que me sirviese como una herramienta de aprendizaje. Y se me negó. Mi tutora lo que hizo fue rellenar un papel a final del curso, que hicimos las dos alumnas que tutorizó, y puso, según ella, lo mismo, solo que cambió el nombre. Cuando no vio trabajar ni a una ni a la otra. Y éramos maestras totalmente distintas, con metodologías distintas (E3, p.18)

No olvidemos que, en gran parte, depende de esta evaluación que el profesorado novel consiga superar su año de práctica, y es cierto que en ninguno de los proyectos educativos o de gestión de los centros donde Carla ha realizado su labor docente, queda recogida ninguna pauta específica que se deba llevar a cabo por los tutores o tutoras del profesorado de nueva incorporación.

Ni reuniones, ni horas libres para comprobar en el aula su trabajo, ni siquiera recogen la posibilidad de que puedan acceder a otras aulas para comprobar la práctica de compañeras y compañeros más experimentados, y que estas les puedan servir como referencia con la que comparar su propia actuación.

Pero a mí me hubiera venido bien, aunque hubiese sido una hora cada dos semanas, o cada tres semanas, o cada mes. Y entrase y me dijese, no imposiciones sino recomendaciones. Que tú sintieses ahí otro referente. Porque tú entras al aula y la sientes tuya, pero no sabes qué hacer con lo que tienes ahí. Siempre tienes la duda de si lo estarás haciendo bien o mal. Simplemente por tener otro referente y otras opiniones. Aunque luego tú decidas hacer lo que quieras porque eres libre de hacer en tu clase como tú quieras. Pero tener un modelo. (EG2, p.15)

La única responsabilidad de quien se supone que supervisa este periodo es la de entregar a final de curso una evaluación sobre el trabajo desempeñado, sin necesidad de justificaciones o fundamentos que lo avalen.

[...] no me podía decir a mí que lo estaba haciendo mal porque ella no me veía hacerlo. ¿En qué se basó?, ¿en un papel escrito en el que yo puse que vamos a aprender la resta a través de un juego de bolos? (DE, p.13)

Tanto Carla como el resto de compañeras y compañeros que estaban pasando por su situación y nos compartieron su experiencia, coincidían en que no fueron los documentos requeridos, ni los módulos de formación, ni la figura del tutor o tutora correspondiente a cada docente, la pieza determinante a la hora de despejar dudas, u ofrecer un punto de vista ajeno a su práctica que le pudiera orientar a la hora de valorar o evaluar su propio trabajo, no ya para superar el año en práctica, sino para comprobar que realmente estaban desarrollando el trabajo que tenían programado de una manera adecuada y beneficiosa para sus niñas y niños. Fueron sus propios compañeros y compañeras, profesorado novel en su misma situación, quienes, asaltados por las mismas dudas e inseguridades, pusieron en común sus impresiones para poder tejer una red de consulta y apoyo mutuo en esas circunstancias tan especiales como es su primer año de actividad docente.

En algunos casos, también la complicidad con compañeros y compañeras con más años en activo que, de manera voluntariosa, pudieron atender sus preguntas ofreciendo su experiencia como testimonio de una práctica más reposada y madura. Y fue a partir de estas relaciones que calmaron sus inquietudes, sobreviviendo, como bien expresan, a este año frenético que tiene mucho más trabajo que el actuar en el aula, aunque de por sí eso suponga el mayor de los retos para quien se inicia en esta responsabilidad.

#### *Inserción, proceso de adaptación y pertenencia*

Relata Carla en la primera entrevista, lo impactada que se quedó con la reacción de la jefa de estudios cuando ella le preguntó cómo se trabajaba en el centro. Las posibilidades de llevar a la práctica su metodología y los proyectos de trabajo se quedaban paradas ante la advertencia del equipo directivo que le dejó claro cuál era el método de trabajo a utilizar en el centro. No querían que una persona inexperta, recién llegada al centro realizara cambios, por temor, según le contaron a ella, de que influyera negativamente en los resultados académicos del alumnado. Había una serie de libros de texto con los que estaban trabajando y esa era la única opción a la hora de abordar el currículum en el aula.

Esta afirmación paralizó a Carla que no se esperaba esta falta de apoyo. Lo asumió como una orden directa y se debatía entre empezar su actividad bajo sus convicciones o dejarse llevar por la forma de trabajo del centro en el que acababa de entrar y que sería, en última instancia, quien decidiría en gran parte si superaba el periodo de práctica y podía continuar con su labor docente como funcionaria.

Por un lado, la opinión del equipo directivo del centro tenía un peso demasiado importante como para pasar por alto sus indicaciones. Hasta los más pequeños detalles sobre la organización espacial de su aula era seguido y comentado, tratando de evitar que ella desarrollase su trabajo fuera de los cánones establecidos de forma tácita en el centro. Hubo algunas maestras que intentaron trabajar de otra manera con resultados pésimos para alumnado y familias, según indicó la directora.

Ella me dijo: “te lo digo porque en infantil, hace unos años, trabajaban de manera constructivista y tuvieron que dejar de hacerlo las compañeras porque las maestras que estaban en el primer ciclo de primaria se quejaban de que, a través del

constructivismo, se provocaba mucho desnivel. Entonces vaya a ser que ahora vayamos a dar pasos hacia atrás” (ER, p. 6)

La sensación era que familias estarían muy pendientes de la formación de sus hijas e hijos y no iban a dejar pasar ni una a la nueva maestra. Y lo más importante es que no quería que las consecuencias de una mala decisión la sufrieran su alumnado

Ella tenía claro que lo primordial eran ellas y ellos, todo lo que había ido aprendiendo en su formación lo quería poner al servicio de un solo propósito, que su alumnado aprendiera feliz. Y eso iba a prevalecer ante cualquier otro aspecto relacionado con su vida profesional.

[...] yo no sé de dónde saqué la fuerza, pero le dije: “yo, mi trabajo lo voy a hacer lo mejor posible por mi satisfacción personal y para que mis niños y mis niñas aprendan y sean felices. Yo no voy a estar pendiente de lo que digan o dejen de decir”. Luego te das cuenta de que tienes que estar muy pendiente a todo, que no eres tú y tu aula, es que son miles de relaciones las que se establecen en un centro, y a todas las tienes que cuidar. (ER, p. 6)

Aunque le costara asumirlo, sabía que este año pasaría y, si todo salía bien, tendría muchos años por delante en los que poner en práctica todo lo aprendido.

La presión del equipo directivo, el temor a ser reprobada por inspección, o a la no comprensión por parte de los familiares de su alumnado de su proyecto docente, terminó por cortar sus alas. Aceptó por este motivo, utilizar las fichas y el libro de texto, pero lo aceptó como un fracaso en su intención de trabajar desde otra metodología más acorde con sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje, con resignación. Sabía por su propia experiencia que esa forma de trabajar no iba a aportar nada positivo a su alumnado. Se sentía perdida y no sabía cómo hacer para conjugar su proyecto con la metodología que le sugerían.

[...] fuimos a una reunión con inspección a principios de curso para todo el tema de trámites por la práctica, y nos dijeron el día de la reunión que no nos saliésemos de la norma. Cualquiera que se saliese un poquito de lo establecido, claro, como en primaria los proyectos no están establecidos, no están registrados formalmente, sino

que está dentro de infantil, pero en primaria no. Nos dijeron que no nos saliéramos porque nos podían suspender. (E4, p.3)

Sólo tardó un día en darse cuenta de que le resultaba imposible traicionar a su conciencia. Ella no podía trabajar así, aunque se jugase su futuro no podía arruinar su presente formando parte de un sinsentido.

[...] cuando yo compartía esas cosas, que para mí eran productivas, y me decían que lo que yo estaba haciendo no era válido y que los niños no iban a aprender nada con eso, cuando realmente yo estaba viendo que estaban entusiasmados, que estaban motivados y que, realmente estaba trabajando un montón de cosas. Estaba trabajando la atención, el reconocimiento de las letras... a mí eso me creaba muchas inseguridades y me hacían plantearme “¿lo estaré haciendo bien o lo estaré haciendo mal?” (E1, p. 18)

Por eso tomó una decisión que llevó a cabo durante meses, cerrar las puertas del aula para no sentirse juzgada y trabajar a gusto a su manera.

Primera reacción que tuve como mecanismo de defensa, cerré la puerta de mi aula y dije:” aquí estoy yo y mi mundo”. (ER, p. 8)

Confiar en sus posibilidades y apostar por hacer caso a su sentido común, guiado por el deseo de poner en práctica lo aprendido.

Aunque contaba con la aprobación implícita de las familias, y podía comprobar que esa forma de trabajar servía de motivación y estímulo en el aprendizaje del alumnado, el tener que estar de espaldas al resto del centro escolar iba haciendo mella en su confianza. El hecho de no sentir el respaldo del resto de profesorado, en especial del equipo directivo, en este su primer año de docencia, hicieron que Carla viviera con angustia su actuación en el aula. Angustia por saber que estaba desoyendo las indicaciones que le habían dado los primeros días en el centro, por el hecho de que no confiaran en su capacidad de llevar adelante su proyecto docente y, sobre todo, angustia por pensar si el hecho de encerrarse para poner en práctica su propia metodología repercutiría de manera negativa en los niños y niñas que tenía a su cuidado.

Ese fue el principio del sinsentido en el que se convirtió su estancia en el centro. El foco de nuestras conversaciones que, lejos de solucionarse, parecía que se iba anquilosando

cada vez más. La situación parecía insostenible para Carla, cada vez le afectaba más y, sumada al resto de condiciones complejas que rodeaban su vida en esos momentos, hacían que se fuera hundiendo por momentos hasta hacerla parecer otra persona. Incluso se planteó abandonar este camino por el que tanto había esperado, ya que no encontraba la manera de superar los obstáculos que estaba encontrando en su incorporación al trabajo docente. Jamás había imaginado que desde la dirección del centro limitasen su desempeño desde el inicio y le impidieran llevar a cabo su proyecto, construido con ilusión y constancia, con una base tan sólida y fundamentada. No tenía la libertad de llevarlo a su práctica y esto le producía una gran frustración a nivel profesional y personal, ya que había volcado todas sus esperanzas en desarrollar un trabajo relevante y con sentido para el alumnado y para ella misma.

Tras sopesar la idea de tirar la toalla, algo en ella le impulsó a dar el paso definitivo para vivir esta experiencia como algo positivo y enriquecedor, sin que las circunstancias a las que se enfrentaba pudieran dar al traste con su sueño de ser maestra.

[...] me planteé que no podía dejarlo porque amo lo que hago. Fue como un cambio de chip. Mi madre y yo lo recordamos muchas veces, le dije: “aquí se ha acabado todo y empiezo de nuevo”. Y fue un cambio abismal, en el segundo trimestre, cómo fueron sucediéndose las cosas. Empezó a ir todo bien, pero claro, empieza a ir todo bien porque mi perspectiva empecé a cambiarla, cambió mi enfoque. Yo no me sentía el punto de mira, el centro de atención al que están observando. Nadie me estaba observando. Porque nadie sabía lo que yo hacía dentro del aula salvo lo que yo decía, porque yo lo compartía con ellos y con ellas. (ER, p. 15)

Llegó ese día en el que decidió iniciar el cambio por ella misma, sin dejarse llevar por la percepción que había tenido desde el primer momento, y pensando en abrir las puertas del aula, como un símil de cómo ella misma se exponía, dando una oportunidad al intercambio con tantas compañeras y compañeros desde su particular forma de pensar y actuar, aunque no compartieran opinión en ciertos aspectos didácticos o metodológicos.

[...] no me acuerdo exactamente cuánto tiempo pasó, me di cuenta de que esa no era la manera de proceder, porque yo hacía cosas con ellos y con ellas que eran bastante interesantes y que mis compañeros y mis compañeras tenían derecho

también de disfrutarlo, y sus niños y niñas. Y yo también tenía que aprender de ellos y ellas, porque me había cerrado en banda. Dije: “bueno, pues ella a lo suyo y yo a lo mío, que haga cada una lo que le dé la gana”. Luego me di cuenta de que no. Entonces, fuimos haciendo un poco, a través de la relación, confiando una en la otra hasta que llegamos a formar un equipo e hicimos cosas súper chulas. Cada una a su estilo, pero aprendimos la una de la otra. (ER, p. 8)

Entonces fue cuando habló y empezó a escuchar. Se dejó ver y observó a quienes le rodeaban sabiendo que podría aprender de ellas y ellos para mejorar como maestra y que absolutamente todas y todos serían fuente de crecimiento profesional.

Eso ocurrió ya bien avanzado el curso, en el segundo trimestre. Todo tomaba otro color y la esperanza que le había llevado hasta el lugar que ocupaba en esos momentos, volvía a brillar en sus ojos.

Hasta el principio o la mitad del segundo trimestre, la inseguridad era constante, diaria, inseguridad y miedo por todo. Por ser nueva y, sobre todo por el miedo a qué pensasen los demás, equipo directivo, compañeras, tutora de prácticas [...] Y los padres y las madres al verme tan joven, al hablarme también de la maestra que tuvieron los niños y las niñas en los dos años anteriores que fue como un referente. Pues era miedo por todo. Miedo a no hacerlo bien, miedo a equivocarme, tenía miedo de todo. (E1, p.12)

También había habido cambios en su entorno más cercano, la convivencia se volvió placentera y por fin pudo disfrutar de la tranquilidad que necesitaba para mirar las cosas desde otra perspectiva más calmada. Quizá esto fue definitivo para que ella empezase una nueva etapa. Y esa forma de estar fue transformando las relaciones que había establecido desde su llegada.

Dentro del centro, sintió la necesidad de compartir con compañeros y compañeras lo que estaba haciendo con su alumnado. A estas alturas, ya había demostrado a las familias su forma de trabajar. Y aunque al principio temía una reacción contraria de madres y padres, debido a los comentarios del equipo directivo al respecto, contaba ya con su aceptación e implicación en las tareas propuestas. Su relación con las familias era cercana y la comunicación fluida. Al ver cómo avanzaban sus hijos e hijas, y, sobre

todo, al saber que iban felices a clase y la relación que había entre ellas y ellos con su maestra, consiguió convencer a madres y padres de que el trabajo que estaba realizando era adecuado y fructífero. Si en algún momento hubo dudas de su capacidad (percepción inicial de Carla sin que nadie le diera ninguna prueba de ello), estas quedaron más que solventadas los primeros meses de clase.

Yo veo cómo van aprendiendo, y veo que las familias están contentas, porque al ser un pueblo muy chiquitito, las madres entraban y a mí no me hacía falta ni hacer tutoría porque era el contacto del día a día. Tenía mucho trato (con las madres), y yo veía que así funcionaba bien. Tenía mis días malos, pero yo me sentía a gusto así. (ER, p. 8)

Esto pudo ser también determinante para que tuviera la valentía de abrirse a los demás compañeros y compañeras del centro. Acercarse a quienes trabajaban en su círculo más cercano fue el primer paso. Un paso decisivo que hizo que todo lo demás cambiara.

En su centro la plantilla era bastante inestable. En una conversación con la directora cuando se inició el trabajo de campo, ella explicó que una gran parte de las y los profesionales que trabajan allí están de paso hasta conseguir un destino en otras localidades. Realmente, el profesorado en su mayoría no pasaba más de dos años en aquel pequeño centro de dos líneas situado en una pedanía de pocos habitantes, pero cercana a ciudades más importantes a nivel comercial y demográfico. Esa inestabilidad en parte explicaba la actitud de la jefa de estudios el primer día con ella, cuando insistió en que siguiera la metodología establecida, sin darle la opción a demostrar los resultados positivos que podía obtener al poner en práctica otras actuaciones en el aula. Nadie se quedaba allí el tiempo suficiente como para que este tipo de proyecto pedagógico tuviera continuidad, por lo que el curso siguiente el alumnado volvería a afrontar otra forma diferente de organizar el trabajo.

Quizás no era su intención desconfiar de la capacidad de Carla a la hora de trabajar con una metodología distinta, pero en el centro los profesionales llegan y se van al poco tiempo y son las y los estudiantes quienes se quedan y “sufren” las distintas visiones que sobre la educación tienen sus maestras o maestros, traducidas en metodologías diversas que año tras año van cambiando, exigiendo que el alumnado cambie también con ellas.

Yo me negaba a que me dijeran lo que tenía que hacer exactamente. Que también es un poco la imagen que tú creas. Porque a mí la directora [...] me dio un poco el umbral del que no me tenía que salir, pero no me marcó, no me estipuló exactamente qué tenía que hacer. Entonces, yo ahí, conforme fui ganando confianza y fui viendo que las cosas como yo las estaba llevando iba funcionando, pues pensé que tampoco lo estaba haciendo tan mal. (ER, p. 13)

El trabajo con libros de texto da salida a las exigencias del currículum y ofrece mayor estabilidad para el alumnado y para el profesorado que se queda en el centro, así como para el que llegará el próximo curso desde otros lugares. Puede que este pensamiento, escudado en el bienestar de las y los estudiantes, fuera el que quisieron transmitir a Carla, aunque ella lo interpretara en un primer momento como desconfianza hacia ella o su forma de trabajar.

Además de ella, como hemos visto en el apartado anterior, había otra maestra en prácticas ese año, que se encargó del otro grupo de primero, ya que el centro sólo tenía dos líneas. Esta chica también empezaba en ese centro por primera vez. Su trabajo debería estar totalmente coordinado con vistas a que no hubiese motivo de queja por ninguna familia de ambas clases, de que una u otra fuera más adelantada en el trabajo. Aunque al principio no pusieron trabas para trabajar juntas en la programación de las actividades, después de que llamasen la atención a Carla por su manera de enfocar el trabajo del aula, su compañera decidió que lo más conveniente sería que cada una hiciese su planificación y sólo coincidiesen las tareas para casa y el trabajo con el libro de texto y el de lectura. Esta desvinculación situó a Carla en una situación de trabajo en soledad, que sólo encontraba sentido en la relación con su alumnado dentro del aula.

[...] aprendí que eran mis niños y niñas los que verdaderamente me enseñarían cómo tenía que hacerlo. Aprendí de mis continuos errores, del hacer y deshacer, sobre todo, cuando llegaba a casa y me llevaba conmigo lo que había vivido en la escuela. Si algo no había marchado bien, me intentaba preguntar el por qué y a partir de ahí intentaba construir otra manera de abordarlo. (DR p. 1)

Pero después de ese primer trimestre, se sentía preparada para retomar el trabajo cooperativo con su compañera, siendo consciente de que tenían diferencias notables en cuanto a la metodología y forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero aceptando esas discrepancias para llegar a un lugar común.

También comenzó una comunicación distinta con los y las especialistas que trabajaban con su alumnado, y con el resto de las compañeras de ciclo. Así fue abriendo su círculo hasta establecer vínculos con la totalidad del claustro.

Han cambiado las relaciones, porque, como mi percepción de mí ha cambiado, mi percepción de mis compañeros ha cambiado, mi percepción de los padres y madres ha cambiado. O sea, ha cambiado todo [...] antes, de lo más mínimo que me pasara, de una minucia, me parecía que era un mundo. Yo ahora me siento súper integrada en el grupo, entre los compañeros, me siento valorada (E1, p. 14)

Su relación con la jefa de estudio y directora también se fue afianzando y tras los primeros meses, se sintió apoyada por ellas. Aun así, seguía manteniendo una distancia, seguía justificándose ante ellas como si ese lugar que ocuparan ejerciera sobre Carla una presión singular, que como veremos más adelante, siguió presente también el curso siguiente en otro centro y con circunstancias distintas.

#### *Reflexiones a final de curso, echando la vista atrás*

A estas alturas, como ya hemos visto, la relación de Carla con el resto del claustro había dado un cambio radical, y su actitud era mucho más positiva que cuando empezamos a mantener las conversaciones al principio de curso. Eso tenía su reflejo en el trabajo que realizaba en el aula con su alumnado.

Si bien desde el primer momento no había planteado problemas significativos para ella todo lo relacionado con las relaciones y vínculos, así como las actividades realizadas, su propia manera de enfocar el trabajo le había supuesto una presión añadida, ya que quería plasmar en la práctica todo lo aprendido en su etapa como estudiante. Y quería hacerlo desde el inicio del curso, tenía que empezar ese camino trabajando todos los aspectos, múltiples y abstractos, que correspondían con la imagen que ella misma había creado de cómo debe ser una “buena” maestra.

Yo al principio creía, y eso lo puse en mi memoria de las prácticas, que yo tenía que ser una maestra diez. Sin saber realmente lo que es ser una maestra diez, ¡a ver quién te define a ti lo que es ser una maestra diez! Entonces, yo iba ya con la imposición mía y con la presión de tener que ser la mejor. Ahora, quizás sea que me permito a mí misma equivocarme, que hay cosas que hago mal, que me queda mucho por aprender, que aprendo día a día de ellas y ellos. Que tengo una vida por delante, que no tengo este año nada más, que tengo muchos años más. [...] mi problema era que yo quería que todo lo que yo sabía, poderlo llevar realmente a la práctica. (E1, p.11)

Fue a través de la reflexión sobre lo que estaba viviendo y sintiendo cuando entendió que el deseo por llegar a ser la maestra que quería sería un proceso, que tendría mucho tiempo por delante para poder ir incorporando paso a paso todos los aprendizajes, pasados y actuales, que se iban desarrollando en su contacto con la realidad educativa.

Pero sé que eso, que es un proceso de aprendizaje y ya está. Que tampoco me puedo martirizar. Porque me quedan muchos años. Que quiera seguir estudiando, el doctorado y esto, es para lo mismo, para ir mejorándome como maestra. (E1, ps.11-12)

Ahora y gracias a su actitud abierta, se enriquecía el proceso de aprendizaje al ser compartido con el resto del centro escolar. La presión inicial se fue disipando y dio paso a cierto nivel de tranquilidad, todo el que le permitía las circunstancias que estaba viviendo, referidas al año de práctica, y que ya hemos analizado anteriormente. Su objetivo primordial era favorecer el ambiente adecuado que promoviese el crecimiento conjunto de su alumnado y el suyo propio, ya que en ese caminar el aprendizaje era mutuo.

De todas esas conversaciones y situaciones que nacían de la convivencia diaria, fuimos aprendiendo los unos de los otros. Nos dábamos cuenta de que todo funcionaba mejor si escuchábamos a quien teníamos al lado, si nos ayudábamos en los quehaceres del día, si nos esforzábamos en comprender cómo se estaba sintiendo la otra persona ante tal comentario o actuación. Y con estas vivencias, fueron creándose los vínculos entre nosotros y nosotras. Ya no era la maestra que les enseñaba Lengua, Matemáticas o Conocimiento del Medio, no era su tutora, casi

sin darme cuenta me había convertido en su MAESTRA. Y a partir de ahí, como por arte de magia, todo empezó a rodar. (DR, p.2)

Ese siempre iba a ser su primer grupo de clase, y las inquietudes, ilusiones, dificultades, etc., que estaba viviendo junto a ellas y ellos eran su mejor manera de aprender en la práctica. Así lo sentía y, siendo consciente de ello, quiso expresar hasta el último segundo todo lo que iban creando juntos.

Pero vivirlo con ellos y con ellas. Y más este año que sé que es mi año de prácticas, que sé que va a ser muy importante, va a estar muy presente en mi vida (E1, p.11)

Resulta curioso cómo puede cambiar la percepción del trabajo que planeabas realizar, e incluso de ti misma, cuando pones en juego tus principios delante de la realidad en la que te toca llevarlo a cabo. Muchas veces hemos escuchado hablar al profesorado, novel o con más años de experiencia docente sobre cómo, en su contacto con la práctica desde el papel de enseñante, se percataban de la diferencia tan llamativa entre lo que te imaginas que será tu labor y lo que en realidad resulta ser, incluso en un tono de rechazo o repudio hacia la formación recibida en las facultades de Educación. Aun siendo las prácticas un acercamiento a esa realidad, la complejidad del trabajo de una maestra o maestro no está totalmente recogido en las materias en las que se organiza la formación específica, ya que, como ocurre en todos los casos, son situaciones cambiantes y exclusivas de los contextos, e intervienen una gran cantidad de aspectos concretos que no se pueden anticipar. De esta forma, cada cual se va haciendo una idea de lo que será su trabajo cuando se inicie en la profesión, aunque estas variantes le impidan que sean un reflejo fiel a lo que se encontrará al traspasar la puerta del aula.

Pues yo pensaba que iba a tener como la capacidad de tenerlos a todos ahí, embelesados, súper entusiasmados, que no iba a encontrarme con niños y con niñas a los que les cueste más trabajo determinadas cosas, que rápidamente se iba a solucionar con la ayuda de los compañeros. Lo pensaba todo como más idílico. Y luego te das cuenta de que, con lo que haces, a todos los niños y todas las niñas no les llegas. Que tienes que ir buscando la motivación para que les llegues a todos poco a poco. [...]Y sí, yo tengo mis momentos de diversión y todos los días me divierto con ellos, todos los días me río con ellos, todos los días me aportan. Y yo les apporto a ellos y ellas. Pero no sabía tampoco lo que era el que una clase fuese mía por

completo, y tener que cumplir a nivel de libros corregidos, fichas corregidas, etc. Aunque mis padres y madres me conocen y saben que va la mayoría de las veces los libros sin corregir a los controles, cuando yo creo que casi nadie lo hace, todo el mundo tiene los libros corregidos y luego lo piden. Pero yo creo que les he acostumbrado a que, no es que yo pase, es que no me da tiempo. Que estoy atendiendo a ellos, no estoy corrigiendo. Pero son en realidad detalles que antes no era consciente y ahora tienes que llevar para adelante (E1, pp. 18-19)

Y es quizás el encuentro con estos detalles no planteados de antemano, otra de las variantes que provocan en el profesorado novel el sentimiento de inseguridad ante el trabajo que quieren desarrollar. Ante esto hay dos opciones bien diferenciadas, el desánimo y las dudas ante la capacidad de uno o una para llegar a ser el o la profesional que habían imaginado, o el aprendizaje a través del desconcierto por la realidad, sintiéndose capaz de deconstruir lo aprendido para volver a armarlo con piezas nuevas.

Es que obviar el miedo y la inseguridad es como obviar prácticamente casi el curso, vaya. Porque es que ha sido un elemento esencial. Ha sido horroroso, pero ha sido también necesario. Yo ahora veo que ha cambiado todo (E1, p. 14)

Ser consciente de ese proceso y, aun con las dudas de lo que ocurrirá ante el miedo de no saber hacerlo bien al primer intento, ofrecer aquello que consideras significativo, coherente y beneficioso para tu alumnado, sabiendo que podrás evaluarlo y evaluarte durante el proceso y que eso te llevará a modificar aquello que no se corresponda con tu planteamiento inicial.

Entonces, yo me siento muy responsable, no sólo de lo que aprendan, sino de cómo se desarrollen a nivel personal, social, etc., porque, sin yo decirles, están mamando mi esencia. Ellos ven mi relación con los compañeros, con quién entro, con quién salgo, cómo les hablo. Considero que también, replantearme yo tantas cosas, es un aliciente, no una debilidad. Yo intento siempre mejorarme. (E1, p. 17)

Esta responsabilidad consciente y aceptada fue la que le hizo pararse en distintos tramos del recorrido, para observar de manera detenida si sus pasos le estaban llevando por el camino correcto, si la dirección era la adecuada, y por supuesto, si se correspondía con el sentido que quería plasmar en cada una de sus acciones. Su respuesta la encontraba

en las caras que tenía enfrente, el mejor modo de conocer el alcance de lo que iba sucediendo, de lo que estaban construyendo de manera conjunta, era comprobar la evolución de su alumnado.

Yo voy al colegio contenta, porque voy a estar con ellos y con ellas. Entonces, qué mejor aliciente que ese, ¿no?, que gustarte y disfrutar con lo que tú haces. Ese es el principal (aliciente). Ver que, lo que hago, pese a todas las inseguridades que tuve al principio y que seguí para adelante, modifiqué como te he dicho y dije “no, no tienes que ir tampoco a contracorriente. Espérate, para y aprende de los demás”. Que veo que los niños evolucionan (E1, pp. 16-17)

De esta forma terminó su primer año como maestra, su año de práctica, en el que dejó por el camino dudas e inseguridades, se hizo consciente de sus carencias y debilidades, evaluó de manera reflexiva su actuación en el aula para adaptarla y que se correspondiese con las necesidades detectadas, descubriendo hasta qué punto son importantes las relaciones y vínculos creados con el resto de las personas que interactúan en el contexto. Y así despertó ante una realidad que iba a continuar por diferentes senderos en los próximos años.

Finalmente, y como era previsible, Carla consiguió pasar como apta el año de prácticas, de forma que, a principios de verano era ya una maestra funcionaria. Esto tenía significado porque le permitiría trabajar sin tanta presión burocrática, ya era reconocida como una maestra capaz de realizar su labor docente.

Tras un año intenso en el que se pusieron en juego tantas circunstancias, había logrado acabar con éxito esta primera prueba. Y el principal motivo de esa satisfacción no fue que las personas que la evaluaron diesen por válido el trabajo realizado en ese año de práctica. El desarrollo de esos nueve meses, con sus continuos altibajos, había fructificado en un final de curso plagado de reconocimiento y emotividad. Reconocimiento por parte de Carla hacia su alumnado, por la evolución y crecimiento experimentado a lo largo del curso. Reconocimiento hacia sus compañeras y compañeros, que habían aportado, en la medida de sus posibilidades, un saber valioso que ofrecieron a Carla la posibilidad de abrirse a una mirada distinta. Por supuesto, el reconocimiento del que le hicieron partícipe todas las personas que le acompañaron en

ese camino. Y cómo no, el reconocimiento propio de haber vivido esta experiencia, aprendiendo de las caídas y siempre con ánimo de dar un paso más.

Emotividad tanto por su parte como por la de todas las personas con las que se había relacionado en ese centro. El siguiente curso no volvería a compartir con ellas su crecimiento, y eso le provocaba sentimientos encontrados de nostalgia por lo que dejaba atrás, e ilusión por conocer realidades distintas y ponerse a prueba iniciando un nuevo proceso de inserción.

### Acto tercero. Volver a empezar, inseguridades y avances

En este segundo año como maestra cambiaron muchas cosas. La primera fue, como ya hemos dicho, el centro. Es sabido por todas y todos los que se dedican a este maravilloso trabajo que los primeros años de docencia es un “transitar continuo” por diversos centros, localidades, provincias. Sin entrar en cómo esto afecta al novel, es algo que tienen asumido desde el momento en el que se presentan a las oposiciones para acceder al puesto docente. Ella ya había cambiado de provincia en su primer año y ahora le tocaba regresar a “su casa”.

Que me costó la vida porque me planteé que con lo bien que estaba allí... También es verdad que es más fácil y cómodo repetir en el mismo centro porque ya tienes eso ganado, ¿no? Tienes las relaciones creadas, tú ya conoces a tus niños y niñas, sabes cómo son tus padres y madres. Entonces, esa ventaja la tenía. Pero claro, al mismo tiempo decía: “es que me puedo acercar a mi casa”. (ER, p. 15)

Aunque el centro donde le habían asignado estaba en una localidad distinta a la suya, el trayecto desde un lugar a otro era bastante cercano, unos quince o veinte minutos en coche. Eso hizo que Carla volviera a convivir con sus padres, feliz por el ahorro de tiempo (por los traslados) y dinero (por el alquiler de una vivienda en el lugar de destino).

El centro actual era más grande que el primero, al estar en una zona con mayor densidad de población, por lo que coincidiría con un número mayor de compañeros y compañeras. La localidad tenía como característica la gran cantidad de personas de nacionalidades distintas que vivían y trabajaban allí. El entorno era rural, pero su cercanía a otras localidades costeras y turísticas hacía que hubiera un tránsito constante de ciudadanos, autóctonos y visitantes.

Como ya hizo el año anterior, indagó un poco vía Internet para conocer cómo se desarrollaba el trabajo, el proyecto educativo y los programas en funcionamiento. Al hablar con ella sobre sus primeras impresiones, transmitía bastante satisfacción por lo que, presumiblemente, podría aprender trabajando allí. El centro se encontraba en una zona tranquila, cerca del centro de salud y la biblioteca del pueblo. Dentro del mismo espacio estaba el edificio donde se impartían los cursos de Educación Infantil, más

cercano a la puerta de acceso, y el edificio de Educación Primaria, donde se encontraba Carla. La zona de secretaría y dirección estaban también situados en ese segundo edificio. Todo estaba rodeado por una zona de árboles y vegetación, con unas vistas maravillosas hacia la montaña, que hacía del entorno un lugar relajante y ofrecía al alumnado, profesorado y familias un paseo muy agradable hasta llegar al edificio.

También los primeros contactos con compañeros y equipo directivo (director y jefa de estudio) habían sido estimulantes. Después de la presentación tan accidentada que había tenido con la directora del anterior centro, su miedo era que las palabras delataran una manera “diferente” de entender y vivir la docencia, y que le dejaran claro, como ya lo hiciera su antecesora, que no le iban a permitir salirse del “sendero tradicional”, poniendo como argumento el perjuicio que podría causar a su alumnado. También iniciar el curso con una percepción negativa sobre ella por parte de la dirección era su principal miedo, ya que la opinión que les pudiera provocar era una de las preocupaciones que más le pesaba.

Tal y como relató, antes de que llegase el alumnado, se había organizado una reunión con el personal nuevo en el centro y habían hablado sobre sus perspectivas y objetivos, su manera de entender la educación y la forma de trabajar en el aula. Tras haber conocido la formación de Carla en Innovación Educativa, le expresaron su deseo de apoyar su particular manera de entender y desarrollar las actividades en clase, y le hablaron de las colaboraciones en las que el centro había participado con la universidad, o al menos con algunas personas pertenecientes a ella. Se consideraba un centro innovador y no iban a poner impedimento para que ella se sintiera libre de actuar como les había compartido. Quizás, la forma de entender estos conceptos educativos no se correspondía con las expectativas del equipo directivo, y la libertad que ofrecían a Carla no se vería respaldada posteriormente, pero esos aspectos que le inquietaban los iremos descubriendo más adelante.

Al igual que el año anterior, le tocó llevar la tutoría de un grupo de primero. Esto, lejos de disgustar a Carla (ya hemos hablado de lo que significa hacerse cargo de un grupo de primero, con la responsabilidad que conlleva ese tránsito entre la educación infantil y primaria), fue motivo de satisfacción, ya que pensó en desarrollar las estrategias aprendidas, usar las herramientas creadas, modificar y adaptar el material que había

utilizado en su primer año. Lo que sí le produjo algo de ansiedad fue saber que iba a tener un mayor número de niñas y niños. Si el año anterior no llegaban a veinte (diecisiete estudiantes), este año serían veintiocho. Además, la diversidad de países de procedencia anticipaba un trabajo extra para facilitar la comunicación y, con ello, la relación entre el alumnado y de este con Carla.

Con el dulce recuerdo del curso recién terminado, y de las y los pequeños junto a quienes habían construido esta única y especial primera experiencia como maestra, se enfrentó de nuevo al reto de iniciar otra etapa. Adornó la clase y la organizó por rincones, preparó el material de los primeros días y esperó a conocer a los que serían su alumnado durante este segundo año.

### *Nuevos retos y viejos fantasmas*

Empezó el curso de manera frenética. Como había previsto, el asunto de la internacionalidad de sus estudiantes, sumado al elevado número que había de ellas y ellos en clase (o su falta de práctica con un grupo tan numeroso), hizo que surgieran las inseguridades.

Como veo que son tantos yo me agobio, y me preocupa mucho cómo me vean cuando entran. (E2, p.2)

Antiguas y nuevas inquietudes, miedos ya superados y otros relacionados con las circunstancias distintas a las que se había acostumbrado el curso pasado. El principio de curso volvió a ser un nuevo inicio de su vida como docente. El contexto había cambiado, el alumnado era diferente al del año anterior, tampoco ella era la misma.

[...] de nuevo me tuve que enfrentar a la experiencia de volver a empezar casi de cero. Nuevo centro, nuevos compañeros y compañeras, nuevos niños y niñas y nuevos papás y mamás. Mi etapa del primer centro, había finalizado, pero yo me los llevé conmigo al segundo centro. (DR, p. 2)

Algo llamativo de las primeras conversaciones con ella, una vez iniciado el curso, fueron sus continuas referencias a las personas que habían estado con ella unos meses atrás. A sus antiguos estudiantes, a las mamás del año pasado, a sus compañeros y compañeras... echaba de menos lo que había creado con ellas y ellos, esa relación trabajada desde el

primer momento, a base de confianza y paciencia. Los vínculos que le habían servido de “salvavidas” en esa primera etapa tan dura.

Vosotros no sabéis la de noches que yo he llorado acordándome de mis niños y niñas. (ER, p. 15)

Indiscutiblemente, había algo que no funcionaba. Miraba a esas criaturas, pero veía a las del año anterior. No los conocía, ni los reconocía como su alumnado. Todo era más complicado con ellas y ellos, quienes tampoco la conocían ni reconocían a ella como su maestra. Eso le dificultaba avanzar en su trabajo dentro del aula, sentía que se le escapaban.

Al principio que no había vínculos, me hablaban de su maestra del año anterior, porque claro, ellos seguían sintiéndola como su maestra. Y yo me preguntaba cómo debía hacer para que me reconocieran como su maestra. (ER, p. 20)

Eran personas diferentes, pero ¿acaso no se trata de eso?, ¿no es parte del ejercicio docente el cambio constante de contexto y de alumnado? Ella siempre había sido consciente de esa característica, entonces, ¿por qué le estaba costando tanto deshacerse de la presión del recuerdo y “hacerse” con esta clase, y con quienes convivían en ella?

Yo me pasaba los primeros días, bueno, los primeros días no, los tres primeros meses, acordándome (de sus antiguos alumnos), mirando a mis niños y niñas nuevas y viendo a los otros. (ER, p. 16)

Ella rememoraba los vínculos con su antiguo alumnado, pero ¿cuáles fueron los inicios?, ¿cómo pudo llegar hasta ahí?, ¿qué hicieron para construir esa relación?

Era consciente de la diferencia entre un grupo y el otro, en las relaciones que había entre ellas y ellos. Contaba horrorizada que, tras pasar juntos toda la educación infantil (tres cursos), apenas conocían los nombres de los y las compañeras. No había esa sensación de comunidad que encontró en su primer año. Las mayores dimensiones del pueblo, la forma de vivir y relacionarse en él, quizás la variedad de nacionalidades que convivían en el mismo espacio, diferentes países de origen, diversas culturas que confluían en esa población. Todo hacía que el contexto propiciara una manera distinta de relación entre los habitantes del lugar.

Encontrarme a niños que a lo mejor no sabía los nombres de los compañeros y llevaban desde los tres años de infantil juntos. Y muchas peleas, muchos insultos [...] Luego se fue la cosa también relajando, creando esos vínculos, ese clima de cooperación, compañerismo. (E3, pp. 13-14)

Igual que ella se acordaba de sus alumnos y alumnas, ellas y ellos lo hacían de su maestra del curso pasado. Antes de iniciar el trabajo curricular, supo que debería centrarse en un trabajo más orientado a las relaciones, la convivencia y la participación en el aula. Sólo de esta manera se transformaría el ambiente en clase, se fomentaría la creación de vínculos entre ellas y ellos y empezarían a construir el proyecto de aula que decidieran entre todos.

A mí se me olvidó la importancia de los vínculos. De un año para otro. Porque, por ejemplo, el año anterior fueron creándose paulatinamente entre todos y todas. Pero este año, pensaba que eso ya estaba hecho. No me acordaba de la importancia de sentarnos, de construir las normas entre todos y todas y el porqué de esas normas, la importancia de que se pongan en el lugar del amiguito o de la amiguita cuando pasa cualquier cosa. Yo pensaba que eso ya estaba. ¿Cómo se me ha podido olvidar esto si el curso pasado salió de manera natural? (ER, p. 16)

Para ello, igual que hizo el año anterior, empezaron por realizar actividades que les permitirían conocerse y elaboraron las normas de comportamiento en clase (por supuesto, de manera conjunta). La disposición del espacio en grupos favoreció la comunicación y las relaciones entre estudiantes. Las responsabilidades asumidas por cada una y cada uno de ellos dentro del grupo, facilitaron que sintieran la pertenencia al grupo-clase. Y todo ello ayudó a Carla a dar los primeros pasos a pesar de los temores iniciales.

Con respecto a las relaciones con los compañeros y compañeras de claustro, surgieron de manera mucho más natural que el año anterior. Sentir el apoyo que le había trasladado el equipo directivo, y no estar pendiente de que sus prácticas provocasen suspicacias entre los demás maestros y maestras, le hicieron actuar de manera más espontánea y relajada.

Hoy estaba pensando yo: “hay que ver, cómo me llevo con los compañeros y compañeras este año en el colegio”. Es que yo no he sentido presión. Pero, a nivel de compañeros, yo tampoco tenía el año pasado una presión, a mí nadie me impedía que yo me relacionase de manera natural con uno y con otro. (E2, p.17)

Eso influyó indudablemente en el ambiente de trabajo y con el tiempo fue dando lugar a una colaboración estrecha entre ellas y ellos (que se materializó especialmente en la realización del proyecto que tuvo lugar a final de curso y que tendrá su epígrafe más adelante) y a un sentimiento de acogida en el centro que le hizo ganar seguridad en sí misma respecto al trabajo que estaba desarrollando.

Se volvía a hacer presente la inquietud de Carla por el concepto que tenía el director del centro de ella y la opinión que le merecía su actuación en el aula. Si bien desde el principio se mostró interesado y receptivo por las explicaciones que le dio sobre su forma de entender organización, actividades y objetivos, esto no hizo disminuir la ansiedad de ella por sentirse “juzgada” a cada paso que iba dando. Pero ¿era esa visión real?, ¿estaba siendo juzgada en su trabajo?

En varias ocasiones ha surgido el temor de Carla al “qué dirán”, y más, al “qué pensarán”. Ella misma ha admitido que es algo que le limita a la hora de trabajar en el aula. Y aunque lo asume como una característica personal (inseguridad ante la opinión de otras personas), creo que merece que nos detengamos a analizar su posible origen y cómo ha influido en ella durante este periodo.

#### Pequeños pasos significativos

Habían pasado ya unos meses, en los cuales se habían desencadenado una serie de sucesos dentro del aula, con la consiguiente reacción de ella. Al igual que ocurrió en el inicio del primer curso, Carla se ocupaba de recoger y relatar todo lo que iba sucediendo en el aula y lo que eso le provocaba a nivel de inquietudes, reflexiones y pequeños avances hacia la creación de una dinámica de clase que le permitiese trabajar con sus niñas y niños. A esto se le sumaba la comparación inevitable con las circunstancias acaecidas en el año anterior, y las determinaciones que esas experiencias le hacían tomar con respecto a su actitud.

En las primeras semanas, como ya hemos dejado constancia, le habían asaltado muchas dudas sobre su capacidad de hacer frente a las nuevas dificultades con las que se encontró. El aumento de la ratio, la diversidad de circunstancias (distintas nacionalidades de origen, falta de vínculos entre ellas y ellos, la falta de reconocimiento mutuo, etc.), hacían crecer su inseguridad.

Me encontré con muchas particularidades. [...] Yo el segundo año me encontré con muchos niños que me llegaron sin tener ni idea del idioma, un niño que me llegó en marzo o abril, que había sufrido mucho en su escolarización previa, que nunca había estado escolarizado en un centro durante un largo periodo de tiempo, sino que estaba cada dos por tres cambiándose de destino. (E3, p.9)

No entendía cómo, tras un final de curso tan enriquecedor y productivo, tenía tantas dudas a la hora de abordar el trabajo a realizar.

Sin embargo, una vez pasado esos momentos, retomó la dinámica que había iniciado el año anterior, con las salvedades lógicas por las diferencias contextuales y de su alumnado. Aun así, reconocía esa especial atención que le prestaba a lo que iba sucediendo en el aula. Mantener cierto “control” dentro de clase era una de sus mayores preocupaciones, y no tanto por el hecho de que hubiera un número superior de alumnado, con el consecuente aumento de movimiento y conversación entre ellos y ellas, sino más bien por lo que pudieran pensar las y los compañeros de claustro, en especial el director del centro, si al llegar al aula no estaba todo en perfecto orden y eso diera pie a que surgiesen las dudas sobre su capacidad para crear un clima adecuado en clase.

Hombre, si te pones a pensar en los primeros días, que entró el director del centro y se quedó mirando a la clase en general con una cara de “¿qué está pasando aquí?”. A mí eso me preocupó, yo me lo tomé como a nivel de “esta no puede con la clase”. (E2, pp. 2-3)

Pero su forma de afrontar el trabajo con ellas y ellos, su manera de utilizar el espacio en las agrupaciones y las actividades que proponía al grupo no favorecía la consecución de esa idílica imagen. Era normal que hablaran entre ellas y ellos para realizar las diversas

tareas, que en su organización necesitasen moverse dentro del espacio del aula y consultar o utilizar los elementos que ella se había ocupado de dejar a su disposición.

En mi clase no había silencio absoluto. No lo había en ningún momento del día, porque yo favorecía que mis niños hablasen unos con los otros. (ER, p.16)

Comparándose con otras maestras, tanto las que sentía como referentes como alguna maestra de centro, su percepción era que aún no tenía la capacidad de lograr sus mismos resultados. Conversando con otra compañera sobre el clima de tranquilidad en el aula de una tercera maestra, llegó a la conclusión de que en la clase se refleja la personalidad de la persona que la tutoriza, es decir, si la maestra o el maestro son de carácter tranquilo y sosegado, eso será lo que transmitan y logren crear con su alumnado. Ella era consciente de que su forma de ser distaba mucho de esa tranquilidad. Entonces, ¿qué le transmitía ella a su alumnado?, ¿era ella la responsable de que le costase tanto mantener ese “control” que pretendía? Y esa pretensión, ¿era necesaria para lograr alcanzar los objetivos que se había marcado con respecto al aprendizaje de sus niñas y niños?, ¿significaba el trasiego en clase que no estaba trabajando lo que consideraba imprescindible con ellos y ellas?

Y yo me fui a mi casa pensando: “ella (compañera tutora de segundo) por su forma de ser tranquila lo transmite a los niños. Entonces en la vida voy a poder conseguirlo porque yo no soy como ella”. Yo soy como tú me conoces y como tú me ves en clase (E2, p.8)

Tras estas reflexiones se dio cuenta de que el movimiento que siempre había en el aula no era un “daño colateral” de su metodología, sino más bien la señal de que ésta estaba yendo por buen camino. El trabajo cooperativo, la creación de vínculos y la responsabilidad y autonomía que Carla pretendía para su alumnado era producto sin duda del “clima” actual de la clase. En esa mal percibida desorganización se escondía unas rutinas muy marcadas que cada uno y cada una había interiorizado en las primeras semanas de clase y que les permitía ir dando los pasos necesarios para evitar la dependencia de la maestra y sus indicaciones, respetando los diferentes ritmos.

[...] ahora, una vez que todos hemos visto lo que tenemos que hacer, cada uno trabaja de manera autónoma. Tienen su espacio y su tiempo. Yo mientras me voy pasando. Quieras o no también estoy trabajando la autonomía. (E2, p. 6)

Algo llamativo fue el giro inesperado en este curso en algo aparentemente tan simple como las correcciones de las actividades en libretas y libros. Siempre le había provocado angustia el hecho de tener que corregir, antes de que se acabara el trimestre, las actividades realizadas por sus niñas y niños. Sabía que era algo que podía resultar significativo para las madres y padres de su alumnado, en el sentido de poder comprobar cómo habían evolucionado en la realización de esas tareas. Pero para ella, que no dependía de revisiones para conocer el momento o proceso de aprendizaje de cada una y cada uno de ellos, se convertía en una tediosa y agobiante actividad sin sentido que le restaba tiempo para realizar otras que consideraba más significativas. Esa fue su lucha durante el primer año, y así comenzó el segundo. Sin embargo, ahora iba corrigiendo en el día la mayor parte de las actividades realizadas. Su forma de ver esa actividad había sufrido una transformación cuando comprendió que podía ser un indicador para conocer cuáles eran las dificultades de cada una y cada uno, y los beneficios de poder ir trabajándolo con ellos y ellas sobre la marcha. Lo que siempre le había causado rechazo se había convertido en aliado.

Me doy cuenta en el momento del error o la dificultad que ha tenido en concreto con esa actividad. Y le puedo hacer pensar, piensa esto y ayudarle en ese momento. Por eso pienso que tiene la parte buena corregir en el momento, aparte de quitarme el agobio de hacerlo a última hora. (E2, p.6)

En ese curso también había bajado significativamente su nivel de autoexigencia. Aunque seguía persiguiendo su ideal de maestra, ya no se sentía tan presionada. No quería ser la maestra perfecta, consciente de la inexistencia de esa perfección. Sabía dónde quería llegar y empezaba a descubrir cómo encaminar sus pasos para reflejar en la práctica lo que había creado en su formación.

Es cuestión de relajarte y dejarte ver, de ser tú y poco a poco eso va saliendo, porque se van creando vínculos y van saliendo sin necesidad de parecer una maestra diez. La súper maestra que todo lo puede. (ER, p.9)

Pero ya no pretendía llegar a la meta en una carrera sin sentido. Su vida profesional era un recorrido de larga distancia que iba a ir trazando a medida de las experiencias que iría viviendo cada curso. Tenía toda la vida para ir mejorando.

Si sé que no voy a hacerlo perfecto, no voy a terminar de hacerlo todo bien. Pero independientemente de eso, que tengo toda la vida por delante para ir mejorándome, vaya. (E2, p.9)

Este año se estaba proponiendo pequeños cambios encaminados a conseguir que sus niñas y niños trabajasen su autonomía o reforzasen las relaciones entre ellas y ellos, expresasen esa curiosidad que les motiva a querer aprender cosas nuevas, interesantes, relacionadas con lo cotidiano y, por supuesto, con sentido para ellas y ellos. La actividad de organizar sus propios archivadores, el trabajo en grupo con responsabilidades individuales, las conversaciones sobre sus inquietudes al iniciar un tema concreto y, partiendo de sus conocimientos, las propuestas de actividades de investigación son algunos ejemplos concretos que reconocía Carla como pequeños, aunque significativos, avances en estos meses de su segundo año como maestra.

Todos (profesorado del centro) dijeron que habían notado que se había empezado a crear un clima de trabajo, por así decirlo. (E2, p.3)

Si bien en estos últimos encuentros había logrado detectar algunos aspectos que reconocía como avances en su periodo de aprendizaje práctico, Carla todavía exponía otros tantos que provocaban en ella distintos niveles de inseguridad. Al momento de tensión inicial, que anteriormente hemos tratado, cuando supo que su grupo de este año sería más numeroso, se sumó las diferencias contextuales e individuales con la clase del curso pasado y la escasa relación entre el alumnado.

O sea, que me encontré con muchísimas peculiaridades y dificultades, y aunque me costó mucho trabajo, pero me di cuenta de que pude responder. Entonces, aunque yo en ese momento no fuera consciente, sí que tenía otras estrategias, otros recursos, con los que sí que podía atender a la diversidad, no como yo hubiese querido, pero bueno. (E3, p.9)

Eso le hacía sentir incapaz de conseguir crear en el aula un clima de trabajo y confianza similar al construido con sus anteriores niñas y niños. Ella recordaba las relaciones ya

establecidas que disfrutaba apenas dos meses antes, pero le costaba trabajo traer a su memoria cómo fueron generadas paso a paso, con el esfuerzo y voluntad de cada una y cada uno. Por eso se desesperaba ante pequeños retos que se daban en la clase, ya que, al compararlo con su situación anterior, suponían para ella un fracaso. *“Este año no tengo la chispa para engancharlos”*, decía en ocasiones cuando veía que no se creaba esos vínculos de confianza que permitirían desarrollar el trabajo, sobre todo relacional, al nivel que ella pretendía.

Era realmente una preocupación que no me respondieran. Y era yo creo, precisamente por eso. Porque todavía no se había creado ese vínculo entre ellos y yo. Luego, conforme se va creando y se va consolidando, ya le estás dando la cosa más simple o absurda, ellos están ahí. Nada más con reclamar su atención. Lo estoy notando con los alumnos de este año. Al principio ya podía hacer lo que quisiese que no me escuchaban para nada. Ahora cuando reclamo su atención van ellos respondiéndome. (ER, p. 20)

También achacaba a esa falta de clima en clase el poder realizar las actividades de manera menos automática y más creativas. Por supuesto, esto ocurrió a principios de curso cuando todo se volvían barreras insuperables en su intento de reconducir la situación hacia el lugar del que ya había disfrutado con su anterior grupo. Seguía teniendo muchas ideas pero le costaba trabajo materializarlas. Una vez que ya había conseguido crear una dinámica marcada, temía que, al romper esa organización temporal al que estaban acostumbrados, todo se tambalease.

Pienso, empiezo a divagar, pero no termino de materializarlo. Y no sé si es por miedo, como ya, quieras o no, tengo un hábito de trabajo, pienso *“a ver si ahora me voy a meter a algo que no puedo llevar para adelante”*, el libro viajero, por ejemplo, o meterles en un proyecto. Y como que se tambalea todo. A lo mejor es un poco de miedo a eso. (E2, p .1)

Estas inquietudes, que curiosamente no habían aparecido en su primer año como docente, fueron desapareciendo en el transcurso del primer trimestre, cuando tomó la determinación de partir de las realidades que tenía delante de ella, sin juzgar ni comparar con lo que había vivido anteriormente, y empezar a crear con ellos y ellas desde cero la relación que tanto ansiaba.

[...] como la realidad era distinta, yo me tuve que adaptar a esa realidad. Necesidades distintas, recursos distintos. (E3p.10)

Seguían aquellos viejos fantasmas que arrastraba desde el año anterior o quizás desde más atrás. Como ya he comentado anteriormente, la ansiedad que le provocaba lo que las personas con quienes trabajaba pudieran pensar sobre ella. Y no tenía que ver con inseguridades a nivel social, ya que había demostrado siempre mucha facilidad para relacionarse con las personas de su contexto. Pero el temor a que pensarán que no podía hacerse cargo de sus responsabilidades dentro del aula hacía que observase con recelo a los y las especialistas con quienes compartía espacio, especialmente aquellas que entraban en su clase, como el docente de apoyo.

Cuando me entraba en clase el maestro de apoyo, que a mí se me descontrolaba la clase por completo. Porque yo no tenía mis cinco sentidos puestos por completo en lo que yo estaba haciendo con mis niños y niñas allí en la clase, estaba pendiente de que el otro me estaba escuchando a mí. Y a ver qué pensará y me dirá el equipo directivo [...] lo que venía es a hacer su trabajo y ya está. Y luego se iba y la clase parecía otra clase distinta. Y era porque yo volvía a tomar presencia en mi aula, volvía a estar yo ahí. (E2, p.12)

En ocasiones, conversando con compañeras y compañeros del claustro se ha referido a sí misma como “un desastre”, a modo de justificación cuando, por ejemplo, sucedía algo tan cotidiano como no encontrar unas llaves en su bolso. Ella ha reconocido la importancia de ser consciente de la imagen que puede crear en otras personas acerca de sí misma. Sin embargo, en estas ocasiones no dudaba de bromear con el resto del claustro sobre algunos detalles que exageraba, aunque realmente carecieran de significado. Y, aunque no lo hacía de manera consciente, ayudaba a seguir manteniendo esa inquietud sobre la visión que el resto de profesorado tenía de ella.

A pesar de esto, el concepto que de ella tenían era muy diferente con respecto a sus capacidades, no sólo por los resultados que conseguía al trabajar con sus niñas y niños, sino por la claridad de sus propuestas y la implicación que conseguía de ellos y ellas.

Pero si con compañeros y compañeras existía esta inseguridad, el asunto llegaba a mayores si se refería al director del centro. En su primer año, el hecho de que la directora

le advirtiese en los primeros días sobre la metodología de trabajo que tenía que utilizar con su clase, marcó su desesperanza en ese periodo. Si bien la relación posterior con ella fue muy distinta, llegando a hacerla partícipe de sus innovadoras actividades, siempre mantuvo cierta distancia, temerosa de que pudiera influir en la consideración que tuviese de ella.

Este año, aunque la relación con el equipo directivo, tanto la jefa de estudios como el director, fue fluida desde el principio y apoyaron específicamente su manera de trabajar en clase, ese temor a ser juzgada se mantuvo durante el curso. En un intento por profundizar sobre este aspecto, pudo relacionar ese sentimiento con las circunstancias vividas cuando era alumna, al recordar su antigua directora del centro escolar donde realizó sus estudios.

Pero es que me imponen. Puede ser por lo que yo he vivido a lo mejor de pequeña, la directora que tuve en el colegio, aunque yo tenía muy buena relación con ella, pero también tenía una imagen así de ella (dictatorial). (E2, p.19)

El temor que infundía en alumnado y profesorado (teniendo en cuenta que era un centro concertado, donde la estabilidad laboral no era la misma y la dirección del centro tenía mucho peso en la permanencia), se le quedó grabado hasta el punto de seguir acompañándole en estos momentos, a pesar de que esta relación ya no era determinante en su seguridad laboral.

#### Reflexionar para compartir

A finales de año, coincidiendo con el término del primer trimestre, Carla recibió una invitación que le supuso un gratificante esfuerzo en el proceso de reflexión sobre su práctica. Le propusieron participar como ponente en una asignatura cursada en la Facultad de Ciencias de la Educación para que compartiese lo que había significado para ella la experiencia de su primer año como maestra. Tendría que exponer sus vivencias en esos meses, las incertidumbres e inquietudes a las que se había tenido que enfrentar, el aprendizaje que extraía de todo aquello, y también hablar de cómo valoraba ella el hecho de que estuviéramos realizando la investigación dentro de su aula, para saber si este hecho estaba teniendo alguna consecuencia en la realización de sus tareas docentes.

Aunque aceptó la propuesta, al principio le resultó un poco estresante el hecho de tener que resumir tantos momentos y sensaciones en un corto espacio de tiempo, más que por querer especificar lo que le ocurrió a cada paso, por saber darle forma a un relato que reflejase de manera fiel y con sentido cómo se fueron desarrollando los hechos y qué importancia tuvieron en su evolución.

Me gustó mucho porque yo me emocioné preparándola. Y mira que la hice en un rato. Porque me hizo recordar. Recordé lo vivido preparando lo que iba a hablar. Comiendo, antes de irme para allá contigo, hablando con mi madre que me recordó un montón de cosas, como cuando le dije: “yo no puedo con esto, yo esto lo dejo”. [...] ¿Cómo pude llegar a tener ese pensamiento? (E2, p.17)

Después de la presentación realizada por parte de la profesora que la había invitado a contar su experiencia, empezó poniendo en conocimiento de quienes habían acudido para escucharla y participar del encuentro, los puntos que iba a abordar y ofreciéndose a resolver cualquier duda que pudiese surgir de sus palabras en ese mismo momento, animando a las y los participantes a interrumpirla siempre que fuese necesario.

Voy a deciros brevemente, qué puntos pretendo abordar, y si al final o durante la misma charla me queréis preguntar cualquier cosa pues, no me importa que me interrumpáis. Comenzaré abordando un poco la trayectoria de mi formación, después cómo accedo a la función docente, mi primer contacto con la realidad educativa, seguiré viendo cómo voy afrontando mi proceso de adaptación al nuevo contexto en el que me encuentro y finalizaré con cómo me veo ahora y qué cambios veo en relación con el año pasado, que fue mi primer año, que es cuando yo estaba en prácticas. (ER, p.1)

Dio un pequeño repaso a su trayectoria de formación para que quedase claro de dónde surgió la idea de ser maestra y cómo a lo largo de su experiencia como alumna, fueron modificándose sus conceptos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Habló de algunas maestras que influyeron en esos cambios, y cómo se enriqueció de lo que ellas, con su ejemplo, le iban mostrando.

Continuó hablando de lo que significó para ella enfrentarse hasta en tres ocasiones al concurso de oposición, y como había transformado la derrota de no haber tenido plaza,

en una oportunidad para continuar su formación, primero realizando la licenciatura de psicopedagogía y posteriormente cursando el máster de innovación, donde coincidimos por primera vez.

Habló de todo lo aprendido en esos años y cómo cada experiencia supuso un descubrimiento, que conformaba hoy día su “manual de básicos”, necesarios para llegar a ser la maestra que ella quería. Surgieron conceptos claves como metodología distinta a la tradicional, estrategias de aprendizaje cooperativo, autonomía del alumnado, relación y vínculos entre ellas y ellos, la importancia del sentido, etc. Y de cómo todo esto hizo que, en su tercer intento, se enfrentara a ese conjunto de pruebas de selección de una manera totalmente distinta a como lo había hecho en las dos anteriores. Su convencimiento en cada justificación que sustentaba la programación que había preparado. Y su alegría e inquietud al saber que esa vez lo había conseguido.

Todo lo que yo he sufrido, toda la ilusión que yo le he puesto a esto ya está aquí, ya la he tocado con mis dedos, ya se ha hecho realidad. (ER, p. 4)

Durante su relato no escatimó en detalles a la hora de admitir cada una de las emociones, incertidumbres y temores por los que había pasado en esos primeros meses. Habló de las dificultades en la inserción y de las inseguridades pedagógicas, pero también de cosas que no se tienen en cuenta normalmente cuando se habla de la experiencia como maestra o maestro novel. Estar fuera de tu casa, iniciar una convivencia que no siempre es fácil, la presión de los requerimientos burocráticos, y el estado anímico que conlleva ese periodo de cambios constantes, en el que además de tu propio crecimiento, eres responsable de una clase llena de niños y niñas en los que debes centrar tu esfuerzo, y a quienes tienes que ofrecer las estrategias necesarias para la consecución de las competencias establecidas para ese curso.

Contó a bocajarro los momentos de debilidad, en los que incluso llegó a pensar en tirar la toalla. Se emocionó y emocionó a quienes estaban allí acompañando sus palabras y pensamientos compartidos. Mostró la cara menos amable del inicio de la profesión, pero no lo hizo desde el resentimiento o la queja. Todo aquello fue imprescindible para que se replanteara lo que llevaba en su imaginario sobre cómo sería comenzar su vida profesional.

Se me olvidaba muchos días en la agenda, mandarle el cuadernillo de lengua, me daba cuenta a lo mejor cuando salía de clase de que no les había mandado el cuadernillo. Fichas y fichas que le mandábamos, sin corregir, las libretas, etc. Pero porque yo no priorizaba eso y, en ese momento, tampoco contaba con las herramientas para poder abordarlo todo. (ER, p.9)

Y el sentimiento de incapacidad que por unos instantes recorrió su pensamiento, sirvió para que se reafirmase en su decisión de ser maestra. Y no una maestra cualquiera, sino aquella que englobaba en su actividad todo lo que había conocido, lo que había experimentado. Alguien que no se detenía ante las dificultades, sino que aprovechaba la ocasión para sacar el aprendizaje y renacer en su empeño de ofrecer a su alumnado un lugar desde el que poder vivir un proceso creativo y estimulante, en el que sus voces serían los mapas y sus inquietudes determinarían los senderos para recorrer un camino que se iría formando paso a paso.

Terminó el encuentro hablando de cómo, cuando se relajó y se dejó ver tal y como era, empezó a involucrarse incluso a nivel de centro, proponiendo actividades a realizar en colaboración con sus compañeras y compañeros, reflexionando sobre lo que puede influir la imagen que creas en tu mente, a veces distorsionada por las circunstancias externas, y lo importante que es confiar en ti misma.

Fui ganando confianza y fui proponiendo cosas a nivel de centro. Y las demás viendo que estaban siendo bien acogidas y recibidas. (ER, p. 13)

En resumen, consiguió concentrar los aspectos más determinantes que habían guiado el curso de ese periodo, poniendo nombre a los hechos y sentimientos que vivió llamando a las cosas por su nombre y exponiéndose ante aquellas alumnas y aquellos alumnos que le correspondieron con preguntas y comentarios sobre cuestiones concretas de su relato. Ella terminó contenta por haber pasado ese rato compartiendo sus experiencias y siendo consciente de su evolución tras esos meses que ahora había sido reflexionada, escrita y compartida.

Habían pasado los primeros meses, el primer trimestre terminó dando paso a un nuevo año más relajado y fructífero. Después de todo lo que había supuesto para Carla ese repaso sobre su experiencia, siguió realizando modificaciones en su actuar en clase con

ellas y ellos, algo que sirvió para devolver la fluidez a la relación que establecieron al empezar el curso. Ahora era consciente de sus inseguridades, pero también de sus avances y partió de ahí para seguir aprendiendo junto a ellas y ellos.

#### La realización del proyecto: un reto para concluir el curso

Los últimos días del curso guardaban una sorpresa que había sido gestada desde su primera experiencia en el centro, como colofón a ese año y no cabía duda de que era la manera más significativa de poner el broche al trabajo que se había realizado en clase durante ese año. Y aunque hasta llegar al resultado fue un camino lleno de dificultades que sortear consiguió mucho más de lo que pretendía a nivel personal, de aula e incluso de centro.

En la reunión con el equipo directivo que tuvo lugar el primer día, y del cual ya hemos hablado anteriormente, surgió el tema de la metodología utilizada por Carla para trabajar con su clase. Aunque en un primer momento se propuso ser más discreta, para evitar así posibles opiniones encontradas acerca de su planteamiento teórico y práctico, la conversación derivó a un punto donde ella justificó y defendió el trabajo más allá de las estrategias denominadas tradicionales, basadas en textos predefinidos y metodología repetitiva, carente de sentido y sin conexión con las experiencias cotidianas. Su manera de exponer esas convicciones atrajo la atención del director del centro y de la jefa de estudios, mostrando ambos su interés por esa forma de trabajo cooperativo y por proyectos. Aunque ya habían conocido experiencias parecidas con alumnado de infantil, no habían tenido la ocasión de comprobar los resultados en una clase de primaria y, lejos de mostrarse cautelosos o desconfiados, animaron a Carla a continuar con las dinámicas que ya había puesto en práctica su primer año.

Fue la jefa de estudios la que se mostró más entusiasmada con la idea de ver reflejadas en prácticas concretas lo que habían estado hablando, de manera que le propuso que realizara un proyecto con el alumnado de su clase para poder observar de cerca todas las etapas de esa forma de trabajar y comprobar de primera mano los resultados que estas estrategias provocaban en el grupo. Pero esta conversación se quedó en palabras y aunque en algunas ocasiones le recordó la propuesta, no se llegó a concretar en los dos primeros trimestres.

Me dijo: “¿qué pasa con el tema del proyecto que dijiste que ibais a hacerse? Eso ya está registrado y no se ha empezado nada”. Entonces yo le comenté la idea, le dije que tenía muchos miedos, que no sabía cómo hacerlo. Un poco, te acostumbras a lo que haces, y como que te cuesta trabajo arrancar, empezar, sumergirte en una cosa nueva tan fuerte como puede ser un proyecto, y más sin nunca haberlo puesto tú en práctica. (E3, p.1)

Cuando ya se acercaba el final de curso, una vez que regresaron tras el descanso de semana santa, tuvo lugar un hecho que desencadenó que Carla retomara la idea de desarrollar un proyecto. Surgió en el aula, a raíz de una conversación entre ella y los niños y niñas sobre un tema que estaban tratando en una de las actividades de clase. Ellos y ellas empezaron a expresar sus deseos de saber más sobre lo que estaban hablando, proponiendo a su maestra que investigaran para conocer más detalles sobre eso que había conseguido captar toda su atención. Fue en ese momento cuando Carla reconoció el inicio espontáneo de un proyecto en el que podían trabajar. Había surgido de manera imprevista y natural a raíz de otra actividad, conectaba con el interés de toda la clase y estaban dispuestas y dispuestos a profundizar en él.

Entonces vi que ahí había material del que sacar, que había una motivación real por parte de todos y todas. Les pregunté: “¿vosotros queréis investigar sobre Egipto, os gustaría?” y me dijeron que sí. (E3, p.2)

Habló con la jefa de estudios para consultarle y que esta le diera su aprobación para empezar el proyecto.

Y me dijo ella que me quitase de la cabeza que había que acabar los libros. Que los libros, si queríamos, les podíamos decir a los padres que se los dejaran para las vacaciones de verano, o bien podía combinar los libros con el proyecto. Que me organizase como más cómoda yo me viese. Para mí, lo más fácil, era quitarme los libros de en medio, empezar con el proyecto y estar el día entero con él. (E3, p.2)

Además del apoyo del equipo directivo, algo que para Carla era primordial, también la relación establecida con las familias a lo largo de este curso le permitía poder plantearles esta forma de trabajo tan distinta a la convencional, ya que habían podido comprobar en estos meses los buenos resultados en la evolución de sus niños y niñas, dándole un

margen de confianza que sería clave en ese último empujón para poner en práctica aquello que tanto había planeado y que había surgido de manera espontánea de su alumnado en el aula.

[...] a esa altura del curso, contaba con la colaboración de las familias. No es lo mismo que empezar desde el principio con una metodología distinta que tú no sabes bien cómo te pueden responder los padres, cómo se lo van a tomar... Entonces, todo fueron facilidades vaya, por así decirlo. (E3, pp. 2-3)

Su compañero de nivel estuvo de acuerdo en implicarse e implicar a su alumnado. Juntos decidieron terminar las actividades del libro de texto a marchas forzadas y dedicarse exclusivamente al trabajo en el proyecto durante al menos un mes y medio, hasta el final de las clases. Aunque no consiguieron cumplir el plazo previsto inicialmente, en el mes de mayo comenzó la puesta en práctica, por primera vez como maestra, de aquel proceso de aprendizaje del que había sido testigo y parte en su época de formación.

Me lo dijo a mí en un principio, porque yo fui quien le hablé de los proyectos y mi compañero, cuando se comentó, dijo que se unía al carro [...] La verdad es que nos coordinamos muy bien porque compartimos los recursos de los que disponíamos. Se encargó de ir a la biblioteca del pueblo y se trajo todos los libros que había de Egipto (E3, p.3)

Carla se ocupó de ir registrando cada detalle, cada dificultad y avance en la realización del proyecto. Dejó constancia de los descubrimientos que realizaba el alumnado y cómo iban siendo conscientes de lo aprendido.

Nosotros empezamos a traer libros, nos lo fuimos llevando cada uno para su casa para ver la información que contenía. Entonces dijimos de ir preparando actividades. Todo eso al tiempo que íbamos terminando con los libros, íbamos empezando a prepararlo para el día que terminase todo empezar con algunos de esos con los que trabajar. Y la verdad es que no lo hicimos él una parte y yo otra porque también surgía sobre la marcha. Yo sabía lo que ellos querían saber y en base a eso iba proponiendo las actividades de investigación. (E3, p.4)

Las actividades, algunas incluso extraescolares, que se organizaron a fin de ampliar la recogida de datos, como la visita a una biblioteca donde niños y niñas asombraban a la

persona responsable con sus conocimientos sobre detalles que ni él mismo sabía. La implicación lograda no sólo de los y las estudiantes, sus familias o del compañero del otro primero con su grupo, sino del resto de profesorado que pudo comprobar a qué nivel trabajaban, y cómo iban planificando cada paso del proceso.

Entonces era cuestión de que cada cosa que iba apareciendo, lo iban buscando y lo iban leyendo y entre todos íbamos diciendo lo que íbamos a ir escribiendo. Había una actividad de investigación. (E3, p.4)

Decidieron que tenían que compartir con todo el centro escolar el resultado de ese tiempo de investigación, y qué mejor ocasión que el fin de curso para escenificar con una gran obra (grande por importancia para las y los peques y por la envergadura que terminó teniendo el evento), todo lo aprendido. Así, aunque surgieron dificultades logísticas, todas y todos decidieron participar de uno u otro modo para que, llegado el momento, todo saliese como estaba planeado.

[...] estuvimos dándoles las vueltas de manera que nuestro proyecto nos sirviese para la fiesta de fin de curso. Al final, claro, los niños estaban súper motivados porque íbamos a hacer un taller de disfraces para la fiesta de fin de curso, pero como no se hizo, yo decía “y ahora, ¿qué hacemos?”. Y dijimos que no pasaba nada, porque montamos el teatro igualmente, que era nuestro producto del proyecto, y se lo enseñamos al colegio entero. Y así lo hicimos. Fue un teatro impresionante de veinte minutos con tres bailes, contando la historia de Egipto. (E3, p.3)

Carla reflexiona sobre lo que había significado para ella a nivel personal y pedagógico, el poder materializar de una manera tan contundente lo que un día visionó como un sueño. Lo mejor de todo había sido el aprendizaje que para todas y todos supuso la experiencia. Pero también valoraba el apoyo recibido de sus compañeros y compañeras, su confianza en ese proyecto.

Le comenté a mi compañera que no me daba tiempo y me dijo: “chiquilla, vamos a ver, ¿para qué estamos los compañeros? Estamos terminando el curso, ya los refuerzos no se hacen, nos organizamos”. [...] me llevé todo el material para el colegio. Todo el mundo en la sala de profesores, eso era para verlo. ¡Hasta la

orientadora! Lo hicimos todo muy sencillo. [...] Yo cada vez que tenía un hueco me pasaba por la sala de profesores, y siempre había alguien haciendo algo. Siempre. Las horas que tenían de refuerzo, en vez de irse a refuerzo pues se iban allí. (E3, p.7)

Y aunque admitía que las expectativas habían apurado los últimos momentos, haciendo que la presión por llegar a tiempo limitase la vida de ese trabajo de investigación conjunta, se propuso repetir la experiencia, aprendiendo de los errores cometidos, y quizás sin pretender un resultado tan “faraónico”, pero al menos disfrutando al saber que todo por lo que había trabajado cobraba vida gracias a lo que creaba junto con su alumnado.

Lo primero que sientes, una vez que lo termine fue sentir “hemos sido capaces de montar esto y ha salido tan bien”, fue satisfacción. Que es verdad que terminé muy saturada por esa presión yo me metí, ese estrés. Ahora, pues con ganas de empezar otro. (E3, p.7)

Finalizó ese segundo curso escolar con la experiencia del proyecto realizado, tras un periodo importante de reflexión sobre su propia práctica, de descubrimiento de sus avances e inseguridades, que fueron pensadas, escritas y compartidas con personas conocidas y ajenas a su mundo. Un tiempo que le había servido para asentar lo sucedido el año anterior y darse cuenta de que todo inicio requiere de las mismas bases, las construidas cuidadosamente con los niños y niñas a partir de los vínculos creados conjuntamente en el aula. De esa forma de reconocimiento mutuo depende en gran medida el trabajo posterior.



## CAPÍTULO V. Análisis del relato. Diálogo entre praxis y reflexión

### Como punto de partida

De la lectura del relato consideramos algunos nudos de análisis que nos pueden ayudar a entender de una manera más profunda el alcance de lo que Carla nos ha compartido. Cuando hablamos de alcance no nos referimos sólo al que ha tenido en su vida y práctica docente, también nos ofrece la oportunidad de indagar, de la mano (o pluma) de investigadoras e investigadores y sus marcos conceptuales, algunos aspectos que nos sitúan en una realidad mucho más amplia. De esta manera, el relato será el punto de partida para ampliar la mirada, siempre desde la palabra y experiencia de nuestra participante.

Dividiremos este capítulo en tres módulos que se corresponden con los “actos” del relato:

En primer lugar, nos detendremos en conocer la influencia que ha tenido para Carla su experiencia en la formación, desde su paso por la escuela hasta la formación de posgrado cursada en los años previos al acceso a la docencia. En concreto, analizaremos cómo lleva a la práctica algunos de los aprendizajes construidos junto a quienes ha reconocido como referentes. Nos referimos a las tres maestras (Ana, María Jesús y Melisa) que, desde la diversidad de enfoques y actuaciones, dejaron huella en la participante, de manera que el reflejo de lo vivido sigue hoy presente en su propia identidad.

A continuación, haremos un recorrido por la normativa vigente para comprobar cómo se recoge en la documentación y, sobre todo, cómo se gestiona desde las instituciones educativas, el proceso de inserción del profesorado novel. Intentaremos conocer las políticas que sustentan estas actuaciones y el papel que desarrollan las personas involucradas en el seguimiento y evaluación de las y los candidatas a formar parte del cuerpo de maestras y maestros de la educación pública en España.

Por último, vamos a centrarnos en la actuación docente de Carla con su alumnado, para comprobar qué saberes moviliza y cómo vuelca sus construcciones y principios pedagógicos en el trabajo diario.

| Estrategias de recogida de información   |  | Tematización del relato  | Categorías emergentes  | Núcleos de análisis   |
|--|--|--|--|---|
| <p>Entrevistas narrativas (individuales y grupales)</p> <p>Observaciones en el aula/centro</p> <p>Análisis de documentos</p> <p>Diario de la investigadora</p> | <p>Elaboración del borrador del relato, negociación y reelaboración del relato final</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La relevancia de su biografía escolar.</li> <li>- Formación inicial como maestra</li> <li>- Estudios de posgrado y su influencia en su identidad docente</li> <li>- Aprendizajes tras dos intentos fallidos de acceso a la función docente</li> </ul>   | <p>1. La influencia de sus referentes en la construcción de su identidad docente</p>               | <p>1.1. Cómo debe ser una maestra, idealización de la figura docente</p> <p>1.2. La importancia de los vínculos, tejiendo redes</p> <p>1.3. La necesidad de conocer al alumnado y sus contextos</p>   |
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada al centro escolar</li> <li>- Relaciones de poder y conflicto con la dirección</li> <li>- Requerimientos en el primer año de docencia</li> <li>- Falta de acompañamiento y apoyo, sentimiento de soledad</li> <li>- Necesidad de compartir con su grupo de iguales</li> <li>- Cambiar la mirada, aprender y mostrar</li> <li>- Creación de vínculos</li> </ul> | <p>2. ¿Qué supone para la docente novel su año en práctica?</p>                                    | <p>2.1. Obligaciones y responsabilidades de la docente en su año en práctica, la burocracia como limitación</p> <p>2.2. El profesorado a su suerte, la falta de acompañamiento en el proceso</p> <p>2.3. Estableciendo redes como posibilidad de avance</p> |
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparaciones entre centros/estudiantes</li> <li>- La complejidad de los inicios</li> <li>- Tomando las riendas del trabajo en el aula</li> <li>- Reconocimiento como maestra</li> <li>- Emergen los aprendizajes del primer año</li> <li>- Materialización a través del proyecto</li> </ul>  | <p>3. Los saberes docentes, aspectos básicos del trabajo en el aula</p> <p>Núcleos de análisis</p> | <p>3.1. La metodología como clave pedagógica</p> <p>3.2. La participación real del alumnado</p> <p>3.3. La evaluación como oportunidad en el proceso</p>  |

## La influencia de sus referentes en la construcción de su identidad docente

A lo largo del relato de Carla, nos hacemos conscientes de su recorrido, vital y académico, previos a la entrada al contexto profesional. Diversas autoras y autores han dejado constancia en sus producciones de la influencia de las experiencias que el profesorado va acumulando a través de sus años como estudiantes, así como la relevancia y el peso de las mismas en el desarrollo de su identidad (Alliaud y Antelo 2002; Alliaud 2004; 2006; Borrasca, 2017).

Es indudable que la etapa como alumna en un centro con unas condiciones específicas nos conduce a construir un imaginario sobre cuestiones básicas en la docencia, asumiendo que lo que hemos vivido corresponde a una realidad universal. En esas edades por lo general no nos planteamos la diversidad de situaciones más o menos cercanas a las que nosotras vamos experimentando. Y sucede en mayor medida cuando esta realidad en la que nos encontramos es mucho más heterogénea, por ejemplo, en centros concertados o privados donde se suele establecer unas condiciones de acceso que limitan la posibilidad de matriculación a un grupo determinado de población, de manera que quedan invisibilizadas el resto de las realidades que conviven en la sociedad actual.

También hemos visto cómo, dependiendo de la actitud y el modo de relación que se establece en estos centros entre el alumnado y con el profesorado, se van a producir unas asunciones sobre nuestras propias capacidades o limitaciones que, de no hacerse tácitas y visibles, nos van a ir configurando como características inamovibles, haciendo que nos entendamos como personas con más o menos posibilidades dentro de los diversos campos de conocimiento.

Sin embargo, también queda patente la relevancia que tiene la interacción con docentes que, de una manera u otra, son capaces de conectar con su alumnado, y cuyas “lecciones” van más allá de las materias que ~~im~~(com)parten en las escuelas. Esto tiene su reflejo en las identidades pedagógicas que maestras y maestros van construyendo y reconstruyendo durante todas sus etapas de formación. Al retomar estas ideas preconcebidas sobre los aspectos clave del acto educativo, aparecen estas figuras que van dando sentido a creencias y acciones determinadas, a veces sin ser conscientes de qué nos llevó a incluirlas en nuestros “manuales docentes”.

A través de la elaboración de biografías escolares (Cortés et al. 2014; Márquez et al. 2014; Rivas y Leite, 2013) dentro de la formación inicial, todos estos constructos e influencias se van evidenciando, dándonos la posibilidad de ir “tirando del hilo” para descubrir qué nos hizo otorgarle tanta relevancia, por qué permanecen con nosotras y en qué medida determinan las teorías y prácticas educativas que desarrollamos cuando iniciamos la incursión en los centros escolares, inicialmente, a través de los prácticum establecidos en los programas de formación del profesorado. Es una manera de cuestionar las supuestas certezas que elaboramos a lo largo de nuestra etapa como estudiantes, para no asumir de una manera acrítica ciertos modelos de actuación que desde nuestra visión sesgada (en los momentos en los que lo vivimos) desechan o al menos no toma en consideración otras opciones.

Como hemos podido comprobar en la primera parte del relato, a lo largo de todo el periodo de Carla como estudiante han aparecido tres maestras, muy diferentes entre sí, que han dejado en ella aprendizajes significativos, convirtiéndose en referentes a la hora de construirse como docente. Utilizando sus propias palabras, no son modelo, ya que no pretende imitar aquello que ellas hacían, lo que busca es provocar en el alumnado las sensaciones que estas maestras le hacían sentir, entendiendo que todo pasa por el reconocimiento individual de cada niña y cada niño y los vínculos creados con y entre ellas y ellos.

A continuación, iremos viendo cuáles han sido estas influencias, cómo las comparte Carla en su relato y el alcance que tienen en la manera en que entiende las funciones y responsabilidades propias de la docencia.

#### *Cómo debe ser una maestra, idealización de la figura docente*

Unas de las primeras cuestiones planteadas tienen que ver con su ideario de maestra construido tras su paso por las distintas instituciones educativas. Haciendo referencia a lo aprendido de las maestras que le acompañaron en el camino, quiso dejar constancia de algunas de las funciones o responsabilidades básicas en el desarrollo del trabajo docente (Imbernon, 2017).

Lejos de tomar protagonismo en el aula, relegando al alumnado a un segundo lugar, y teniendo en cuenta la construcción conjunta del aprendizaje y el desarrollo personal

individual de cada niña y cada niño, enfocaba su actuación al acompañamiento del grupo clase, sin perder de vista las expectativas creadas ni desdeñar las competencias que iban orientando el trabajo.

Como objetivo primordial, trabajar la autonomía del alumnado, de forma que no dependiese de ella ni de ningún otro maestro o maestra para seguir investigando y comprendiendo el mundo en el que vivían. (Sánchez y Casal, 2016)

Para ello, cada actividad estaba organizada de manera que fueran creando estrategias que les permitiese ir desligándose de esa dependencia que coartaba las posibilidades de desarrollo y creación.

Aun sabiendo la importancia del crecimiento personal, no dejaba de reconocer la necesidad de crear relaciones de cooperación entre compañeros, algo que no sólo hacía trabajar en el aula a su grupo de estudiantes, sino que procuraba llevar a la práctica con el resto de profesorado que formaba el claustro.

Tras su experiencia en la educación obligatoria, quiere desterrar un temor generalizado en el alumnado, y que en ocasiones son una barrera ante la posibilidad de aprendizaje. Que cada una y cada uno de ellos sea capaz de asumir su desconocimiento, sus errores, la no comprensión de un concepto, haciendo de estos una nueva oportunidad de indagar y construir una respuesta satisfactoria.

Por último, expone un tema recurrente en su dilatada experiencia como estudiante, la necesidad de implicar al alumno en este proceso, partiendo de sus realidades y ofreciendo algo que puedan enlazar con su vida cotidiana, para despertar el interés y el deseo de conocer más en profundidad los componentes del mundo que habita.

#### *La importancia de los vínculos, tejiendo redes*

Si hay algo en común en las tres maestras que Carla nos presenta como sus referentes, es la calidad de las relaciones creadas en el aula entre ellas y su alumnado y entre el alumnado mismo. La manera de ir desarrollando esos vínculos, depositando la confianza en la otra persona, tratando de cuidar el clima de la clase y partiendo siempre desde el reconocimiento del otro o la otra.

Hemos leído anteriormente como Ana, primera maestra referente de Carla, dio una nueva visión al tratamiento de las materias en los cursos de Primaria y Secundaria que

compartió con ella y sus compañeras y compañeros de aula. Lo más relevante de esta experiencia juntas estaba en la capacidad de esta maestra para hacer sentir a cada estudiante que tenía la capacidad de aprender, no a pesar de los errores sino partiendo de ellos. Los vínculos que fueron creando sirvieron de sostén para y entre el alumnado, favoreciendo la construcción del conocimiento conjunta y una manera de acercar cada materia a sus estudiantes de una manera no forzada y en relación con sus propias vidas.

Por un lado, Ana le dio la oportunidad de entender el aprendizaje como algo significativo y con utilidad en su cotidianidad después de vivir la experiencia contraria, en el sinsentido de las repeticiones y la memorización como único elemento a tener en cuenta para evaluar los conocimientos adquiridos. A través de la indagación cooperativa y fomentando la confianza de sus alumnas y alumnos, fue trabajando junto a su grupo cada materia, respetando sus tiempos siempre al tanto de sus intereses y preferencias. Creyó en sus posibilidades y así se lo hizo saber, lo que provocó una mayor dosis de autoconfianza en niñas y niños que transitaban entre la infancia y la adolescencia.

En este ambiente sin presiones, sin agobios, sin competitividad por las calificaciones ni comparaciones entre ellas y ellos, donde disfrutaban creando, dio como resultado un clima adecuado para crecer como grupo. Los vínculos entre alumnado y con la maestra eran de confianza, pero también de seguridad, de posibilidad y por supuesto que de cariño (Fierro y Fortoul, 2018).

Este aspecto tan relegado en el reconocimiento de las identidades, que parece que no tuviera que ver con los aspectos más profesionales de la o el docente, es lo que le permite crear el ambiente adecuado para fomentar el crecimiento y desarrollo de su alumnado, y evita conflictos entre el grupo facilitando el trabajo cooperativo y el reconocimiento de la valía de lo cada una y cada uno aporta. Este pararse a mirar a tu alumno o alumna permite que se sientan parte importante, fortalece el sentimiento de pertenencia y vincula su evolución vital con la institución escolar donde se integra. (Vargas, 2020)

Estos vínculos derriban los muros de las etiquetas, cuestionan verdades asimiladas que de manera consciente o inconsciente posicionan estas pequeñas vidas en roles que son capaces de destruir y desviar sus trayectorias escolares y vitales. Porque en la mirada de

una maestra o maestro esa niña se ve reflejada, y si mi maestra cree en mí es porque ve cosas que a mí misma se me escapan.

Esos vínculos son inspiradores y permanecen a nuestro lado a través del tiempo para recordarnos que una vez nos dijeron que podíamos, y fue verdad. Entonces cobra sentido el trabajo, se establecen metas y cada paso adelante nos acerca a la construcción de nuestros propios caminos. Pero los nuestros, no los elaborados por otros y otras, porque cada vida es diferente. (Bisquerra, 2009)

Estos vínculos nos conforman y nos descubren como parte de algo. Dan nociones de comunidad en una realidad cada vez más individualista. Juntas llegamos más lejos y además el trayecto es mucho más agradable en compañía de quienes van creciendo a tu lado.

Coincidimos en que merecen ser analizados uno a uno para hacernos conscientes de lo que aportaron en el momento que compartieron esa etapa escolar, pero también para saber de qué manera siguen presentes en la práctica de Carla ahora que su posición dentro del proceso educativo ha cambiado. (Buitrago y Cárdenas, 2017)

Uno de los elementos que destacan en su actuación dentro del aula tiene que ver con las relaciones que se establecen, tanto en ésta como en el centro. Para Carla los vínculos son imprescindibles a la hora del reconocimiento, entre ellos como parte de un todo, la clase, y hacia ella como su maestra. Según ha expresado en numerosas ocasiones, las relaciones interpersonales y las implicaciones que estas tienen determinan en gran parte el desarrollo de la convivencia, y esto influye de manera destacada en el clima dentro del aula, o del centro si nos referimos a las relaciones con el resto del claustro.

También los vínculos creados con las familias son para ella básicos y aportan un gran valor al proceso de aprendizaje del alumnado, ya que contar con la inestimable ayuda y complicidad de sus familias facilita la conexión con las realidades que están viviendo, algo primordial si lo que pretendes es que el conocimiento parta de ellas y ellos.

Los vínculos son para Carla un importante sustento, y estima que desde un primer momento deben ser favorecidos, cuidados y alimentados, con el fin de crear una red que permita la comunicación y el crecimiento conjunto de alumnado, profesorado y familias.

Para hacernos una idea de cómo trabaja ella estos vínculos, hemos dividido este apartado en distintos puntos, coincidiendo éstos con las diferentes relaciones que se establecen en el aula/centro y que acabamos de mencionar: vínculos con y entre el alumnado, con el resto de profesorado del centro y con las familias.

- Entre ella y el alumnado

Carla siempre ha considerado la necesidad de que existan unos vínculos como condición imprescindible antes de iniciar ningún proceso de aprendizaje. Ella misma ha dicho en algunas ocasiones que, hasta que esta conexión no es creada, no se puede iniciar el reconocimiento mutuo, por parte de ella a su alumnado y por parte de los y las estudiantes a ella como su maestra. En esta relación hay elementos primordiales de confianza, interés e implicación, que hace más fácil el trabajo dentro del aula (Cuadra et al. 2018). Siguiendo las concepciones que ella tiene sobre el aprendizaje, algo que ya hemos visto en un apartado anterior, podemos llegar a la conclusión de que no es sino desde esta conexión emocional cuando empieza a fluir el proceso creativo a partir del cual Carla puede iniciar su labor de guía con ellos y ellas.

Y así lo hizo desde el primer momento, aun cuando las condiciones contextuales no eran las más favorables y su posición con respecto a éstas le hicieron encerrarse y crear una realidad paralela entre las cuatro paredes de su clase. Ella se entregó a sus niñas y niños, desde la verdad, con sus inquietudes y miedos, y vio en ellos y ellas su tabla de salvación. Entre todas y todos fueron creando un espacio donde cada cual tenía su lugar, era reconocido y parte indispensable de esa clase.

Fue por su responsabilidad con respecto a su alumnado que empezó a desarrollar el trabajo que venía planificando desde antes de empezar su labor docente. Ante todo, tenía que responder a ese grupo de personas que debían iniciar un camino de su mano, sin que eso relegase sus capacidades de ser y crear de manera autónoma. Todo fluyó de manera natural y casi sin darse cuenta, habían tejido una red que les mantenía conectados. Le habían convertido en su maestra, al igual que ella les reconocía como sus alumnas y alumnos.

Sin embargo, en el segundo curso, las dudas e inseguridades con respecto a su capacidad de adaptarse al nuevo contexto, desconocido para ella, unido al sentimiento de añoranza

por quienes habían compartido su primer año como docente, crearon cierta distancia, dificultando esa conexión que se había producido apenas un año antes con total naturalidad. Como ella misma reconocía, miraba sus caras y veía a sus niñas y niños del año anterior, de forma que al no verlos provocó que tampoco ellas y ellos la reconociesen. También habían tenido otra maestra el curso pasado y seguían con su recuerdo.

Esta situación continuó hasta que Carla fue consciente de que era ella misma quien estaba impidiendo que comenzara una buena dinámica en el aula, y eso influía en las relaciones y en las actividades. Al darse cuenta, procuró enmendar el error y su esfuerzo pronto dio fruto, “haciéndose” con los y las estudiantes y favoreciendo un clima mucho más adecuado y productivo.

Esta importante lección implicó un propósito por parte de Carla, quien en los cursos posteriores se preocupó desde el primer momento, en la presentación con su alumnado, de favorecer de manera activa la formación de estos vínculos, ofreciéndose con actitud abierta y sin expectativas, al encuentro con ella y ellos y sus particularidades.

- Entre las y los estudiantes

Si nos referimos a ese clima que Carla procura mantener en el aula, es muy importante que la vinculación de la que ya hemos hablado se extrapole también a las relaciones entre el alumnado. Para ella es básico crear un ambiente que promueva el trabajo colaborativo, y eso sólo puede ser creado entre todos y todas. Como ya hemos dicho, esto va más allá de conocerse, implica un intercambio más profundo a nivel emocional, depositando la confianza en las capacidades del otro o la otra y asumiendo la responsabilidad de formar parte de un todo. (Barreda, 2012)

Al igual que pasó en su relación con ellas y ellos, en el primer curso, el hecho de ser una pedanía pequeña donde todos y todas habitaban en barrios y edificios muy cercanos, incluso siendo familia en algún caso, facilitó este proceso de creación de vínculos, ya que convivían fuera del centro escolar la mayor parte del tiempo. El carácter propio de las relaciones que facilita este tipo de ubicación hizo sencilla la tarea y desde un primer momento Carla pudo comprobar que el trato entre el alumnado iba más allá de lo escolar, aprovechando esa ventaja para conseguir una mayor fortaleza en el grupo

(Watson y Vázquez, 2021). Esto se traducía en las actividades de clase, las cuales iban abordando de manera conjunta, asumiendo que el aprendizaje del grupo era lo que les permitiría construir el conocimiento.

Sin embargo, en el segundo curso, el panorama con el que se encontró distaba mucho de lo acaecido el año anterior. Tras todo el ciclo de infantil juntos, en algunos casos, seguían sin saberse los nombres de todas y todos. Los enfrentamientos eran constantes y eso provocaba que cada mañana iniciaran las clases intentando solucionar cualquier encontronazo que había tenido lugar antes de entrar al centro o en las mismas instalaciones. Esto provocó que Carla tuviera que afrontar de manera urgente esa situación ya que, de otra forma, no tendría sentido el trabajo que planificaba llevar a cabo. Aunque el inicio fue difícil, respondieron solícitos a los requerimientos de Carla, que les hizo ser conscientes de la necesidad de contar con el respeto y afecto de quien compartiría las cinco horas diarias de actividades en clase. A partir de ahí las relaciones cambiaron y se consiguió crear el espacio con las condiciones apropiadas.

En su tercer año como maestra, a pesar de ser un centro mucho más grande, las relaciones fueron fluyendo de manera más espontánea, permitiendo que pronto se sintieran parte del proyecto de clase que estaban construyendo.

- Con las compañeras y los compañeros de claustro

Carla siempre ha dicho que su trabajo en el aula con el alumnado debe ser un reflejo de cómo ella es, por lo que a estas alturas no es difícil adivinar el concepto que tiene sobre las relaciones entre los miembros del claustro. Antes hemos hablado de cómo se fueron creando de manera significativamente diferente los vínculos con y entre el alumnado durante los primeros años de ejercicio, y en este caso, debemos también diferenciar entre uno y otro curso, haciendo hincapié en el primero, ya que, por las razones ya comentadas en capítulos anteriores, Carla no veía el contexto como el más apropiado para fomentar sus relaciones con las compañeras y los compañeros de centro.

Las inseguridades iniciales, con respecto a su manera de entender y ejercer la práctica educativa, le hizo tener reparos en compartir aquello que hacía en los primeros meses, si bien una vez superado ese primer bache, la confianza fue creciendo al igual que su

seguridad, haciendo partícipe a todo el centro de aquellas actividades que se iban desarrollando en el aula.

Por su carácter, nunca ha tenido problemas en iniciar relaciones sociales con otras personas, pero no es de este tipo de relación de la que estamos hablando. Esa vinculación a la que hemos hecho referencia anteriormente implica mucho más que una cordialidad en el trato. Y hay un largo camino desde que Carla se presenta al resto de profesorado hasta que inician una relación más comprometida. En particular, su trato con la que fue su compañera de curso en el primer año, recordemos que al igual que ella era una funcionaria en prácticas, fue evolucionando a partir de los cambios experimentados en Carla con respecto a sus prácticas en el aula. Y como vimos hubo diferencias entre ellas, a nivel conceptual, metodológico y didáctico, pero esto no impidió que trabajaran de manera conjunta aquellos aspectos que les solicitó el equipo directivo, o que terminaran el curso aprendiendo la una de la otra a pesar de la distancia que había en sus actuaciones.

Con sus compañeros y compañeras de segundo año, en especial con el compañero de nivel que llevaba el otro primero, también tuvieron que recorrer un largo camino hasta llegar a entenderse. En este caso, aunque el trato era correcto, la comunicación era mínima, lo que provocó una desvinculación muy significativa.

Tras la experiencia vivida el año anterior con su compañera, Carla asumía como un fracaso esa falta de comunicación con su compañero de ciclo, consciente de que se estaba perdiendo la oportunidad de aprender cosas significativas de alguien que ya tenía cierta experiencia como docente, y que, por lo tanto, podía aportarle una mirada diferente.

Esto cambió a raíz de la realización de proyecto, en los últimos meses del curso, cuando se inició una colaboración muy productiva entre ellos, haciendo así que ambos fueran ofreciendo lo mejor de cada uno para aportarlo al trabajo que en común estaban realizando.

En el tercer año de docencia, y aunque el contexto no ayudaba mucho al ser un centro mucho más grande, donde era difícil coincidir con docentes que no fuesen los más cercanos por ubicación a tu aula, Carla relata que sintió una actitud mucho más abierta

y participativa por parte del claustro, encontrando un nivel de compañerismo que hizo mucho más agradable la estancia en el centro y le animó a involucrarse en actividades conjuntas llevadas a cabo para ocasiones concretas.

Este tipo de relación se ve favorecida por la posibilidad de encuentros a través de las reuniones periódicas que se organizan, en las que se aprovecha para poner en común el trabajo que se está realizando por clase o ciclo, de manera que todo el claustro sea consciente de lo que están haciendo los demás.

Carla se sintió muy bien acogida por cada miembro del centro, y le sorprendió gratamente comprobar que, en esta ocasión y a diferencia de las dos anteriores, la relación del equipo directivo con el resto de compañeras y compañeros era mucho más distendida, no tan jerarquizada como en los casos anteriores. Se sintió con la confianza de hablarles de su forma de trabajar, y descubrió que había un grupo de compañeros y compañeras con una manera similar de entender la educación, cosa que para ella fue un apoyo y que dio pie a diferentes colaboraciones a lo largo del curso.

Las experiencias anteriores con sus compañeros le hicieron ver las posibilidades más allá de las diferencias y aprovechar las potencialidades de quien te ofrece una visión distinta a la que tienes tú, eso es también aprendizaje si eres capaz de ver más allá de tus propias ideas.

- Con las familias

Para Carla, la relación con las familias era mucho más que una oportunidad de conocer en profundidad la realidad que estaban viviendo su alumnado desde otra perspectiva, la de los adultos que formaban parte de su núcleo familiar. Era además una forma de implicar a madres y padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, y hacerles partícipes de cuanto se iba desarrollando en el aula, de manera que hubiera una misma línea en relación con el trabajo que estaban realizando.

Desde el primer momento, ha sido muy accesible y ha facilitado la comunicación y participación, ya sea por medio de tiempos y espacios creados con tal fin, como son las tutorías, como en cualquier ocasión que un familiar tuviera la oportunidad de coincidir y quisiera hacerle algún comentario sobre algún alumno o alumna. También ha querido

ofrecer la posibilidad de que formasen parte de manera activa de actividades específicas dentro del aula. (Gomáriz et al. 2017)

Esta relación con las familias ha sido una constante a lo largo de cada curso escolar, algo que le ha facilitado el trabajo cuando se ha enfrentado a actividades que requerían mucha más elaboración fuera del aula, como es el caso del proyecto realizado en el segundo curso. (Herrera y Espinoza, 2020)

También lo sentía como un respaldo a la hora de realizar su trabajo. Las madres y demás familiares conocían cómo Carla enfocaba las actividades en clase y en ningún momento dudaron de su capacidad para llegar a los objetivos marcados por el currículum. Es más, veían como sus hijos se sentían a gusto en el aula y no faltaban las ocasiones en las que demostraban aquello que estaban aprendiendo junto a sus compañeras y compañeros. La confianza depositada en ella era una manera de alentarla para seguir por ese camino, y para Carla no había mejor confirmación de que lo que estaba haciendo era beneficioso para sus estudiantes. (Belmonte et al. 2020)

Esta relación tan cuidada hizo que, en su cuarto año de docencia, más allá de los límites de esta investigación, le propusieran hacerse cargo del proyecto de familias lectoras del centro (permaneció en el mismo centro durante su tercer y cuarto año de docencia), de manera que, a partir de ese momento, ha estado y sigue estando involucrada con proyectos que tienen que ver con las familias. Ella considera importante rescatar ese dato y por eso dejamos constancia en esta parte del análisis de las posibilidades que se van creando a partir de unos vínculos creados, alimentados y cuidados con quienes compartes lo más valioso del trabajo docente, los niños y las niñas.

#### *La necesidad de reconocer al alumnado y sus contextos*

El aprendizaje significativo tiene relación con las experiencias cotidianas y la realidad contextual de cada persona. Es capaz de conectar las situaciones del día a día para analizarlas y ofrecer diferentes perspectivas que permitan asumirlas y avanzar. Esto puede sonar bastante cercano para aquellas personas que habitan espacios llenos de posibilidades, cuyas necesidades básicas están cubiertas y cuentan con el apoyo de una red de personas adultas que velan por su seguridad y que procuran el desarrollo adecuado en los distintos aspectos de la vida.

Pero cuando esto no sucede, cuando el alumnado se ve privado de esa red, de esas posibilidades de desarrollo, cuando no están resueltas sus necesidades más básicas, el tratamiento más generalista y tradicional del currículum no funciona (Downes, 2017; Fernández Enguita, 2016). Y decimos que no funciona teniendo en cuenta cuáles son los objetivos marcados para garantizar la promoción en la vida académica de las y los estudiantes. Pero tampoco dan respuesta a un nivel más holístico a la garantía de desarrollo personal de las niñas y los niños que acuden a los centros escolares.

Estos centros que reciben familias vulneradas que en ocasiones carecen de los bienes más básicos, tienen la responsabilidad de no ignorar o invisibilizar las circunstancias con las que llega el alumnado, si bien es una necesidad conocer, reconocer y trabajar partiendo de ellas con las niñas y niños que forman parte de la comunidad educativa. Se presenta la necesidad de poder encontrar la manera de no caer en posicionamientos paternalistas, respetando la dignidad de las personas y sus condiciones vitales, y siendo conscientes de que estas van a configurar en gran medida las expectativas que traen consigo las y los estudiantes. (Martín y Moreno, 2021)

La falta de referentes puede reducir las opciones planteadas por el alumnado, que en ocasiones sólo se reconocen en las realidades que viven en su día a día, algo que favorece que sus aspiraciones personales y profesionales se vean limitadas. Y ahí entra en juego Melisa, que, lejos de quitarle valor a estas realidades, incide en la necesidad de seguir aprendiendo para poder asumir las responsabilidades laborales que cada una o cada uno elija.

Conocer al alumnado, su contexto familiar y las situaciones que atraviesa es una necesidad en cualquier caso, pero en circunstancias extremas donde la escolarización significa mucho más que un primer paso en la trayectoria académica de niñas y niños es primordial para garantizar que no se vulnera el derecho que tiene cada una y cada uno a una educación de calidad que les permitan conocer otras perspectivas y realidades, y contribuyan a una construcción identitaria desde la posibilidad y no desde la limitación.

- Partiendo de su realidad

Desde el primer día de clase, en el primer año como maestra, Carla estaba atenta para captar los elementos con los que se identificaba ese grupo de niños y niñas con los que

compartiría aprendizaje en ese periodo tan importante de su vida como profesional de la enseñanza. Y lo hacía con la clara intención de que se vieran reconocidos, captando la atención a la hora de realizar las actividades de clase, para que no estuviera desvinculado de su vida e intereses, algo que ella concebía como básico a la hora de implicarlos en el trabajo de aula y que éste tuviera el efecto deseado.

Como hemos visto, aprovechó uno de los puntos más importantes de ese primer curso, el inicio a la lectoescritura, para ir conectando con ellas y ellos, al ver que de esta manera los conceptos trabajados eran mejor asimilados por los estudiantes, sin el temor de que lo que ocupaba gran parte del tiempo hoy cayera en el olvido mañana. Todo estaba basado en sus elementos más cercanos y eso facilitaba que fijasen una relación más estable con lo que estaban aprendiendo.

Dando importancia también a aquello que ellas y ellos iban construyendo en clase, se aseguraba que lo reconocieran como propio y se sintieran reflejados en esas actividades diarias que, siendo obligatorias, cobraban otro sentido mucho más vinculado con sus intereses.

Y esto no sólo lo trabajaba a nivel de grupo, siempre había un espacio donde hacer un repaso, con la vista puesta en ir avanzando en aspectos concretos de la gramática, por ejemplo, en las actividades relacionadas con la expresión escrita, donde ir trabajando de manera particular con cada niño y cada niña, descubriendo y reforzando el aprendizaje desde el conocimiento individual de sus carencias y aciertos.

Quizás esta labor resultaba mucho más fácil en áreas como la que hemos visto, utilizando palabras reconocidas por ellos y ellas en la lectoescritura, pero también tenía el reto de abordar otras materias que no se prestaban, en principio, a continuar esa lógica que Carla le quería otorgar a las actividades en el aula. Sin embargo, en cada caso procuró que existiera un elemento que mantuviera esa conexión con lo propio, surgiendo algunas ideas que, además, solventaron de manera creativa esa necesidad.

Con esta manera de enfocar el trabajo en cada materia consiguió, como pretendía, captar la atención del alumnado, que no sólo participaba gustoso de la experiencia, sino que posteriormente demostraban haber comprendido el concepto o explicación que estaba detrás de la actividad, dando por válida la consecución del objetivo.

Más allá de la implicación de los y las estudiantes y los óptimos resultados, es cierto que todo ello requería de un tiempo mayor, con respecto a la preparación y puesta en práctica en el aula.

Pero Carla lo entendía como una inversión, ya que quedaba constancia de que, en el cómputo general, se ahorra tiempo. No necesitaba repetir las explicaciones hasta la saciedad para que niños y niñas entendiesen de qué estaban hablando. Experimentarlo por ellos mismos lo convertía en más real y a la vez más cercano, y de esta manera la asimilación era más rápida y, sobre todo, más duradera. Esto también le servía a ella para asegurar sus estrategias, al comprobar que todo el trabajo dedicado a la elaboración de este tipo de actividades resultaba útil y se ajustaba a las necesidades del contexto y de los estudiantes. Esa era su mayor satisfacción y el motor para seguir ese camino que había elegido aún antes de iniciar su trabajo como docente.

- Cada estudiante es un mundo

Como ya hemos adelantado, Carla es consciente de que cada niña y cada niño posee unas características diferenciadas que lo configuran como ser único y que hacen que tenga unas necesidades concretas. Por ello, una de las prioridades a la hora de planificar y poner en práctica las actividades en clase, es hacerlo de manera que éstas se puedan adaptar a cada una y cada uno, ofreciéndoles distintas formas de abordarla y respetando la manera en la que la interioriza y expresa.

Haciendo un repaso por su trayectoria en estos primeros años, nos damos cuenta de que, si bien durante el primer curso, el de prácticas, no fue necesario adecuar de manera estructural las actividades en el aula, ya que su clase era mayoritariamente homogénea, en el segundo año, al encontrarse en una localización con mayor diversidad tanto de idiomas como cultural, estar al tanto de las cualidades individuales le supuso un reto. Eso le hizo replantear sus estrategias a la hora de abarcar este asunto, ya que su pretensión seguía siendo la creación conjunta del conocimiento, donde cada una y cada uno ofrecía su aportación desde su posición en este proceso de aprendizaje, siendo igual de válida que la del resto de compañeras y compañeros. (Velázquez et al. 2014)

Sin embargo, al ser esta una tarea que requiere especial atención a los detalles, Carla es consciente de sus limitaciones, por lo que el hecho de que sus decisiones condicionen

los procesos individuales le pone a veces ante situaciones complejas, en las que no se siente segura de que la decisión tomada con respecto al alumnado sea la que les ofrece la posibilidad de obtener mejores resultados. Aquí cabe destacar su posición de apertura y reconocimiento, cuando al ser consciente de la existencia de actuaciones más beneficiosas para sus niñas y niños, admite que su planteamiento no era el más adecuado, buscando otras opciones en pro de ellas y ellos.

Siguiendo sus propios criterios, de manera que lo realizado en la práctica reflejase sus concepciones sobre la atención a la diversidad, tomó una serie de decisiones pensando que, a partir de éstas, el alumnado podría seguir las dinámicas de clase sin sentirse presionado por las capacidades individuales, es decir, si bien reconocía las diferentes necesidades, no incidía en ellas creando distintos grupos por nivel, algo que propiciaba en los y las estudiantes la idea de que iban avanzando juntos, sin prisas ni esperas, cada uno desde su lugar. (Bartolomé, 2017)

De esta forma se iba desarrollando la convivencia en el aula en un ambiente que favorecía el crecimiento individual y de grupo, cada cual a su ritmo y desde sus posibilidades, sin que la competitividad o el deseo de sobresalir estropearan ese clima creado entre todas y todos donde cada estudiante era una parte fundamental en el conjunto.

## ¿Qué supone para la docente novel su año en práctica?

Del acceso a la docencia, como hemos visto en el capítulo anterior, surgen algunos de los aspectos más relevantes de esta investigación. A través del relato que Carla realiza sobre cómo ha vivido la inserción durante el primer año, hemos conocido algunas de las dificultades que ha tenido que afrontar, pero también las posibilidades que le han permitido superar de manera adecuada ese periodo. Nos ha compartido algunas pistas sobre lo que se genera en el contexto institucional en relación con el profesorado novel y los mecanismos que se ponen en juego como soporte y orientación a las personas que inician su carrera profesional.

Durante ese primer año tuvimos la oportunidad de conocer a otras y otros docentes que estaban transitando por el mismo trámite que Carla, y que habían hecho grupo buscando un apoyo (profesional y personal) en los momentos complejos que estaban experimentando. Esto nos ofreció la posibilidad de conocer las similitudes y diferencias entre sus diversos procesos, para indagar sobre las posturas de otros centros escolares de la zona, y comprobar cómo cada uno de ellos asumía y ponía en juego la responsabilidad de llevar a cabo la inserción de estas y estos docentes.

Una vez contamos con esta información, a través de la organización de dos encuentros, nos dispusimos a analizar los aspectos emergentes que fueron apareciendo en los relatos de cada participante, para posteriormente, comprobar si las actuaciones iban en consonancia con la normativa actual. (Martagón et al. 2023)

En concreto encontramos tres categorías que a continuación procederemos a desarrollar. La primera se centra en la documentación requerida por la institución educativa a docentes que están en su año en práctica, así como al resto de actividades que deben realizar en relación con su formación durante ese año. Por otro lado, nos comparten la sensación de soledad que experimentan en este proceso debido a la falta de orientación y apoyo que sienten tanto por parte de los centros escolares y las personas que allí conviven con ellas y ellos, como de la administración. En último lugar, resaltan cómo la red de relaciones establecidas tanto con el alumnado, las familias y otras y otros docentes que se encuentran en una situación similar, les da la oportunidad de iniciar su desarrollo profesional reconociéndose como maestras y maestros dentro del centro escolar.

Obliqaciones y responsabilidades de la docente en su año de práctica, la burocracia como limitación

Como ya hemos visto a través del relato, el primer año de práctica docente se presenta como un proceso de exigencias burocráticas por parte de las instituciones educativas. Desde el inicio del curso, a la ya de por sí compleja situación de iniciar la carrera profesional docente, se añade la presión de tener que hacer frente a una serie de tareas (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo II, Sección 2ª, Artículo 15), encaminadas a obtener una evaluación positiva que permita a los nuevos docentes conseguir una plaza de funcionaria o funcionario dentro del cuerpo docente de la escuela pública.

Si nos detenemos en analizar lo que dice la normativa, debe haber una conexión entre la documentación requerida, ya que ésta se refiere al diseño de la programación docente y al posterior análisis de dicha programación al finalizar el curso académico. Sin embargo, como hemos comprobado, las discrepancias entre instituciones en cuanto a los aspectos más formales y la falta de claridad en los requisitos puede hacer que esto se convierta en un motivo más de preocupación en el profesorado novel. Si se centra el foco en estos aspectos burocráticos (recordemos que la realización y entrega de dichos documentos es obligatoria e influye directamente en la evaluación a la hora de decidir si una persona es apta o no para formar parte del cuerpo docente como funcionario de carrera), relegamos a un segundo plano la práctica profesional y en consecuencia el análisis de la actividad docente en el aula dejará perderá peso en relación con lo primero.

En cuanto a los cursos de formación, se plantean como una responsabilidad más a la que hacer frente durante este primer año, aunque en palabras de las personas participantes difiere bastante de lo que reconocen como sus necesidades más urgentes. Y eso sin entrar, por ahora, en la pertinencia de los módulos ofertados, ya establecidos en la normativa, y su vinculación con la práctica docente. Aunque no podemos obviar que, tal y como se refleja en lo anterior, los contenidos y actividades que se aborden deben tener un enfoque *práctico, estarán basados en el contexto educativo y tendrán como objetivo la mejora de la práctica docente del personal funcionario en prácticas, teniendo como objeto proporcionar estrategias metodológicas, materiales y recursos que puedan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y favorecer el trabajo en equipo* (Decreto 302/2010, de 1 de junio, Artículo 11). Queda sin resolver la cuestión de si este temario

se ajusta a las necesidades reales del profesorado en este momento concreto, además de orientar sobre la elaboración del informe solicitado. ¿Las necesidades son las mismas para todas y todos? ¿No se verán modificados en función de los diferentes contextos? ¿Su experiencia previa como estudiantes o su formación específica inicial no les configura de forma diferente a otros profesionales? Si queremos centrarnos en los aspectos que desean los nuevos docentes, quizá sea una buena idea apoyar que estos cursos obligatorios cuenten con acciones concretas en los centros educativos, en un intento de conectar las necesidades detectadas con las alternativas posibles. Y para ello, tanto la dirección del centro como el profesional que tutoriza a los profesores en prácticas (Ley Orgánica 2/2006, Artículo 101) juegan un papel esencial.

Si atendemos a la normativa, vemos que es responsabilidad del tutor o la tutora promover *aspectos relacionados con la organización de los contenidos y la metodología en la práctica docente* (Decreto 302/2010, de 1 de junio, Artículo 10), pero ¿se puede implementar adecuadamente esta responsabilidad sin entrar en el aula en cuestión? ¿Cómo se puede conocer el trabajo que realiza el profesorado si no se pasa un tiempo determinado con el docente en su aula, y se comprueba en persona cómo es su relación con el alumnado y cómo lleva a la práctica los contenidos? De no ocurrir, como se ha dejado constancia a través de los relatos compartidos por el grupo de participantes, nos quedamos con la idea de que la valoración de la aptitud de los profesores en su primer año se basa únicamente en el análisis de la documentación entregada, dando por ciertas las afirmaciones que en ellos se hacen, pero sin tener constancia de si eso se corresponde, efectivamente, con lo que realmente viven en clase.

No podemos obviar que en este caso cobra especial relevancia el papel de los inspectores y las inspectoras, que presidirán la comisión que evaluará al profesorado en esta fase de prácticas (RD 276/2007, de 23 de febrero, Título III, Capítulo V, Artículo 31) y que deberán elaborar un informe (al igual que el director o la directora del centro y la o el docente que tutorice al profesorado en prácticas), de acuerdo con la documentación que se les haya entregado y lo que hayan observado en su visita al centro en cuestión, para determinar si han superado o no este periodo de prácticas.

La recientemente aprobada nueva Ley Orgánica 3/2020, en su Disposición adicional séptima, recoge la intención del Gobierno de presentar una propuesta normativa, en el

plazo de un año desde la entrada en vigor de la ley, y previa consulta con las comunidades autónomas, que regule aspectos como la formación tanto inicial como permanente del profesorado, así como el acceso a la función docente y el desarrollo profesional de los docentes. Si bien no menciona el año de prácticas en concreto, damos por hecho que las decisiones a tomar en ese sentido van a terminar por afectarle.

*El profesorado a su suerte, la falta de acompañamiento en el proceso*

Tuvimos la suerte de encontrar y conocer a este grupo de profesoras y profesores que se encontraban en la misma fase de inserción que la docente con el que estábamos llevando a cabo nuestra investigación, y surgió la oportunidad de organizar las dos reuniones en las que expresaron sus experiencias y compartieron sus miedos y deseos. Resultó ser un ejercicio muy productivo y a los participantes les resultó útil verse en esas circunstancias.

La actitud de la profesora cambió cuando se dio cuenta de que no era la única con sentimientos encontrados sobre lo que tenía que hacer y cómo hacerlo, y que el resto de nuevos profesores también experimentaban las mismas dificultades para compaginar la normativa del centro con su propia forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos parece sorprendente que, a pesar de los inmensos beneficios de un encuentro como éste entre profesores que se inician en la profesión, no se habiliten o faciliten espacios en los que puedan compartir sus experiencias, donde lo que están viviendo no se convierta en una mera anécdota, y donde puedan reflexionar sobre la experiencia como parte de su formación permanente. Es fundamental que este periodo les dé la oportunidad de crecer, como se intenta en el caso de las prácticas durante la etapa inicial de formación en las facultades de magisterio, y que durante este tiempo puedan analizar lo que están viendo y enfrentarse a la situación con el conocimiento de las experiencias de otros. Es necesario que den sentido a lo que les está ocurriendo y sean conscientes de cómo les está afectando esta etapa inicial de su profesión docente, que sean capaces de cuestionar las bases que se han ido sentando a lo largo de su formación, que comprendan cómo se asientan unos aprendizajes y se quedan en el camino otros (Eirín et al. 2009; Esteve, 2006; Perrenoud, 2004), ver qué factores tienen un efecto más positivo y reconocer las barreras que les dificultan vivir este punto de

partida en su carrera profesional como un proceso agradable y enriquecedor (Texeidó, 2009).

Se constata la especial importancia de la tutoría (Darling-Hammond et al. 2017; Smith, 2004), que no se refuerza adecuadamente en la normativa existente ni en la práctica. ¿Quién se encarga de la tutoría? ¿Cuáles son sus responsabilidades? ¿Cuánto tiempo y esfuerzo dedican a esta tarea? Resulta un tanto sorprendente que no se den las condiciones para que la tutoría sea efectiva, acompañando a los profesores en prácticas en sus tareas docentes, aunque solo sea en momentos puntuales. El hecho de compartir las funciones de tutoría con las de gestión, como ocurre en ocasiones, les impide dedicar tiempo a las primeras, por lo que su papel se convierte en el de un mero intermediario administrativo en lo que se refiere a la burocracia que conlleva el proceso. Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional reconocen la relevancia de este acompañamiento y, en su propuesta de reforma nº 15, expresa la necesidad de reformular la fase práctica con un plan bien definido contando con tutorización por docentes experimentados, que actúen como mentores o mentoras, e implicando a un mayor número de agentes en la evaluación (2022).

#### *Estableciendo redes como posibilidad de avance*

Como hemos visto, desde el primer momento en que el profesorado inicia su actividad docente, han ido construyendo una red de relaciones con y entre sus estudiantes, así como con las compañeras y compañeros del claustro y las familias, han mantenido en marcha sus proyectos a pesar de los ajustes que han sido necesarios para atender las demandas de la realidad a la que se enfrentan en su práctica cotidiana. Estas relaciones o vínculos, a los que nos hemos referido al hablar de las experiencias significativas en su proceso formativo, son las que les conforman para seguir avanzando en su proceso de inserción, construyendo y deconstruyendo certezas temporales y contextuales, pero necesarias para el trabajo que realizan (Rivas et al, 2015).

La movilización de estos saberes relacionales permite al profesorado novel aceptar su nueva posición como docentes, reconociendo a sus alumnas y alumnos con sus características específicas dentro de un contexto sociocultural concreto. También favorece que se familiaricen con la cultura establecida en el centro, que sientan que forman parte de ella, y les permite asumir un rol determinado dentro de la organización.

En cuanto a las familias, los vínculos creados serán una herramienta básica para su trabajo con el alumnado, así como un indicador del grado de aceptación o desacuerdo con los métodos utilizados y los resultados obtenidos con el uso de dichos métodos.

Si nos centramos en la relación del profesor novel con el resto de la plantilla docente, incluido el equipo directivo, podemos observar que compartir diferentes experiencias y poder reflexionar sobre ellas son la base necesaria sobre la que construir una actividad colaborativa que implique al profesor en la vida escolar, y que le permita ir asumiendo las creencias y valores (declarados o tácitos) que han sido establecidos y aceptados por la comunidad escolar.

En definitiva, entendemos que crear vínculos, así como alimentarlos, es clave para reconocerse como docente dentro de la organización en cuestión, para reconocer a los alumnos y las alumnas y las necesidades que manifiestan, y para abordar este paso inicial en su desarrollo profesional que se prolongará hasta el final de su desempeño como maestra o maestro.

## Los saberes docentes, aspectos básicos del trabajo en el aula

Quisiéramos iniciar este apartado reconociendo que, desde el inicio de la investigación, el tema de la metodología ha sido uno de los más recurrentes, al igual que es obligado dejar constancia de que es una de las evoluciones más importantes para Carla en estos primeros años de maestra.

Es primordial recordar cómo a través del relato conocimos las vivencias que llevaron a la participante a experimentar con un tipo de trabajo en el aula diferente al que ella había conocido en su trayectoria como estudiante. De la mano de algunas maestras, pero también con algunos “experimentos” que le iban surgiendo, en el caso de las prácticas de magisterio, empezó a ver el trabajo en el aula como una oportunidad de crecimiento, dando alas al alumnado para que partieran de sus intereses y fueran creando entre ellas y ellos el contenido, a través de la búsqueda conjunta y elaboración creativa del resultado. Esto le hizo plantear, tanto a nivel teórico como en la práctica, una forma de trabajar el currículum con herramientas diferentes, útiles como iremos viendo, para acercar al alumnado a aquello que querían aprender, o al menos, ofreciéndolo de una forma atractiva, motivadora y conectada con lo que ellas y ellos conocían y experimentaban en su día a día.

### La metodología como clave pedagógica

Durante el tiempo de formación que pasó al lado de María Jesús, la metodología tuvo un valor muy significativo. Más allá de innovaciones y buenas prácticas, lo más relevante fue el hecho de escuchar al propio alumnado hablar de cómo aprendían en su cole. Esto fue fundamental para que Carla decidiera indagar en las prácticas docentes que provocaban esta situación.

Había cuestiones específicas que diferenciaban el trabajo que se desarrollaba en ese centro como la manera en la que se utilizaba el espacio, el libro de texto como material de consulta, pero sin tomar el papel primordial en el tratamiento de las materias, el hecho de promover que fueran protagonistas de su propio aprendizaje, a través de la participación democrática en cada decisión que afectaba a la vida en el centro. Y, sobre todo, la manera de trabajar en grupos heterogéneos y por proyectos que surgían de sus intereses.

Pero estos aspectos iban más allá de una opción metodológica. Respondían a unos principios de aprendizaje que Carla conoció siendo parte de este centro al lado de otras docentes en formación o ya egresadas que habían mostrado interés en formarse en estos principios desde la observación participante dentro de las aulas.

Estamos hablando de los principios pedagógicos del Proyecto Roma<sup>31</sup>, que se van formulando a través de una amplia justificación teórica, y que observan cuestiones como el respeto a las peculiaridades del alumnado, la construcción cooperativa del conocimiento, la organización del aula por zonas de desarrollo y aprendizaje dentro del proceso lógico de pensamiento, la cualificación de las relaciones entre familias, docentes y alumnado, mejorar la calidad de enseñanza a través de procesos democráticos en las aulas, y el respeto a la diferencia como valor en los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Melero et al. 2016).

En estos principios y en las prácticas que los lleva a la acción, empieza a indagar Carla durante su formación de maestra, asistiendo a reuniones y seminarios en la facultad que fueron arrojando luz sobre su procedencia y desarrollo a través de los proyectos establecidos en diferentes centros escolares. La participación de docentes de diversas escuelas, familias y alumnado universitario fue enriqueciendo los encuentros con sus aportaciones.

Pero fue su estancia en el centro durante cuatro meses lo que le hizo “enamorarse” de la manera en la que se ponían en juego los mencionados principios, cómo se diseñaban y ejecutaban los proyectos a manos del alumnado que tenía la capacidad de compartir aquello que en su aula pasaba con cualquier persona interesada en escucharlo.

Uno de sus mayores aprendizajes en ese tiempo fue también el rol que María Jesús asumía en las clases, y la manera de conjugar el respeto por sus procesos y la orientación, sin dejar de lado las responsabilidades que como referente del aula tenía. Y todo con un fuerte convencimiento emancipador y democrático de que la escuela es un lugar donde

---

<sup>31</sup> Como proyecto educativo, tiene la finalidad de mejorar los contextos escolares, sociales y familiares desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral. (López Melero, Mancila y Soler, 2016)

el alumnado va a recibir una educación de calidad, sean cuales fueren sus características personales o sus realidades contextuales. (Crespo et al. 2018)

Sin duda iba más allá de una metodología innovadora, o una práctica inclusiva, ya que abarcaba mucho más que una praxis aislada surgida del interés individual de una maestra. Era un movimiento comunitario y social y un aprendizaje de vida para cada persona que de él participaba.

- El sentido como prioridad

Como ya hemos visto en el punto anterior, aunque para nuestra maestra en principio era básico tener la oportunidad de realizar el trabajo en el aula utilizando la metodología que ella consideraba más apropiada para la creación del conocimiento, pronto se dio cuenta de que no siempre iba a tener la posibilidad de hacerlo de esa manera, ya que en cada centro en el que desarrollaría su actividad tendría una cultura y una forma de hacer estipulada con anterioridad, que irían marcando en cada caso hasta qué punto conseguiría ella desarrollar, con el “visto bueno” por parte del equipo directivo, su forma particular de entender el proceso de aprendizaje.

También se hizo consciente de que las características, tanto del contexto como las individuales del alumnado, iría haciendo que sus estrategias y herramientas fueran adaptándose a la realidad que tenía delante, por lo que se vio en la necesidad de abrir la mente y encontrar el equilibrio para llevar adelante la manera de trabajar que ella quería sin que esto le colocara en la tesitura de tener que elegir entre sus ideas y posibilidades.

Por ello, quiso acercarse al detalle, a la esencia básica de esa metodología que quería llevar a cabo, que, si bien no iba a desarrollar de manera explícita, le aportaría elementos clave para que el trabajo realizado conservase aquellos aspectos que la definen. Su labor sería procurar que cada una de las actividades tuvieran una relación fácilmente reconocible con la realidad que estaba viviendo el alumnado, partiendo de su círculo más cercano y abarcando aquello que estaba presente en su cotidianidad, aportando cierta seguridad a la hora de participar llevando al grupo la experiencia personal y asumiendo cada aprendizaje como algo útil en su día a día, dentro y fuera del centro escolar.

Ese sentido que otorga partir de lo cotidiano, y que muchas veces había echado en falta en su vida de estudiante, ahora se había convertido en una de las referencias con la que evaluaba la actuación en el aula, procurando que sus niñas y niños no se sintieran perdidos como ella misma había experimentado tiempo atrás.

- La organización del espacio como elemento posibilitador

Carla había asimilado durante su paso por la facultad de educación, la importancia de hacer de la clase un lugar apropiado para el desarrollo del proceso de aprendizaje, sin pretender que, por el simple hecho de mantener cierta organización, se iba a favorecer la consecución de unos resultados positivos en el trabajo que tendría lugar en el aula (Melero, 2018). Había conocido la justificación para llevar a cabo esta preparación del contexto, incluso había sido testigo de cómo a través de ella, se favorecían las relaciones, la cooperación y la autonomía de las niñas y niños.

Por eso quiso en su primer año llevarlo a la práctica, aunque, como hemos visto en epígrafes anteriores, eso provocara ciertas suspicacias en el equipo directivo y alguna compañera del centro.

Más allá de la conveniencia de hacer partícipe al resto del claustro de su propia visión justificada, decidió quedarse en un lugar intermedio que, sin impedir el desarrollo esperado, tampoco hiciese tan evidente para el resto de sus compañeros y compañeras su forma de organizarse, evitando explicaciones que quizás no fuesen bien acogidas. Por este motivo, en un primer momento dejó la posición de mesas y sillas en filas orientadas hacia la pizarra, limitándose a poner en práctica su criterio en la organización del espacio dedicado al almacenamiento y colocación del material.

Esta organización fue rápidamente asimilada por los y las estudiantes quienes, encontrando la lógica que lo justificaba, se hicieron con el espacio, favoreciendo una utilización autónoma del mismo.

Pero, aunque las zonas específicas de almacenaje se van a ir manteniendo tanto el primer curso como los posteriores, la agrupación de las mesas y sillas van a sufrir cambios en cada uno de los años escolares. Eso ocurre por varios motivos que Carla nos va explicando cada vez que se le pregunta por esta cuestión.

En principio, considera que la organización más adecuada a su manera de trabajar en el aula es creando pequeños grupos de cinco o seis estudiantes en cada uno, uniendo las mesas para favorecer la comunicación y el trabajo conjunto. Aun así, siendo consciente de que en años venideros se tendrán que acostumbrar a estar distribuidos en hileras orientadas hacia la mesa de la maestra o maestro, decide ir haciendo cambios para que el alumnado se vaya acostumbrando a las diferentes modalidades con respecto a la ubicación o utilización del espacio.

Así, si durante el primer curso pasaron de estar sentados en filas a la formación de pequeños grupos cuando se sintió más libre de desarrollar su práctica sin temor a los perjuicios que podían ocasionarle. En el segundo pasó lo contrario, modificando los grupos para sentarlos en hileras de pupitres, aunque estos volvieron a formarse para el desarrollo del proyecto, que se desarrolló en los últimos meses del curso escolar.

Como ya hemos dicho, su intención en todo momento, además de favorecer la realización de las actividades planificadas en el aula, es que ellos se acostumbren a los cambios antes mencionados, si bien no encuentra nada positivo en esa forma de organización donde el foco de la clase vuelve a ser la maestra y se dificulta la comunicación y trabajo cooperativo. Esto es una preocupación para Carla quien reconoce que no le encuentra sentido a dicha disposición.

Para ella, todos los elementos ayudan o dificultan el desarrollo del trabajo en el aula, y en este caso la organización espacial influye de manera notable en la posibilidad de llevar a cabo la metodología utilizada, por ejemplo, en el caso del trabajo por proyectos, así como en las herramientas o actividades que se desarrollarían a lo largo del curso.

También esta organización promueve las relaciones y la autonomía del alumnado, facilitando que éste asuma el espacio como propio y sea capaz de desenvolverse en él y utilizarlo sin la necesidad de la presencia de su maestra, al comprender el sentido que intenta reflejar cada zona delimitada.

- Los principios pedagógicos como base

Lo ocurrido el primer año marcó un punto de inflexión en su visión sobre la utilización de la metodología. Tener tan clara su forma de entender el proceso de aprendizaje y sentirse obligada a utilizar otra alternativa mucho más tradicional, en la que ella no creía

después de haberla sufrido en su formación, le causó un sentimiento de impotencia, además de crearle dudas sobre si sería capaz de ponerlo en práctica.

Si bien esta dicotomía fue una dura prueba en la que sufrió a nivel profesional y personal durante los primeros meses, también es de justicia reconocer que supuso uno de sus mayores aprendizajes, ya que, como ella admitiría tiempo después, descubrió que todo puede ayudar si su utilización está orientada hacia los objetivos planteados. Todas son herramientas que acercan al alumnado al conocimiento, unas con más sentido que otras.

Centró su trabajo en los principios pedagógicos, la realización de un trabajo cooperativo por parte del alumnado (Carrasco et al. 2018), quienes, de manera conjunta, van investigando y definiendo aquello que desean aprender. De esta forma se hizo consciente de que la metodología no era más que una oportunidad que se abría al currículum para trabajar de una manera adecuada, aquello que consideras fundamental en el proceso de aprendizaje.

Para ella era fundamental mantener la mente abierta y admitir que, desde el libro de texto hasta la realización de trabajo por proyectos, cualquier herramienta o estrategia metodológica trabajada de manera consciente y reflexiva puede acercarnos al aprendizaje que pretendemos construir.

De esta forma, el libro de texto pasó de ser enemigo a aliado, sabiendo que era otra herramienta más dentro de las utilizadas en el aula y que, aprendiendo cómo utilizarla, podría sacarle un buen rendimiento en relación con lo que pretendía trabajar.

Aunque aprendió a convivir con él, su utilización no le hizo cambiar su pensamiento acerca de este manual único para niños y niñas muy diferentes, contextos muy distintos, necesidades y posibilidades únicas, que no atendía a esa diversidad para la que estaba dirigida. Aparte, seguía siendo consciente de que la información había sido seleccionada y elaborada por una editorial, con su particular forma de entender e interpretar el mundo, que exponía un único punto de vista no siempre coincidente con lo que la maestra o maestro opinaba al respecto.

Ella quiso crear y utilizar, a veces por las necesidades del momento, otras por haberlo ideado o experimentado en ocasiones anteriores, una serie de herramientas que le

ayudaban a darle sentido al trabajo realizado, siendo comprobada posteriormente la capacidad para abordar los aspectos que se pretendían.

A continuación, haremos un repaso a algunas de estas estrategias que fueron utilizadas por Carla, no sólo en su primer año, sino en los cursos siguientes, llegando algunas a seguir presentes en su práctica actual.

- Estrategias y actividades

El **dictado mágico** surgió de la necesidad que Carla sentía de acercar las palabras que iban a aprender, en el delicado inicio de la lectoescritura, a las realidades que ellas y ellos reconocían, para crear un vínculo entre ellos y ellas y lo que iban aprendiendo. Así, las primeras palabras escritas y leídas iban a formar parte de su cotidianidad, como por ejemplo sus nombres.

Al convertirlo en un juego de participación general, las expectativas de sobre qué o quién hablaría, eran el principal motor de su implicación en la actividad, convirtiéndose en estimulante y divertida, sin perder ni un ápice de su verdadero objetivo, el reconocimiento de letras, sílabas y palabras.

Dentro de las actividades utilizadas para promover la escritura está el **dictado preventivo**. Éste es utilizado por Carla para que sus alumnas y alumnos tengan la oportunidad de ver y reconocer las palabras antes de iniciar el dictado, escribiendo el texto completo en la pizarra antes de que ellas y ellos empiecen a escribirlo en sus libretas correspondientes.

Con la realización del **libro viajero** se empezó a implicar de manera activa a las familias. Este libro, que cada año ha tenido un tema específico (viaje por Andalucía/ viaje a otros países, etc.), iba siendo escrito por el alumnado. Cada cierto tiempo le tocaba a algún miembro de la clase llevárselo a su casa y escribir. Debía continuar la historia que ya estaba iniciada, por lo que la lectura de las páginas anteriores era necesario, fomentando no sólo la escritura y creación, sino la lectura y comprensión de lo que estaba ya escrito. Las familias eran las cómplices en este proceso, ya que eran las encargadas de ayudar y orientar a sus niñas y niños para que la historia continuara, hasta que todas y todos hubieran sido coautores de la historia que habían inventado.

Para ello, por supuesto, era imprescindible haber creado esa red de confianza y reconocimiento de la que hemos hablado en el apartado anterior, tanto con las y los estudiantes como con sus familias, que resultaron un elemento clave en el enriquecimiento de aquello que estudiaban, conexiones entre la realidad vivida dentro y fuera del centro, así como la cooperación de compañeras y compañeros del claustro, quienes fueron aunando ideas, y haciendo aportaciones muy valiosas cada cual desde su posibilidad.

Otra de las actividades realizadas en estos años y con la que Carla aborda el tema de la lectura (algo que se convertirá en un reto importante en años posteriores de profesión), es el **árbol del saber**. A través de esta herramienta, se promueve la lectura por parte del alumnado, incitando a que cada cual lea el máximo posible de títulos, correspondiendo éstos a libros pertenecientes a la biblioteca del centro. Una de las intenciones era que relacionaran los libros con quién los escribe, ya que este aspecto es muy importante para Carla, quien intenta que se reconozca y valore tanto la obra como quien la creó.

Para realizar esta actividad, Carla dibujó un gran árbol en papel continuo, que colocó cerca de la puerta del aula. Cada vez que una niña o niño leía un libro, tenía que elaborar una ficha lectora, (que tenía forma de hoja, en relación con el árbol dibujado), donde escribía el título del libro leído, la autora o autor de este, lo que más le había gustado, etc. Mientras más libros leían, más hojas tenía el árbol y más bonito se veía. Esto alentaba mucho a los y las estudiantes que se involucraron en la actividad.

- Trabajo por proyecto, aprendiendo a investigar

El culmen a la hora de poder poner en práctica la metodología a nivel global fue, como ya hemos visto anteriormente, la realización del proyecto. Esto sucedió en su segundo año como maestra, alentada por el equipo directivo del centro, y a partir de un interés común surgido en el aula de la mano de otra de las herramientas que acabamos de ver, el libro viajero.

Si bien ya le habían propuesto que trabajase de esa forma, había algunos aspectos que le seguían preocupando a la hora de llevarlo a cabo. Entre estos, tuvo un peso especial la finalización del libro de texto. Aunque la jefa de estudios le había insistido en la idea de que no era obligatorio entregar los libros totalmente cumplimentados a final de curso,

Carla no quiso dejar el trabajo inacabado y, en coordinación con su compañero de curso, decidieron dedicar un tiempo a terminarlo, aprovechando este espacio para preparar algunas de las cosas que podían ser útiles a la hora de abordar el proyecto.

Otra preocupación era cómo ser fiel a lo que este tipo de actividad significa, es decir, respetar el protagonismo del alumnado, sus decisiones, la evolución del tema y ser un verdadero apoyo para ellas y ellos en ese camino que irían construyendo conjuntamente (García y Nylza, 2012; García, 2014).

Además del valioso aprendizaje para el alumnado, también fue una oportunidad para Carla de compartir su trabajo con las y los compañeros, empezando por el maestro que había estado todo el curso compartiendo nivel con ella, con quien consiguió coordinarse de manera que ambas clases iban avanzando a la par, aprendiendo juntos y aportando cosas diferentes. Si al principio parecía unirse al trabajo por proyecto más por inercia que por interés, a medida que éste avanzaba se involucraba más y más, proponiendo actividades y adquiriendo responsabilidades dentro de la exposición del producto final, del que hablaremos posteriormente.

También el resto del claustro se vio arrastrado por este movimiento que iba ganando adeptos, desde los especialistas (educación física, religión, música, etc.), a docentes de otros cursos interesados en participar de una u otra forma, en esta creación tan original.

Finalmente, el resultado de esos meses de investigación se materializó en un teatro, donde no faltaba ningún detalle que reflejase lo aprendido. Aunque la puesta en escena se llevó a cabo sin incidencias, las prisas por finalizar todos los detalles antes de la fecha en este proyecto “faraónico”, pasaron factura a Carla, quien se planteó a posteriori que la manera de realizarlo podría ser, en ocasiones venideras, más relajada, alternando la elaboración del mismo con la utilización del resto de herramientas dentro del trabajo del aula, para poder vivirlo y desarrollarlo sin la necesidad de un producto tan ambicioso ni la presión de una fecha.

Esta experiencia le sirvió también a Carla para darse cuenta de que, si bien el poder poner en práctica esta actividad, con todo el trabajo previo que ello requiere y las ilusiones con las que ella lo afrontó, fue una reconfortante reafirmación pedagógica, que llenaba de realidad lo que había sido un sueño, no era la única manera de sentirse

realizada con su trabajo. La verdadera importancia de una actividad propuesta en clase iba más en relación con mantener una coherencia con aquello que ella estima esencial, que tiene que ver con el sentido y coherencia con sus concepciones, y comprobar que permiten abordar el proceso de aprendizaje, de una manera estimulante y placentera para el alumnado.

### La participación real del alumnado

Como ya hemos comentado cuando revisábamos la experiencia de Carla con estas maestras, y siguiendo con una de las funciones reconocidas de la docente, en la práctica también hace palpable la idea de la participación del alumnado, no relegando ésta a la realización de tareas ideadas por ella misma, sino dando la oportunidad desde el primer día de ir creando juntos.

Esto queda reflejado, por ejemplo, en la elaboración conjunta de las normas, partiendo de una necesidad de regulación que les facilite la convivencia en clase. Ante la propuesta de que cada una y cada uno exponga una norma que resuelva situaciones concretas, la primera actividad realizada no sólo ha dado opción de expresar lo que cada cual considera imprescindible para el buen clima de la clase, sino que, al ser sus propias ideas, adquirirán un sentido de responsabilidad a la hora de llevarlas a cabo.

Partiendo de este punto, y siendo consciente de la dificultad que implica estar a la expectativa para poder concretar el trabajo en clase, la intención de Carla en todo momento ha sido conjugar las actividades con sus realidades e intereses, procurando que fueran ellas y ellos quienes, movidos por su curiosidad, propusieran indagar en algún tema concreto, y de esta forma aprovechar la oportunidad para que el alumnado fuera elaborando junto con ella la planificación y acción en el aula. (Santos, 2017)

Así, las tareas más automáticas, aquellas desligadas de sus intereses y con una marcada carencia de sentido, eran realizadas sin pasar realmente por ellas y ellos, dejando el mayor peso a aquellas actividades que partían de alumnas y alumnos, que encerraban sus inquietudes y daban pie a un trabajo en el que se sentían implicados.

Hay algunos ejemplos concretos que van dando pequeñas pistas de algunas de las actividades en las que ella ha podido comprobar la diferencia cuando realmente te sientes reflejada en aquello que propones y realizas.

- Elaboración de las normas

Ya hemos hablado de estas normas anteriormente, pero creemos que es necesario especificar cómo se elaboran y deciden, ya que el mismo proceso es otro acto de libertad y responsabilidad del alumnado que, junto a su maestra, buscan soluciones de manera lógica para los problemas o necesidades detectadas por ellas y ellos mismos en el aula. En primer lugar, saben que estas normas son la base para crear un clima agradable que les permita trabajar desde el respeto. Además, es una manera de que se vayan autorregulando, sin necesidad de que sea su maestra la que esté pendiente de recordarles las actitudes que deben mostrar (Algara, 2016). Han sido ellas y ellos quienes las han consensuado, quienes se han comprometido a respetar esas normas elaboradas conjuntamente. Al sentirlas como parte suya, no lo asumen como algo impuesto y, aunque evidentemente hay momentos en las que se dejan de tener presente, sólo es necesario que algún compañero o compañera recuerde ese documento propio de la clase para que se den cuenta de que no están siguiendo aquello que acordaron entre todos.

Es a partir de estas normas que cada uno y cada una evalúa su comportamiento en clase, reconociendo hasta qué punto ha cumplido con su responsabilidad (Herranz, 2019). Para dejar constancia de esto, Carla utiliza un sistema de registro en el que se van anotando las actitudes que han tenido en clase cada día, siendo el alumnado quien, de una manera pública, comparte cómo cree que ha actuado en el desarrollo de las actividades en el aula.

Esto va más allá del ámbito de la clase, haciendo partícipes a las familias por medio de la agenda que utilizan para anotar la tarea que deben realizar en casa, asegurándose de esa forma que madres y padres están al corriente de cómo el alumnado entiende que ha sido su comportamiento ese día.

Si en algún momento se dan cuenta de que hay alguna actitud en concreto que no están respetando como debieran, entre ellas y ellos, y junto a su maestra, proponen trabajar la norma que están incumpliendo durante esa semana. Así se hace más patente la necesidad de estar pendiente de trabajarla, otorgándole una importancia especial durante el tiempo que han estimado.

Pero no todas las consecuencias de esta autoevaluación son negativas. Cuando la actitud del alumno o alumna en clase es la adecuada, Carla la “recompensa” a través de un sistema de premios muy particular. Quien acumula cierto número de evaluaciones positivas va coleccionando unas pegatinas en forma de estrella que lo atestiguan, y al llegar a tener cinco, ella le regala un poster relacionado con su serie o dibujo favorito.

A través de estas estrellas Carla da la oportunidad a su alumnado de conocer la parte más amable de la evaluación, relacionando la participación positiva en clase con la consecución de algo significativo para ellas y ellos (Fernández, 2019). Aunque Carla no es quien decide la evaluación del comportamiento personal, siempre está al tanto de esta, realizando un seguimiento que le permite tener estos premios tan ansiados.

Esto es sólo un ejemplo, llevado a cabo en el segundo curso, de la manera que tiene esta maestra de ofrecer la oportunidad de hacerse responsable del propio comportamiento, y acercándolos a la evaluación, haciéndolos partícipes del proceso e insistiendo en lo que ella considera realmente importante a la hora de calificar. En otros cursos ha habido sistemas similares, contruidos a partir de las normas y con el mismo propósito, descentrar el foco de la calificación exclusiva de las pruebas (controles) que, si bien pueden ser parte del currículum, no ocupan la totalidad de los criterios utilizados para llevar a cabo la evaluación.

- Buscando la autonomía

Como hemos adelantado, una de las funciones tenidas en cuenta por Carla a la hora de diseñar y realizar, junto a su alumnado, las actividades, ha sido siempre que promoviesen la posibilidad de que ellas y ellos se fueran desarrollando cada vez de manera más autónoma. De hecho, en su propia concepción sobre la construcción del conocimiento, expresado con anterioridad, ya nos daba a entender que, como maestra, no se considera a ella misma un elemento imprescindible para llevar a cabo el trabajo en el aula. Era una participante más, con un cometido diferente, pero dispuesta a aprender junto a sus estudiantes y, lo más importante, dejarles el espacio suficiente para que fueran ellos y ellas quienes participaran activamente en la elección del qué querían conocer y cómo tenían que abordar cada paso (Sánchez et al. 2016).

Dentro de este apartado veremos algunos aspectos que Carla consideró imprescindible para procurar que se cumpliera esa función, partiendo del reconocimiento individual de cada niño y cada niña, de sus características, sus posibilidades y debilidades y el contexto específico donde se desarrollaba. También comprobaremos cómo, desde los inicios, el alumnado ha tenido la oportunidad de ser coautor de la actividad en el aula, desde la planificación hasta la puesta en práctica, pasando por el tiempo dedicado a la creación de las normas. Normas que construyeron entre todos y todas para autorregularse y favorecer un clima de respeto y colaboración en ese espacio en el que cada estudiante asume una responsabilidad durante un periodo concreto

Otro ejemplo de cómo Carla promueve la autonomía dentro del aula es la manera de hacerles responsables del material que hay en ella. Como ya hemos visto cuando hablábamos de la organización espacial de la clase, todo estaba pensado de manera que tuviera un orden lógico, procurando que las y los estudiantes lo entendiesen y eso le diera libertad para usarlo. De esta forma, pasados los primeros días, ya sabían perfectamente cuál era el espacio dedicado para los elementos materiales específicos, viendo, y explicando si se les requería, la lógica que justificaba que estuviese en ese espacio y no en otro.

También se proponía trabajar con objetos específicos buscando de nuevo desarrollar su capacidad para asumir y llevar a cabo las actividades sin la necesidad de tener indicaciones directas de su maestra, en elementos tan utilizados como los archivadores. Y, de manera más concreta, las fichas que iban realizando correspondiente a cada materia. Fichas de ampliación, refuerzo o profundización de las temáticas que estaban trabajando en clase a través de otras herramientas, que tenían su lugar dentro de los archivadores de forma ordenada, para poder volver a utilizarlas o localizarlas si fuese necesario.

Así conseguía que ellas y ellos fuesen capaces de asumir responsabilidades con respecto al material que utilizaban y con el producto de su propio trabajo, permitiendo a Carla, además, dedicar el tiempo que hubiera utilizado en realizar estas actividades en ir avanzando en otros asuntos.

- Planificación conjunta, construyendo en común

Ya hemos puesto de manifiesto la manera en la que Carla concibe la construcción del conocimiento de una manera conjunta, pero cabe destacar que esto se inicia desde la planificación, haciendo al alumnado partícipe no sólo de las actividades sino además de la manera de organizarlas. Vimos en el punto anterior que ella partía de las características individuales para proponer una planificación, pero también merece ser especificado que esta construcción del currículum se va asentando a partir de los requerimientos que su alumnado va haciendo diariamente (Crespo et al., 2018). De esta forma, lo que en principio era una manera de organizar el tiempo, dedicando a cada tarea un espacio predeterminado dentro del horario de clase, se convertía en posibilidades de ir ampliando o modificando esta programación en base al interés despertado en ellas y ellos por profundizar cada tema, de manera que el no cumplimiento de aquello que estaba previsto era una constante presente en el aula.

Sin embargo, esto no iba en detrimento de la consecución de los objetivos recogidos en la planificación, ya que, al darles la oportunidad de ir tomando decisiones sobre la forma de abarcar cada temática, el interés que se despertaba hacia ellas hacía que lo asimilaban de una manera más significativa y se apropiaran con más facilidad de los conceptos.

El hecho de dar esa libertad al alumnado hacía que este le correspondiera acostumbrándose a hacerse responsables de aquello que ocurría en el aula. Pero no debemos confundir esto con una falta de responsabilidad por parte de la maestra, cada paso estaba bien medido, en el sentido que, si bien ella no ocupaba la posición de quien se dedica a ofrecer un material ya elaborado para que el alumnado lo fuese rellenando, todo estaba organizado cuidadosamente para que, tomaran el camino que tomaran, sus pasos se fueran dirigiendo hacia los objetivos que debían alcanzar en ese curso, teniendo además la confianza en que ellos y ellas sabrían reconocer el sentido y utilidad en cada caso.

- Organización de los grupos y responsabilidades dentro de él

Si retomamos la organización espacial, tenemos que hablar también de la formación de pequeños grupos en el aula que, como hemos visto anteriormente, Carla organiza en algunos momentos de cada curso. Y no lo hace de manera aleatoria, ya que sabe que

esta organización le facilita llevar a cabo las actividades prevista. Siempre está pendiente de que esto promueva el trabajo cooperativo entre las y los estudiantes, cumpliendo la función de que construyan de manera conjunta. Pero estos grupos no son fijos, y se van modificando temporalmente con el propósito de que todos y todas tengan la posibilidad de compartir trabajo con el resto, dándoles la oportunidad de ir eligiendo con quiénes van a sentarse durante ese tiempo concreto.

Dentro de cada grupo, formado por cinco o seis estudiantes, se asumen una serie de responsabilidades también temporales, con la intención de que cada uno y cada una pasen por ellas. En la primera semana de observación con Carla fui consciente de esta suerte de cargos que asumían dentro de los grupos (Melero, 2018).

El coordinador o coordinadora, se encargaba de mantener el orden en la mesa donde estaba ubicado, mientras que para el o la estudiante responsable de material, su labor era proporcionar y recoger el material utilizado para las distintas actividades que realizaban. También se nombraba, por turnos, responsable de patio, con otras labores enfocadas en ese periodo en el que paraban las actividades para salir a jugar.

Cada uno y cada una tiene claro las responsabilidades que asumían con el cargo, y procuraban llevar a cabo su tarea de la mejor manera que podían. Carla les confiaba la tarea de mantener al grupo trabajando de la manera más adecuada y observar que se cumplían las normas establecidas.

De esta manera, mientras que ellas y ellos procuraban que la realización de la tarea se desarrollara sin incidencias, haciendo a cada uno y cada una responsable de su conducta, Carla podía dedicarse a otro asunto, sin perder de vista la actividad de cada grupo, pero comprobando la capacidad del alumnado para trabajar de manera autónoma sin necesidad de una constante supervisión.

#### *La evaluación como oportunidad en el proceso*

En último lugar, pero de manera destacada, queremos abordar el tema de la evaluación, aspecto básico para comprobar la utilidad de las actividades desarrolladas, así como de la capacidad de éste para ayudar en la construcción del conocimiento por parte de las y los estudiantes en las distintas materias que se han trabajado en el curso.

Empezaremos diciendo que, de las diversas maneras en las que se puede concebir la evaluación, para Carla es, tal y como acabamos de exponer, una herramienta necesaria para medir el avance, individual y grupal, así como para detectar posibles dificultades y abordarlas de forma que no frenen el desarrollo del alumno o alumna en cuestión. Pero esta “medición” no implica que exista una comparación entre ellas y ellos, sino más bien consiste en una forma de visibilizar la diferencia entre cómo empezaron y cómo evolucionan en el proceso de aprendizaje (Santos Guerra, 2014)

Por supuesto, para ser coherente con las actuaciones que lleva a cabo, en este caso también los y las estudiantes están implicados en este proceso de evaluación, haciéndoles responsables de analizar su propio comportamiento y participación en clase, cosa que para ella forman parte imprescindible de la evaluación. De hecho, esos aspectos que tienen que ver con la manera de estar en el aula son fundamentales y tienen gran peso en la calificación final. Así se lo hace saber al alumnado para que sea consciente desde el inicio de curso de los aspectos más relevantes a la hora de evaluar.

- Utilidad de los controles

Siguiendo con el tema de la evaluación y como acabamos de ver, Carla se basa en una serie de criterios para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de su alumnado, que van más allá de las calificaciones obtenida en los controles. Estas pruebas que intentan medir hasta dónde ha aprendido el alumno o alumna en un tema concreto, no aportan una información completa sobre el proceso de construcción llevado a cabo por cada niña o niño (Murillo et al. 2014)

De hecho, la opinión de Carla al respecto es que la calificación obtenida en cada caso es sólo un indicador más, nunca determinante, a la hora de tomar conciencia del grado de consecución de los objetivos planteados en el currículum.

El seguimiento realizado por ella al alumnado es un proceso diario, en el que presta atención a lo que anteriormente nos hemos referido como evolución en el aprendizaje, procurando conocer las dificultades con las que el niño o la niña se van enfrentando en el momento en el que surgen, para trabajar conjuntamente y ponerles remedio sobre la marcha.

Sin embargo, es conocedora de que, en el resto de la vida escolar, su alumnado va a tener que lidiar con estas pruebas, por lo que entiende que el hecho de que empiecen a conocerlas les irá preparando para afrontarlas desde otra perspectiva en los cursos posteriores.

Por supuesto, los familiares están al tanto de la opinión que tiene Carla de los controles, ya que desde principio de curso se encarga de informar sobre aquellos aspectos que de verdad van a influir en la calificación final de las niñas y los niños, explicando el motivo por el que asume la importancia en cada caso y justificando su manera de proceder.

- Cambio de perspectiva sobre las correcciones

Antes hemos hablado de que, en el proceso de evaluación, Carla procura trabajar las necesidades o dificultades en el origen para evitar que éstas impidan la evolución del estudiante. Aunque siempre ha sido esa su intención, ha habido procesos de aprendizaje propios, que le han ayudado a utilizar como instrumentos lo que anteriormente concebía como algo no productivo o sin importancia. Este es el caso de las correcciones, refiriéndome a las actividades y ejercicios de libros de texto, libreta o fichas.

En el primer curso, el hecho de tener que llevar las correcciones al día era para Carla una preocupación que restaba tiempo a lo que ella consideraba mucho más importante, dedicar su esfuerzo a la atención individual de su alumnado. Por eso, las correcciones era algo que postergaba de manera consciente, llegando a despreocuparse de llevarlas al día.

Su preocupación constante era el hecho de que debía tener corregidas todas las actividades para que desde las familias no lo atribuyeran a falta de interés, algo que no se ajustaba a la realidad. Ella era conocedora de las necesidades de sus estudiantes por otro tipo de indicios relacionados con el trabajo diario junto a ellas y ellos. Por eso no consideraba imprescindible dedicar tiempo a esta labor.

Sin embargo, en su segundo año como maestra descubrió que aquello que había estado evitando, podía convertirse en ayuda, siendo una oportunidad para descubrir las dificultades en el momento, y así ir trabajando las posibles soluciones o alternativas con el niño o niña.

A partir de este descubrimiento, cambió su perspectiva sobre las correcciones, admitiendo las ventajas que ofrecía, y entendiendo que el tiempo dedicado a esta actividad era una inversión más que un gasto. Eso hizo que la adoptara como una herramienta más para completar su registro de evaluación del proceso de aprendizaje de su alumnado.

## ¿Qué nos dice esto en relación con la Historia de Vida?

Durante este capítulo hemos analizado las categorías emergentes del relato, a fin de comprender y dar sentido a la Historia de Vida de Carla desde una perspectiva más profunda. Hemos examinado de manera cuidadosa cada reflexión, recuerdo, experiencia, etc., que la participante nos ha compartido para descubrir los significados subyacentes, los temas recurrentes y las conexiones entre diferentes aspectos que nos sugiere su relato.

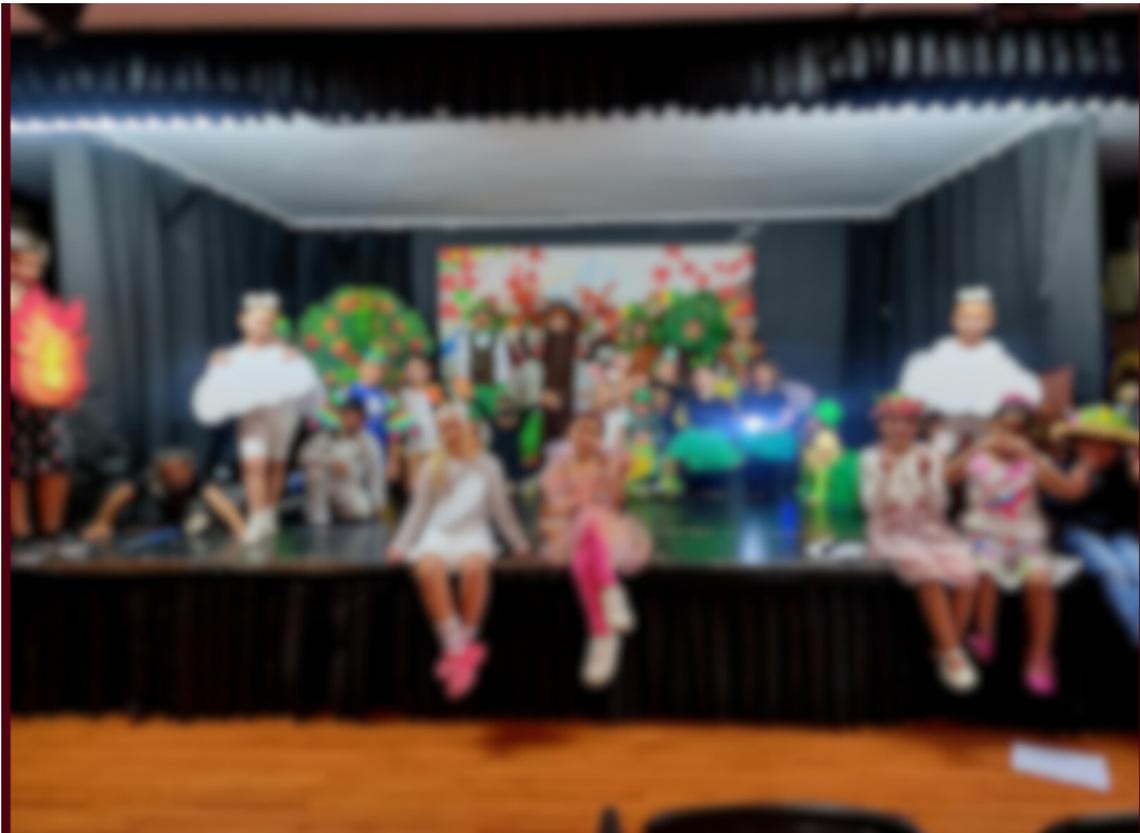
El análisis interpretativo va más allá de la recopilación de datos o descripción de hechos, pues a través de la narrativa buscamos comprender las construcciones subjetivas de la maestra, y en su contexto ir descubriendo los aspectos externos que intervienen en su relato. Esto nos ha permitido trazar conexiones entre su historia personal y los contextos más amplios en los que se desenvuelve. A partir de aquí, trazamos un mapa situando realidades compartidas a distintos niveles, personal, social, cultural, político y comunitario, enriqueciendo nuestra comprensión de su vida y su desarrollo profesional.

En la elaboración de este apartado hemos procurado generar una comprensión más profunda y completa de la vida de Carla, destacando los aspectos significativos y proporcionando una visión enriquecedora de su experiencia personal. A través de este enfoque, se nos revelan perspectivas valiosas sobre temas más amplios que tienen relación con la identidad, la formación, la influencia de referentes de la biografía escolar del profesorado y el desarrollo profesional.

Por último, y antes de pasar al último capítulo con las conclusiones, es importante destacar que el análisis del relato ha sido un proceso en constante diálogo entre la narrativa de Carla y las aportaciones científicas consultadas. Al indagar en su historia, hemos desentrañado significados para comprender las complejidades de su experiencia como docente novel.



# *Bloque 3*



*Desenlace*



## CAPÍTULO VI. Conclusiones: Aprendizajes y limitaciones

### Conclusiones teóricas

Después de la revisión realizada a los estudios más relevantes sobre la temática, podemos llegar a varias conclusiones sobre las circunstancias inherentes al inicio de la profesión, el proceso de aprendizaje que se realiza a partir de las dificultades con las que se encuentra y la importancia de este periodo en la trayectoria profesional de los docentes, resaltando los saberes que le permiten asumir este tiempo adverso, así como los que el profesorado elabora y pone en juego en su práctica cotidiana.

En primer lugar, es ya un hecho conocido la influencia que tiene el profesorado a la hora de analizar la calidad educativa. No solo desde la formación inicial, sino abarcando toda la vida en activo de las y los docentes, el cuestionamiento constante y la reconstrucción de esquemas y actuaciones son clave para mantener unas prácticas actualizadas, que abarquen y den respuesta a la diversidad de circunstancias que emergen en el aula y centro aportando desde su desempeño a la comunidad. Y para ello, algunos autores señalan la importancia de llegar a ser expertos adaptativos (Bransford et al. 2005), docentes reflexivos que sean conscientes de que el desarrollo profesional es un continuo que precisa de reajustes constantes ante las nuevas demandas sociales y culturales que llega cada día a los centros escolares. Y en esa trayectoria profesional, diversos estudios (Alliaud 2002; 2004; 2006; Van Veen et al. 2005; Zeichner y Gore, 1990) resaltan la importancia de los primeros años de ejercicio en la construcción y reconocimiento de la identidad docente a la hora de establecer las bases, a partir del cuestionamiento de los esquemas elaborados en su periodo de estudiante y en formación inicial, que sustenten un crecimiento paulatino y constante por parte del profesorado.

Ser novel es una condición general por la que discurren todas y todos los profesionales de la enseñanza. Durante los primeros años en la trayectoria del profesorado, cada cual debe afrontar las circunstancias concretas que se desarrollan en dicha fase, cuyas características y dificultades quedan bien documentadas en investigaciones de las que hemos dado debida cuenta. Como ya han destacado algunas publicaciones, resulta muy paradójico que, transcurridos más de cuarenta años desde los primeros estudios sobre

este asunto, los problemas a los que se enfrentan cada día el docente novel en su inserción a las instituciones escolares, no han sufrido apenas modificación, y sin embargo, aun conociendo aquellos aspectos donde incidir para lograr que este proceso supere las limitaciones ya expuestas, no ha habido mucho avance desde el trabajo institucional para solventarlo.

Cabe señalar que en países donde resulta necesario poner al alcance del profesorado una orientación o ayuda para evitar el abandono, como EE.U.U. o algunos países latinoamericanos (Chile, México, Argentina, entre ellos), se han elaborado y puesto en práctica programas de apoyo y ayuda al profesorado principiante, para intentar mejorar la retención de los y las docentes solventando así una situación compleja que evite el abandono de maestras y maestros durante sus primeros años. Sin embargo, y aunque los estudios aporten datos de mejoras significativas a partir de estos programas en la retención docente, no han tenido tanto calado en otros países que no se ven en la necesidad de abordar tal problemática. La situación española, ha sido objeto de crítica desde investigaciones oficiales (OCDE, 2005; Eurydice 2022), así como desde publicaciones nacionales (Eirín et al. 2009; Esteve, 2006; Marcelo, 1991; 1995; 2000) que han puesto este asunto en conocimiento de la comunidad educativa. Aunque el desarrollo docente y los avances en su proceso de formación destacan la importancia de ofrecer la posibilidad de observar y analizar su propia práctica para poder ser conscientes de sus efectos y provocar una reconstrucción de significados y esquemas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las instituciones educativas (de gestión, política y formación, además de los centros escolares) no se toman las medidas necesarias que garanticen o al menos faciliten, una atención específica en los primeros años.

El objetivo de dichos programas se centra en procurar que el docente supere las dificultades surgidas del choque con la realidad en la entrada a la profesión a partir de compartir experiencias y analizar sus actuaciones con el apoyo de un tutor o mentor que le aporte una mirada reflexiva y así favorecer la elaboración de estrategias que le permitan una inserción más fructífera. Estos programas ponen el acento en la necesidad de que los centros escolares se impliquen y ofrezcan todo lo necesario para que puedan llevarse a cabo las actuaciones centradas en el profesorado novel, incluyendo la

adaptación de las condiciones laborales tanto a quienes se inician en la práctica docente como a quienes tutorizan, para que la sobrecarga laboral o la escasez de tiempo no sea un elemento más contra el que luchar. Esto también es labor de las instituciones educativas que se encargan de regular, por medio de leyes y normativas, las posibilidades y recursos de los centros, para que la elaboración y puesta en práctica de los programas no tenga una incidencia negativa en la organización escolar. Pero el elemento esencial representado en todos estos programas es el profesorado que se encarga de tutorizar a los docentes de nueva incorporación. Sobre sus características, funciones y el tipo de relación que debe establecer con los docentes noveles versan numerosas publicaciones (Eurín et al. 2009; Franke y Dahlgren, 1996; Kerry y Mayes, 1995; Marcelo, 1999; Vonk, 1995) que pretenden un acercamiento a esta figura clave en toda actuación de apoyo en los primeros años de profesión, y que aporta una mirada crítica basada en el aprendizaje adquirido en sus años de experiencia.

Con o sin la presencia de programas estructurados, gran parte de estos estudios concluyen que sólo cuando la maestra o el maestro novel analiza sus propios esquemas y los confronta con los elementos de su práctica, la experiencia puede dar lugar al saber y las prácticas se reajustan, lo que provoca una reconstrucción en su identidad profesional.

Con respecto a los saberes que pone en juego y la evolución de su identidad profesional, también hemos recogido diversas publicaciones (Cardona, 2013; Rockwell y Mercado, 1988; Salgueiro, 1998; Tardif, 2009) que investigadores e investigadoras han realizado sobre ello. Los más clásicos (Lortie, 1975; Pajares, 1992; Terhart, 1987; Zeichner, 1988) indican la influencia que las experiencias previas como estudiantes tienen en la creación de esquemas que se mantienen incluso más allá de la formación inicial, haciendo hincapié en la importancia de recuperar las experiencias vividas durante ese periodo y los modelos docentes del profesorado que han conocido a lo largo de su formación. También se hacen eco de la importancia de las actuaciones cotidianas que tienen lugar en el aula, ya que, como señalan algunas investigaciones (Contreras, 2013; Contreras y Pérez de Lara, 2010), éstas producen un saber valioso. Este saber de la experiencia, que además de surgir de la práctica debe ser validado por ella, tiene su propio origen,

características y evolución, y da lugar a un avance en actuaciones posteriores por parte del profesorado.

El aumento de interés sobre este tipo de experiencias que pretende profundizar en los saberes docentes y la relación que establece el profesorado con éstos, es una oportunidad para conocer y compartir experiencias enriquecedoras, comprobar similitudes y discrepancias entre lugares y momentos históricos diferentes, y por supuesto, aportar ideas para que, tanto la formación inicial como la continua, pueda adecuarse y proporcionar a los docentes el apoyo y las estrategias precisas para una evolución adecuada y satisfactoria en los primeros pasos de su trayectoria profesional.

## Conclusiones metodológicas

### Mi experiencia como investigadora novel, un camino paralelo<sup>32</sup>

Mi primera reacción al conocer que Carla sería la protagonista de mi investigación fue de incertidumbre. Estaba feliz, mi relación con ella iba más allá del compañerismo surgido en el máster que habíamos compartido. Había recorrido con ella un año lleno de noticias y cambios, un año clave para las dos. La conocía, sabía de su inquietud y disposición. Conocía su generosidad, sabía que se iba a dar, iba a ser transparente. Pero por otro lado temía que esa relación fuese contraproducente para la investigación. No me había planteado que quien participase fuera alguien a quien ya conocía. Siempre había supuesto que el hecho de que hubiera un vínculo anterior podía hacer las cosas más complicadas, porque pensaba que en la investigación, había que mostrar una faceta distinta, ahí no era la compañera, la conocida, mi lugar sería otro y no debía dejarme influir por la relación previa que existía con esa persona. Podría restar *objetividad* al trabajo, confundir a Carla y desorientar el motivo de mi presencia en clase, junto a ella. No podía permitir que se perdiera la posibilidad de ahondar en aspectos profesionales relacionados con su práctica por ocupar una posición distinta, que pudiera obstaculizar un análisis riguroso. Tuve muchas dudas, porque sentía que mi falta de experiencia podía ser determinante a la hora de reconocer mi posición en el estudio y en mi relación con Carla.

Temía que mi presencia en el aula, el estar a su lado como investigadora, podía llevarnos a confusiones que terminaran siendo una barrera. Y no quería experimentos con ella; ya tenía suficiente con afrontar los primeros y complicados años de inicio en la docencia, así como yo me enfrentaba a mi primera experiencia de investigación. No quería ser una barrera o un lastre, y no podía pretender ser una ayuda, aunque mi intención era que el estudio fuera útil para ambas.

¿Cómo se lo planteaba ella? ¿Qué esperaba de mí? ¿Podía hacer frente a sus expectativas? ¿Cuáles eran las mías?

---

<sup>32</sup> Extraída del diario de la investigadora

Con más dudas que certezas acordamos que ella fuera la maestra de mi investigación. Mi maestra, no como una simple informante, sino como una referencia para mí, quien me ha acompañado en este tiempo y me ha animado cuando han surgido tribulaciones, quien me ha instado a enfrentarme a ellas con valentía, aun reconociendo mis miedos.

Al inicio de esta tesis doctoral, me planteaba en qué aspectos concretos iba a centrar la observación en el aula. Hay muchas formas de planificar y realizar la recogida de datos y organización de los mismos. Yo sería una receptora, pensaba al inicio; rescataría la mayor información posible para contrastarla posteriormente en las entrevistas con Carla. Planificación, propuesta de actividades, trabajo en el aula, relaciones con estudiantes, claustro, familias, etc. Había definido una lista de lo que consideraba “observable”, lo que me iba a ofrecer la oportunidad para comprender mejor la realidad que vive una maestra novel. Pero estos ítems sólo me mostrarían una pequeña parte y de cualidad insuficiente, porque no captaban lo esencial. El proceso de incorporación a la docencia está influido por una amalgama de emociones, que nacen de los vínculos relacionales establecidos, en primer lugar, con las niñas y niños de la clase, y también con las compañeras y compañeros del centro y con las familias. Y eso precisa otro tipo de observación, desde un lugar distinto, con una mirada distinta, olvidando o dejando en otro lugar el resto de aspectos funcionales que hay en el aula.

Este cambio de perspectiva responde a la transformación metodológica que ha vivido la investigación, y yo con ella, y que me ha permitido tener la oportunidad de plantearme el trabajo como un lugar desde donde entrar en relación con la maestra para escucharla, para establecer un espacio común con ella y aprender de lo que nace de esa relación. Creo que eso también le ha proporcionado a ella la opción de verme de otra forma, no como una receptora de datos a revisar y comentar, una grabadora o videocámara ajena a lo que pasa en el aula, por la que no pasa lo que ocurre en ella. Puedo ser en el aula, y cuando ellas y ellos lo consideran, pertenecer al aula.

Como ya he dicho anteriormente, al inicio del trabajo de campo en la investigación, mi percepción sobre la que sería mi labor en el aula, es decir qué tendría que registrar, cómo y desde dónde, me posicionaban en un lugar externo (aunque dentro del aula, fuera de la relación que se establecía en ella entre todas y todos los que allí convivían), desde donde tenía que ir documentando las actuaciones de Carla y su actitud para,

posteriormente, en una conversación planificada, ir buscando el sentido que orientaba a tales actividades. Mi pretensión era ser invisible, y desde esa invisibilidad, recoger la mayor información posible para que se abrieran hilos de conversación en relación a ésta. Aunque mi actitud con las niñas y niños no ha sido nunca distante, entendía que no tenía que dejarme ver, que mi labor no era ser una compañera en clase. En ocasiones echaba una mano a Carla que, desbordada, me solicitaba ayuda en algunos momentos puntuales para organizar fichas, ayudar en los trabajos de creación manual o, más adelante, para que me quedase en el aula y ella pudiera atender algún asunto que requería de su atención exclusiva. A veces, cuando ya llevaba algún tiempo en el aula, una niña o un niño se me acercaba, me llamaba por mi nombre y me comentaba algo referido a la actividad que estaban realizando. Me pedía ayuda, que le explicase algo que no tenía claro, que mirase sus ejercicios. Lo hice, pero pensando que eso no formaba parte de mi labor, más aun, que podía “contaminar” lo que realmente había ido a descubrir, a comprender. Así que, aunque continué atendiendo este tipo de demandas, nunca lo tuve en cuenta, no dejé constancia de estos momentos, ni de lo que en mí despertaban, lo que me hacían pensar y sentir. No aparecen en el diario, ni en los escritos de observación en el aula. No era parte del trabajo.

Tuvo que pasar el primer curso y parte del segundo para descubrir lo que me estaba perdiendo con esa manera de pensar, de actuar, al no darle a cada aspecto la importancia que tenía. Tener esas experiencias presentes y tenerme presente a mí. Cuando me refiero a esas experiencias, lo que quiero decir es que no dejaba constancia en mis observaciones y notas de lo que yo vivía junto a Carla y las niñas y niños, lo que esa relación despertaba en mí y lo que surgía de ella en el contexto del aula, es decir lo que yo experimentaba al sentirme parte de esa realidad. Más que encontrar un lugar desde el que observar, un lugar desde el que estar y ser.

Fue mi acercamiento a la investigación narrativa la que supuso una sacudida en mi realidad como investigadora. Leí y escuché relatos en los que no se ocultaba el propio estar en el aula. No estar como ocupar un lugar en el aula, sino como ser parte de ella. Lo que eso despierta en la maestra, y cómo ella responde a mi presencia allí. Mi presencia o mi pertenencia, no sé cuál se acerca más a lo que quiero decir. Porque ya soy parte del aula, pertenezco a ella y así me lo hacen ver. Ahora también lo veo yo. Y las

relaciones que establezco con Carla en ese espacio y tiempo no son paréntesis, no son impedimentos subjetivos ni murallas. No enturbian la realidad que estoy observando, porque en esa realidad estoy yo. Y ella actúa consecuentemente a esta afirmación tan evidente, pero que tanto me ha costado ver.

Fue en esa revisión de mi posicionamiento ante la investigación que llevábamos a cabo cuando me empecé a dar cuenta del sentido que tenía esto para mí. Y desde entonces mi actitud en el aula es distinta, al igual que mi presencia. Veo más al mirar desde dentro, o al menos veo distinto. Porque reconocermelo como parte del aula me da la oportunidad de captar otros aspectos relacionados con mi presencia y lo que esta supone para Carla y el resto de las personas que habitan ese espacio. Al ser mi relación más espontánea y natural, el alumnado me hace partícipe de sus actividades y pensamiento, me hablan de lo que supone para ellos y ellas trabajar con su maestra y aprender juntos. Carla también me da detalles de la situación en casos concretos y me explica los motivos por los que decide trabajar de una u otra manera particular, en base al conocimiento que la relación con ellas y ellos le ha posibilitado. Ya no son sólo datos extraídos de la evaluación para que yo pueda comprender cómo trabaja en cada caso, ahora me dice qué es lo que le provoca trabajar de una manera concreta con esa alumna o alumno. Cuando, por ejemplo, a la hora de la lectura se sienta junto a una de sus alumnas y permanece a su lado, aunque apenas lea una frase en voz tan baja que se hace imperceptible para el resto, aunque mantienen el silencio. Al terminar me explica cómo esa niña, al darse cuenta que no estaba al mismo nivel que el resto de sus compañeros y compañeras, se negaba a leer en voz alta. Ese proceso de conocer el motivo de su silencio, acercarse y darle la oportunidad de que lea, aunque sólo la escuche ella le ha costado meses.

Ahora no existe la distancia autoimpuesta que me colocaba en otro lugar. Al no limitar la observación a aspectos determinados de los saberes (en la planificación, la utilización de espacio-tiempo, la evaluación, etc.), puedo observar la riqueza que Carla extrae de los vínculos que crea con y entre el alumnado. Por ejemplo, cuando a la hora de hacer un control siempre hay una voluntaria o un voluntario que intenta explicar a la alumna inglesa cómo debe realizarlo, aun antes de haber acabado el suyo, porque todas y todas saben el valor que tiene ofrecer su ayuda.

Todo esto me dice más de la actuación de Carla, de su hacer en clase, de su ser maestra. Ahora ya no hay preguntas predefinidas y eso nos ha dado una libertad nueva para comunicarnos. Ella siempre me ha querido hacer ver que era parte del aula, me ha incluido en ese espacio y yo me intentaba alejar para no “contaminar” con mis emociones, mis inquietudes y temores, mis ideas y concepciones. Pero, ¿qué es una investigación sino eso mismo? Reconocerte en ese espacio que te da la oportunidad de adentrarte y descubrirte en relación con eso que sucede y pasa por ti. Y esto tiene su reflejo en aquello que realizas. Justo de eso quiero dejar constancia a través de estos párrafos, donde reconozco que esta investigación ha hecho de mí una investigadora distinta, precisamente porque a partir de ella soy una persona diferente.

## Conclusiones de la investigación

### Los primeros años de docencia, un potencial desechado

De la investigación que aquí se presenta nos gustaría destacar algunas reflexiones que han surgido durante su elaboración, fruto de la revisión teórica realizada desde el inicio de la investigación y aquellos aspectos observados en el trabajo de campo y recogidos en el relato interpretativo. Algunos tienen que ver con las circunstancias que rodean al primer año de docencia, el año en práctica, donde el hecho de acceder a un estatus (como parte del cuerpo de funcionarios de la educación) orienta los requerimientos que desde las instituciones le hacen al profesorado novel.

Dada la relevancia de esta entrada en la profesión docente y su posterior influencia en la identidad y trayectoria profesional, bien documentada en capítulos anteriores, expondremos la realidad que experimentan las maestras y los maestros con los que hemos coincidido durante la investigación, analizando las actuaciones recogidas en la legislación y su efecto en la práctica real, e involucrando a las instituciones educativas que forman parte del proceso.

- **Requerimientos burocráticos: cómo hacer árido el proceso desviando la atención de lo importante**

Como ya hemos visto en capítulos anteriores, el tránsito por el primer año de práctica docente se ha convertido en un proceso de requerimientos burocráticos por parte de las instituciones educativas. Desde el primer día, a la compleja situación de iniciación en la profesión docente, se le suma la presión de hacer frente a una serie de actividades (elaboración de documentación, reuniones de asistencia obligatoria, etc.) orientadas a la consecución de una evaluación positiva que permita a docentes de primer año obtener la plaza de funcionaria o funcionario dentro del ámbito de la educación pública española.

En palabras de la maestra que nos ha acompañado en la investigación, todo lo relacionado con el primer año tiene formato de documento a entregar, sin especificaciones claras sobre el proceso de elaboración, y sin opción a consulta para resolver dudas referentes al mismo. Se plantea a maestras y maestros una tarea imprecisa, subjetiva y, lo que resulta más llamativo, sin un proceso de revisión o reflexión

que les permitan usar ese documento, ya sea el proyecto que pretende poner en práctica en el aula, (PR4) como la evaluación de sus actuaciones y las modificaciones que ha tenido que realizar para adecuarlas a las circunstancias concretas que se ha encontrado en el contexto, para hacerse consciente de cómo ha afrontado la realidad diversa y emergente de su aula y las consecuencias de cada una de sus decisiones, tanto en el proceso de aprendizaje de su alumnado como en el propio esquema de conceptos y principios educativos que orientan su práctica.

Todo se resume en la entrega de documentos altamente estructurados, donde rellenar espacios y resumir en un número determinado de palabras, aquello que pretende que ocurra, o ha ocurrido, durante el periodo del curso escolar. Y además esta entrega es sobre calendario, con fecha cerrada, uniéndose al resto de obligaciones y responsabilidades adquiridas en el momento de su entrada al centro escolar, que suele coincidir con unas condiciones laborales complejas, ya que, al ser las últimas personas en incorporarse al centro, terminan asumiendo los cursos más complicados.

Son muchas las quejas al respecto las que hemos escuchado, ya que al ser tan importante para su futuro inmediato y su estabilidad laboral, los docentes han invertido una cantidad considerable de horas para elaborar, sin saber muy bien de qué manera, la documentación que se les había pedido. Horas que no han podido dedicar a actividades con mayor proyección en el aula, o al análisis de la práctica que estaban llevando a cabo. Un tiempo valioso en este primer año donde la inseguridad hace que dediquen gran parte del tiempo (fuera del horario en el centro escolar) a la búsqueda o elaboración de actividades y/o estrategias que permitan abordar de forma adecuada los elementos del currículum y atender las necesidades expresadas por las niñas y niños que te acompañan en el aula.

Tanto la maestra que participa de esta investigación, como el resto de las y los docentes noveles a los que hemos tenido la oportunidad de conocer, coinciden en la necesidad de aunar criterios para que, al menos, los requerimientos a los que se enfrentan a la hora de abordar la elaboración del documento resulten más claros y precisos, y dejen así de ser otra fuente de preocupación del profesorado principiante.

- **Propuestas de legislación que no se traducen en la práctica, el abandono institucional**

Si hacemos un repaso a las leyes educativas españolas, tenemos que avanzar hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), para encontrar una referencia a la incorporación del profesorado al mundo laboral. Hasta ese momento, la legislación no recogía ninguna disposición o actuación específica en relación a las y los docentes que acababan de iniciar su actividad profesional, por lo que entendemos que cada centro organizaba (o no) la acogida a los nuevos miembros según sus propios criterios.

Es, como hemos dicho, en la LOE cuando encontramos la primera mención al respecto<sup>33</sup>. En ella aparece la figura del tutor, que será un docente experimentado cuya labor se centra en la ayuda en la elaboración de la programación de las enseñanzas por parte del profesorado novel.

En el ámbito de nuestra comunidad autónoma, la LEA<sup>34</sup>, recoge en el artículo quince, dedicado a la selección del profesorado, la duración de la fase de prácticas (un curso académico), la asistencia obligatoria a un curso de formación y la selección del profesorado que asumirá las tareas de tutorización del docente novel, así como los elementos a partir de los cuales se evaluará esta fase que consideran dentro del proceso selectivo de profesionales de la enseñanza. Si la evaluación es positiva, concluye el artículo, el docente procederá a formar parte del cuerpo de funcionarios. Cabe destacar que el profesorado que tutorice a los docentes noveles obtendrá un reconocimiento que *se tendrá en cuenta en los procedimientos concursales de su ámbito competencial*<sup>35</sup>.

A partir de la información extraída de ambas leyes educativas, queda constancia de la falta de concreción y propuestas específicas a tener en cuenta para facilitar la inserción desde los centros escolares, circunstancia en la que se amparan éstos a la hora de organizar (o no) el proceso de acogida al profesorado de nueva incorporación. Se centra la atención en la figura del tutor, quien tampoco tiene especificadas sus funciones más

---

<sup>33</sup> **Artículo 101. Incorporación a la docencia en centros públicos.**

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.

<sup>34</sup> Ley de Educación en Andalucía (2007), **Sección 2ª, Selección y provisión.**

<sup>35</sup> Punto 3 del **Artículo 22. Promoción profesional.**

allá de la ayuda en la programación, como hemos visto. Tampoco hay unos requisitos específicos para llegar a realizar esta labor, ni mecanismo de evaluación sobre cómo la realiza, si bien cada docente que se encargue de este cometido se verá recompensado para la consecución de ciertas ventajas para evolucionar en su trabajo. Sin embargo, no se recoge en ningún artículo de esta misma ley ningún dato referente a una adecuación de las condiciones de trabajo de profesores noveles o tutores, en relación con el horario docente, que posibilite la realización de actividades propias de elaboración de planificación, observaciones (propias o de otros profesionales) dentro del tiempo que transcurren en el centro escolar o evaluación en vivo sobre la práctica desarrollada.

Por lo tanto, todo queda resumido en que cada centro tiene la libertad de seleccionar al profesorado que cree adecuado para tal función, sin tener más obligación que la de asumir el acompañamiento (no real en los casos que hemos conocido) y evaluación de este periodo, y decidir con ésta si son aptos o no para formar parte del funcionariado docente.

Quiero dejar constancia en este punto de que en ninguno de los centros donde se ha desarrollado la actividad de la docente novel participante, a los que he tenido acceso, recogen en su plan de centro o el proyecto educativo, ninguna actuación específica en relación con el profesorado novel, por lo que concluimos que no hay ningún programa o relación de actividades orientadas a estos docentes recién incorporados.

Nos encontramos con un panorama en el que los centros escolares son los que determinan su actuación respecto al cumplimiento de lo que expresa la Ley, decidiendo qué hacer, cómo y quiénes deben hacerlo, sin que esto repercuta en las condiciones de trabajo del profesorado y con la presión de evaluar la capacidad y competencia de cada docente que inicia su práctica en ese contexto.

Las maestras y maestros que transitan por su primer año nos comparten sus inquietudes sobre la falta de conexión entre las funciones que se suponen a las personas que tutorizan y la realidad que han experimentado, ya que, en el mejor de los casos, se ha limitado la interacción a charlas informales e instrucciones sobre cómo abordar los requisitos antes mencionados.

¿De qué sirve que las políticas reconozcan la figura de la tutora o el tutor si en la práctica no se llevan a cabo las tareas que se le asigna? ¿De qué manera se comprueba que se dan las condiciones adecuadas para un acompañamiento real del profesorado novel? ¿Cuál es la responsabilidad de las instituciones, tanto inspección educativa como los propios centros escolares, que aun sabiendo que no se cumple lo que recoge la normativa realizan la evaluación en base a un documento entregado?

Por supuesto que hace falta un cambio en las políticas educativas para que se puedan llevar a cabo programas de inserción docente adecuados a la realidad actual, y estamos de acuerdo que para ello hay que replantearse las condiciones del profesorado que va a tutorizar a estas maestras y estos maestros, pero sobre todo, hay que garantizar que todo esto se cumple, ofreciendo un acompañamiento real y efectivo que permita el cuestionamiento, análisis y reconstrucción de la identidad profesional de cada docente novel.

- **La soledad del docente en su proceso de socialización**

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, la sensación de inseguridad viene provocada en gran medida por la falta de un apoyo sobre el que observar las circunstancias que se están viviendo de una manera más analítica, provocando reflexiones que se traduzcan en modificaciones de esquemas y actuaciones en el aula.

Hablando con la maestra, me hizo partícipe de la sensación de caos al enfrentarse, no sólo a las condiciones propias del periodo de iniciación profesional, sino a la soledad con la que lo afrontan, sin más apoyo, en algunos casos como el presente, que el de compañeras y compañeros que están pasando por el mismo proceso. Podían realizar alguna consulta al profesorado del centro, observar e incluso asumir sus modelos docentes y principios, pero ni en el mejor de los casos, encontraban una manera de expresar lo que ese proceso estaba provocando en ellas y ellos, en sus esquemas pedagógicos, en su percepción de la realidad que estaban experimentando.

Como exponemos en el relato, tuvimos la suerte de conocer a un grupo de docentes que estaban pasando por la misma fase de inserción que Carla, surgiendo la oportunidad de realizar algunos encuentros en los que expusieron sus experiencias, compartieron

temores y anhelos, y resultó una vía de escape fructífera y provechosa para reconocerse en esas circunstancias.

A raíz de estos encuentros, la actitud de Carla cambió al comprobar que no era la única con esos sentimientos encontrados entre lo que tenía que hacer y cómo hacerlo, y que los y las demás también estaban viviendo esas dificultades para conjugar la cultura instaurada en el centro con su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta sorprendente que a pesar de la riqueza que puede suponer un encuentro de este tipo entre maestras y maestros que se inician en la docencia, no se faciliten u ofrezcan espacios en los que poder compartir todo lo que van viviendo de manera que no se conviertan en meras anécdotas y puedan pensar en ello como parte de su formación continua. Es esencial que ese periodo, al igual que se procura con las prácticas en la formación inicial en las facultades de educación, sea una posibilidad de crecimiento en el que puedan analizar lo que están viviendo y confrontarlo con las experiencias de otras y otros. Darle sentido a lo que les está sucediendo y ser consciente de cómo les está influyendo ese inicio en la docencia, si se cuestionan las bases construidas a lo largo de su formación, cómo se van acomodando algunos aprendizajes y se van deconstruyendo otros, cuáles son los factores que afectan en mayor medida de manera positiva y cuáles las barreras que les dificultan vivir ese inicio de su vida laboral como un trámite agradable y enriquecedor.

Ya hemos leído investigaciones (Alliaud, 1999, 2004; Cortés et al. 2014) en las que autoras y autores reconocen la relevancia que estos primeros años tiene en el proceso de construcción de su identidad docente, y la necesidad de vincular la formación permanente del profesorado con las experiencias vividas en el inicio de la profesión. Y sin embargo desde de las instituciones educativas se deja todo en manos de los centros de formación de profesorado, cuyos cursos y seminarios están quizás más orientados a las necesidades específicas de docentes con mayor experiencia en los centros escolares.

Entendemos que hay que ampliar la mirada, hacernos conscientes que en la formación del profesorado ha de participar toda la comunidad educativa, y que hay que estar al corriente de las necesidades concretas expresadas por ellas y ellos para que, de manera conjunta y coordinada, se pueda ofrecer espacios y experiencias que ayuden en estos momentos cruciales.

### El saber docente: experiencia, reflexión y crecimiento

Con respecto a los saberes que movilizan las y los docentes en su labor profesional, podemos clasificarlos en dos grupos diferenciados: aquellos saberes provenientes de su experiencia como estudiantes (biografía escolar) y su formación inicial, que conforman la base en la que sustentan sus principios pedagógicos y actuaciones, con las que afrontan la compleja tarea de iniciar su trayectoria profesional, y los saberes que nacen de la práctica cotidiana contextualizada en el aula y centro escolar donde se desarrolla. En ambos casos, es necesario un proceso de reflexión y análisis que transforme dichas vivencias en estrategias que permita asumir las responsabilidades docentes para trabajar los elementos que componen el currículum para así propiciar el aprendizaje por parte del alumnado y del propio profesorado.

- **Experiencias vividas y su alcance en la construcción de la identidad docente**

Algo que ha quedado reflejado en el relato es la influencia que diversas prácticas han tenido en la construcción por parte de Carla de su identidad docente. Estas experiencias han sido vividas y analizadas por ella, desde la perspectiva de estudiantes en sus primeras etapas de escolarización, o como docente en formación dentro de las materias que conforman la formación inicial. Pero si realizamos un análisis más profundo, podemos observar que no son en realidad las prácticas desarrolladas, sino las personas que las llevan a cabo, a través de sus relaciones y vinculaciones con el alumnado y con el propio contenido de la materia. Estas maestras<sup>36</sup> se convierten en referentes para la docente novel, de manera que aquello<sup>37</sup> que resalta de sus prácticas, desde la reflexión y reconocimiento de lo que ha vivido, queda plasmado en las construcciones y principios que conforman sus esquemas y orientan su actuar con las y los estudiantes en el inicio de su carrera profesional. Se destaca que las potencialidades reconocidas por Carla en el “ser maestra” de las docentes a las que nos referimos, son variadas y de distinta naturaleza, si bien todas tienen en común los vínculos y la atención al alumnado y sus necesidades

---

<sup>36</sup> En este caso concreto nos referimos a tres maestras clave en la trayectoria de Carla de las que ha se ha hablado en el relato.

<sup>37</sup> Esos elementos destacados podrían definirse como saberes docentes, elaborados y validados en la práctica por las maestras a las que hacemos referencia.

Entendemos que esta valiosa fuente de inspiración no debe ser pasada por alto, siendo rescatada y reconocida por las instituciones encargadas de la formación docente para promover un trabajo que impacte de manera real en sus construcciones y actuaciones. Es preciso el conocimiento (y reconocimiento) por parte de la comunidad educativa, de maestras y maestros que con su trabajo remueven el pensamiento de profesorado en formación, ya que al rescatarlo se revaloriza aquellos elementos básicos que permiten al profesorado construirse como docente y asumir sus responsabilidades con la comunidad.

- **Inseguridades pedagógicas y avances reflexionados**

El proceso de inserción en los primeros años se caracteriza, como hemos visto, por una fuerte carga emocional que tiene su reflejo en el trabajo de aula. El duro choque entre sus expectativas y la realidad compleja del trabajo docente provoca una fase de inseguridades a nivel profesional y personal. Todo el trabajo anterior a la incorporación a la actividad profesional le ha permitido elaborar una red de significados, conceptos y actuaciones que quedan plasmados en un proyecto que será cuestionado por la realidad concreta cuando ingrese en un espacio con su propia cultura establecida.

Dependiendo de la manera en la que asuma las distancias entre las expectativas y lo que encuentra en la realidad, así como de las posibilidades y apoyo que se le ofrezcan desde el centro para poner en práctica su proyecto docente, este sentimiento de inseguridad se irá transformando para dar paso a un aprendizaje que le permitirá iniciar su desarrollo profesional de la mejor manera posible.

Es cierto que depende en buena parte del centro escolar, que esta confrontación resulte útil al profesorado novel y sea el motor que le permita reajustar sus convicciones y esquemas cognitivos, para poder dar respuestas a las situaciones contextualizadas del aula, así como a las necesidades diversas del alumnado. Si no se le ofrece al profesorado la opción de observar y analizar el trabajo que realiza, así como sus valores, actitudes y relaciones con alumnado y el resto de agentes implicados en la comunidad escolar, difícilmente será capaz de superar esas inquietudes provocadas por la distancia que existe entre lo que se aprende en la etapa de formación y lo que se precisa en el inicio de la carrera docente. Estas circunstancias tendrán consecuencias relevantes, en el

desarrollo profesional del profesorado, así como en la construcción de su identidad docente.

- **El crecimiento en la práctica a través de los vínculos**

En el contexto del trabajo de aula, podemos observar como todos los saberes docentes a lo que nos hemos referido en capítulos anteriores, tienen su reflejo en las actividades, organización y relaciones que se viven dentro de ella. Siempre enfocados en el alumnado, estos saberes van a permitir al docente favorecer un ambiente en el que las y los estudiantes puedan ir construyendo el conocimiento de manera conjunta, sintiéndose protagonistas y colaboradores necesarios en el funcionamiento de la clase, a través de la participación real en actividades como por ejemplo la toma de decisiones, establecimientos de normas de comportamiento, planificación del trabajo y evaluación del mismo.

Como hemos podido comprobar, desde el primer momento en el que la maestra inicia su actividad docente, ha ido creando una red de relaciones con y entre su alumnado, así como con el resto de profesorado y familias, que han sustentado sus principios a pesar de las adecuaciones que han sido necesarias para responder a las demandas de la realidad con la que se enfrenta en su práctica cotidiana. Esas relaciones o vínculos, a los que ya hemos hecho referencia al abordar las experiencias significativas en su proceso de formación, son los que le dan medida para ir avanzando en su proceso de inserción, elaborando y deconstruyendo certezas que son temporales y contextuales, pero necesarias para abordar su tarea.

La movilización de estos saberes relacionales permite al docente novel asumirse como maestra o maestro, reconociendo al alumnado con sus características concretas dentro de un contexto sociocultural determinado. Por otro lado, también promueven que conozca e interiorice la cultura establecida en la escuela, sintiéndose parte de ella y asumiendo un rol determinado dentro de la organización. En relación a las familias, los vínculos creados van a ser una herramienta básica para su trabajo con las niñas y los niños, así como un indicador del grado de aceptación o disconformidad por las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos a partir de éstas.

Si nos centramos en la relación del profesorado novel con el resto de las y los docentes del centro, incluyendo por supuesto al equipo directivo, podemos observar que el hecho de compartir diversas experiencias y poder reflexionar sobre ellas son la base necesaria para la construcción de una actividad colaborativa que involucre al docente en la vida de la escuela, y le permita ir reconstruyendo las creencias y valores (declarados o tácitos) establecidos por la comunidad escolar.

En resumen, entendemos que el establecimiento de vínculos, así como el cuidado de los mismos, resulta un elemento clave para reconocerse como docente dentro de la organización en la que se encuentra, así como de la comunidad de la que forma parte, reconocer a las y los estudiantes y las necesidades que expresan, y afrontar el proceso reconstrucción constante y reconocimiento de su identidad docente.

## Apprendimenti e limiti

### Conclusioni teoriche

Dopo aver passato in rassegna gli studi più rilevanti sull'argomento, possiamo giungere a diverse conclusioni sulle circostanze inerenti all'inizio della professione, sul processo di apprendimento che avviene a partire dalle difficoltà incontrate e sull'importanza di questo periodo della carriera professionale degli insegnanti, evidenziando le conoscenze che permettono loro di affrontare questo momento avverso, nonché quelle che gli docenti sviluppano e mettono in gioco nella loro pratica quotidiana.

In primo luogo, è conosciuta la influenza che i professori hanno quando si tratta di analizzare la qualità dell'istruzione. Non solo a partire dalla formazione iniziale, ma anche durante tutta la vita attiva degli educatori; la costante messa in discussione e la ricostruzione di schemi e azioni sono fondamentali per mantenere pratiche aggiornate che contemplino e rispondano alle diverse circostanze che emergono in classe e nei centri, contribuendo alla comunità con le loro prestazioni. a questo scopo, alcuni autori sottolineano l'importanza di diventare esperti adattivi (Bransford et al. 2005), docenti riflessivi e consapevoli del fatto che lo sviluppo professionale è un continuum che richiede un costante riadattamento di fronte alle nuove richieste sociali e culturali che arrivano ogni giorno nelle scuole. E in questa traiettoria professionale, diversi studi (Alliaud 2002; 2004; 2006; Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005; Zeichner & Gore, 1990) evidenziano l'importanza dei primi anni di pratica nella costruzione e nel riconoscimento dell'identità dell'insegnante per stabilire le basi, costruite sulla messa in discussione degli schemi sviluppati nel periodo di studio e di formazione iniziale, che sostengano una crescita graduale e costante da parte dei professori.

Essere principiante è una condizione generale che tutti i professionisti dell'insegnamento attraversano. Durante i primi anni della carriera di un docente, ognuno deve affrontare le circostanze specifiche che si sviluppano in questa fase, le cui caratteristiche e difficoltà sono ben documentate nelle ricerche che abbiamo riportato. Come già evidenziato in alcune pubblicazioni, è davvero paradossale che, a distanza di oltre quarant'anni dai

primi studi sull'argomento, i problemi che i nuovi maestri affrontano quotidianamente nel loro inserimento nelle istituzioni scolastiche non siano praticamente cambiati, e nonostante ciò, pur essendo consapevoli degli aspetti che devono essere affrontati affinché questo processo superi i limiti già citati, non si siano fatti molti passi avanti, istituzionalmente, per risolverli.

Va notato che nei Paesi in cui è necessario fornire agli educatori una guida o un aiuto per evitare che abbandonino, come negli Stati Uniti o in alcuni Paesi dell'America Latina (Cile, Messico, Argentina, tra gli altri), sono stati sviluppati e attuati programmi di sostegno e aiuto per i professori principianti nel tentativo di migliorare il mantenimento dei professori, risolvendo così una situazione complessa che impedisce agli insegnanti di proseguire durante i primi anni. Tuttavia, sebbene gli studi forniscano dati su miglioramenti significativi nel mantenimento dei docenti come risultato di questi programmi, essi non hanno avuto lo stesso impatto in altri Paesi che non vedono la necessità di affrontare questo problema. La situazione spagnola è stata oggetto di critiche da parte di ricerche ufficiali (OCSE, 2005; Eurydice, 2022) e di pubblicazioni nazionali (Eirín et al., 2009; Esteve, 2006; Marcelo, 1991; 1995; 2000) che hanno portato la questione all'attenzione della comunità educativa. Sebbene lo sviluppo degli educatori e i progressi nella loro formazione enfatizzano l'importanza di offrire la possibilità di osservare e analizzare la propria pratica per essere consapevoli dei suoi effetti e per provocare una ricostruzione di significati e schemi sul processo di insegnamento-apprendimento, le istituzioni educative (gestione, politica e formazione, così come le scuole) non adottano le misure necessarie per garantire, o almeno facilitare, un'attenzione specifica nei primi anni.

L'obiettivo di questi programmi è quello di consentire agli educatori di superare le difficoltà derivanti dallo shock della realtà al momento dell'ingresso nella professione, condividendo le esperienze e analizzando le proprie azioni con il supporto di un tutor o di un mentore che fornisca loro una prospettiva riflessiva, incoraggiando così lo sviluppo di strategie che consentano loro un ingresso più efficace nella professione. Questi programmi sottolineano la necessità che le scuole siano coinvolte e offrano tutto ciò che è necessario per l'attuazione di azioni incentrate sui nuovi insegnanti, compreso

l'adattamento delle condizioni di lavoro sia per i nuovi maestri che per i tutor, in modo che il sovraccarico di lavoro e la mancanza di tempo non siano un ulteriore elemento contro cui lottare. Questo è anche il compito delle istituzioni scolastiche che hanno la responsabilità di regolare, attraverso leggi e regolamenti, le possibilità e le risorse dei centri, in modo che lo sviluppo e l'attuazione dei programmi non abbiano un impatto negativo sull'organizzazione scolastica. Ma l'elemento essenziale rappresentato in tutti questi programmi è il personale docente che è responsabile del tutoraggio dei nuovi insegnanti. Numerose pubblicazioni (Eurín et al. 2009; Franke e Dahigren, 1996; Kerry e Mayes, 1995; Marcelo, 1999; Vonk, 1995) hanno trattato le loro caratteristiche, le loro funzioni e il tipo di relazione che dovrebbero instaurare con i nuovi docenti, con l'obiettivo di avvicinare questa figura chiave in tutte le attività di supporto nei primi anni di professione e di fornire una visione critica basata sull'apprendimento acquisito durante gli anni di esperienza.

Con o senza la presenza di programmi strutturati, la maggior parte di questi studi conclude che solo quando il maestro alle prime armi analizza i propri schemi e li confronta con gli elementi della sua pratica, l'esperienza può dare origine alla conoscenza e quindi alla possibilità di riadattare le proprie pratiche, portando a una ricostruzione della propria identità professionale.

Per quanto riguarda le conoscenze che mettono in gioco l'evoluzione della loro identità professionale, abbiamo raccolto anche le opinioni di diverse pubblicazioni (Cardona, 2013; Rockwell e Mercado, 1988; Salgueiro, 1998; Tardif, 2009). Le più classiche (Lortie, 1975; Pajares, 1992; Terhart, 1987; Zeichner, 1988) indicano l'influenza che le precedenti esperienze come studenti hanno sulla creazione di schemi che si mantengono anche oltre la formazione iniziale, enfatizzando l'importanza di recuperare le esperienze vissute in quel periodo e i modelli didattici degli educatori conosciuti durante la formazione. Inoltre, marcano l'importanza di recuperare le esperienze vissute in quel periodo e i modelli didattici degli insegnanti conosciuti durante la formazione. Inoltre, rafforzano l'importanza delle azioni quotidiane che si svolgono in classe, poiché, come evidenziano alcune ricerche (Contreras, 2013; Contreras e Pérez de Lara, 2010), esse producono conoscenze preziose. Questa conoscenza esperienziale, che oltre a emergere dalla

pratica deve essere da essa convalidata, ha la sua origine, le sue caratteristiche e la sua evoluzione, e porta al progresso delle azioni successive dei maestri.

L'aumento dell'interesse per questo tipo di esperienza, che mira ad approfondire il sapere didattico e il rapporto che i professori instaurano con esso, è un'occasione per conoscere e condividere esperienze arricchenti, per verificare analogie e discrepanze tra luoghi e momenti storici diversi e, naturalmente, per contribuire con idee affinché la formazione iniziale e quella in servizio possano essere adattate e fornire agli insegnanti il supporto e le strategie necessarie per un'evoluzione adeguata e soddisfacente nei primi passi della loro carriera professionale.

## Conclusioni metodologiche

### **La mia esperienza di ricercatore junior, un percorso parallelo<sup>38</sup>**

La mia prima reazione quando ho scoperto che Carla sarebbe stata la protagonista della mia ricerca è stata di incertezza. Ero felice, il mio rapporto con lei andava oltre la compagnia che era nata durante il master che avevamo condiviso. Con lei avevo vissuto un anno pieno di novità e cambiamenti, un anno fondamentale per entrambe. La conoscevo, sapevo della sua irrequietezza e della sua disponibilità. Conoscevo la sua generosità, sapevo che si sarebbe data, che sarebbe stata trasparente. D'altro canto, però, temevo che questa relazione potesse risultare controproducente per la ricerca. Non avevo considerato che il partecipante sarebbe stato una persona che già conoscevo. Avevo sempre pensato che il fatto che ci fosse una relazione precedente potesse rendere le cose più complicate, perché pensavo che nella ricerca avrei dovuto mostrare un lato diverso, non ero il partner, il conoscente, il mio posto sarebbe stato diverso e non avrei dovuto lasciarmi influenzare dalla relazione precedente che esisteva con quella persona. Ciò avrebbe potuto sminuire l'*obiettività* del lavoro, confondere Carla e disorientare il motivo della mia presenza in classe con lei. Non potevo permettere che la possibilità di approfondire gli aspetti professionali della sua pratica andasse persa occupando una posizione diversa, che avrebbe potuto ostacolare un'analisi rigorosa. Ero molto titubante, perché sentivo che la mia mancanza di esperienza poteva essere un fattore determinante per riconoscere la mia posizione nello studio e nel rapporto con Carla.

Temevo che la mia presenza in classe, al suo fianco come ricercatore, potesse generare confusioni che avrebbero finito per costituire una barriera. E non volevo fare esperimenti con lei; aveva già abbastanza da affrontare nei primi complicati anni di inizio dell'insegnamento, proprio come io stavo affrontando la mia prima esperienza di ricerca. Non volevo essere un ostacolo o un peso, e non potevo pretendere di essere d'aiuto, anche se intendevo che lo studio fosse utile per entrambe.

---

<sup>38</sup> Dal diario della ricercatrice

Come ha affrontato la questione? Cosa si aspettava da me? Potevo soddisfare le sue aspettative? Quali erano le mie?

Con più dubbi che certezze abbiamo deciso che sarebbe stata lei la maestra della mia ricerca. La mia maestra, non come semplice informatrice, ma come riferimento per me, un riferimento che mi ha accompagnato in questo periodo e mi ha incoraggiato quando sono sorte le tribolazioni, che mi ha spinto ad affrontarle con coraggio, pur riconoscendo le mie paure.

All'inizio di questa tesi di dottorato, mi sono chiesta su quali aspetti specifici avrei concentrato la mia osservazione in classe. Ci sono molti modi per pianificare e realizzare la raccolta e l'organizzazione dei dati. All'inizio ho pensato di essere un ricevitore; avrei raccolto quante più informazioni possibili per contrastarle poi nelle interviste con Carla. Pianificazione, proposta di attività, lavoro in classe, relazioni con studenti, professori, famiglie, ecc. Avevo definito un elenco di ciò che consideravo "osservabile", che mi avrebbe offerto l'opportunità di comprendere meglio la realtà che vive un nuovo insegnante. Ma questi elementi mi avrebbero mostrato solo una piccola parte e di qualità insufficiente, perché non coglievano l'essenziale. Il processo di inserimento nell'insegnamento è influenzato da un amalgama di emozioni, che nascono dai legami relazionali instaurati, in primo luogo, con i bambini della classe, ma anche con i colleghi del centro e con le famiglie. E questo richiede un altro tipo di osservazione, da un luogo diverso, con una prospettiva diversa, dimenticando o tralasciando gli altri aspetti funzionali della classe.

Questo cambiamento di prospettiva risponde alla trasformazione metodologica che la ricerca ha subito, e io con lei, e che mi ha permesso di avere l'opportunità di affrontare il lavoro come un luogo da cui entrare in relazione con l'educatrice per ascoltarla, stabilire uno spazio comune con lei e imparare da ciò che nasce da questa relazione. Credo che questo le abbia dato anche la possibilità di vedermi in modo diverso, non come un ricevitore di dati da rivedere e commentare, un registratore o una videocamera estranei a ciò che accade in classe, attraverso i quali ciò che accade in classe non accade. Posso essere in classe e, quando lo considerano, appartenere alla classe.

Come ho detto prima, all'inizio del lavoro sul campo della ricerca, la mia percezione di quello che sarebbe stato il mio lavoro in classe, cioè cosa avrei dovuto registrare, come e da dove, mi posizionava in un luogo esterno (anche se all'interno dell'aula, al di fuori della relazione che si era stabilita in essa tra tutti coloro che la abitavano), da dove dovevo documentare le azioni di Carla e il suo atteggiamento per cercare successivamente, in una conversazione pianificata, il significato che guidava tali attività. Il mio obiettivo era quello di essere invisibile e, a partire da questa invisibilità, di raccogliere il maggior numero possibile di informazioni per poter aprire dei fili di conversazione in relazione ad esse. Anche se il mio atteggiamento nei confronti dei bambini non è mai stato distante, ho capito che non dovevo farmi vedere, che il mio compito non era quello di essere una compagna di classe. A volte davo una mano a Carla che, sopraffatta, mi chiedeva aiuto in certi momenti per organizzare i fogli di lavoro, per aiutare nei lavori manuali o, più tardi, perché io potessi rimanere in classe e lei potesse occuparsi di qualcosa che richiedeva la sua attenzione esclusiva. A volte, quando ero in classe da un po' di tempo, un bambino si avvicinava a me, mi chiamava per nome e mi raccontava qualcosa dell'attività che stava svolgendo. Mi chiedevano di aiutarli, di spiegare loro qualcosa che non avevano capito, di guardare i loro esercizi. Lo facevo, ma pensavo che questo non facesse parte del mio lavoro, e che inoltre potesse "contaminare" ciò che ero andata a scoprire, a capire. Così, pur continuando a prestare attenzione a questo tipo di richieste, non ne ho mai tenuto conto, non ho mai lasciato traccia di questi momenti, né di ciò che risvegliavano in me, di ciò che mi facevano pensare e sentire. Non compaiono nel diario, né negli scritti di osservazione in classe. Non facevano parte del lavoro.

Ci sono voluti il primo anno e parte del secondo per scoprire cosa mi stessi perdendo con quel modo di pensare, di agire, di non dare a ogni aspetto l'importanza che aveva. Per avere quelle esperienze presenti e per avere me presente. Quando mi riferisco a quelle esperienze, intendo dire che non ho registrato nelle mie osservazioni e nei miei appunti ciò che ho vissuto con Carla e i bambini, ciò che quella relazione ha risvegliato in me e ciò che ne è emerso nel contesto della classe, cioè ciò che ho vissuto quando mi sono sentita parte di quella realtà. Più che trovare un luogo da cui osservare, un luogo in cui essere presente ed esistere.

È stato il mio approccio alla ricerca narrativa a dare una scossa alla mia realtà di ricercatore. Ho letto e ascoltato storie in cui l'essere in classe non era nascosto. Non si trattava di occupare un posto in classe, ma di farne parte. Cosa risveglia nell'insegnante e come risponde alla mia presenza. La mia presenza o la mia appartenenza, non so cosa si avvicini di più a ciò che intendo. Perché faccio già parte della classe, le appartengo ed è così che me la fanno vedere. Ora la vedo anch'io. E le relazioni che instaurò con Carla in quello spazio e in quel tempo non sono parentesi, non sono impedimenti soggettivi o muri. Non offuscano la realtà che sto osservando, perché io sono in quella realtà. E lei agisce di conseguenza a questa affermazione così evidente, ma che io ho trovato così difficile da vedere.

È stato durante questa revisione della mia posizione in relazione alla ricerca che stavamo conducendo che ho iniziato a rendermi conto del significato che questo aveva per me. Da allora il mio atteggiamento in classe è cambiato, così come la mia presenza. Vedo di più quando guardo dall'interno, o almeno vedo in modo diverso. Perché riconoscermi come parte dell'aula mi dà l'opportunità di cogliere altri aspetti legati alla mia presenza e a ciò che essa significa per Carla e per le altre persone che abitano quello spazio. Già che il mio rapporto è più spontaneo e naturale, gli studenti condividono con me le loro attività e i loro pensieri, mi raccontano cosa significa per loro lavorare con l'insegnante e imparare insieme. Carla mi fornisce anche i dettagli della situazione in casi specifici e mi spiega le ragioni per cui decide di lavorare in un determinato modo o in un altro, sulla base delle conoscenze che la relazione con loro le ha fornito. Non si tratta più solo di dati estratti dalla valutazione per farmi capire come lavora in ogni caso, ora mi dice cosa la fa lavorare in un determinato modo con quello studente. Quando, per esempio, all'ora di lettura, si siede accanto a uno dei suoi studenti e rimane al suo fianco, anche se legge a malapena una frase con una voce così bassa che diventa impercettibile per gli altri, anche se rimangono in silenzio. Alla fine, mi spiega come questa ragazza, rendendosi conto di non essere allo stesso livello degli altri compagni, si sia rifiutata di leggere ad alta voce. Questo processo di conoscenza del motivo del suo silenzio, di avvicinamento e di possibilità di leggere, anche se è l'unica ad ascoltare, le ha richiesto mesi.

Ora non c'è più la distanza autoimposta che mi poneva in un altro luogo. Non limitando l'osservazione a specifici aspetti della conoscenza (nella pianificazione, nell'uso dello spazio-tempo, nella valutazione, ecc.), posso osservare la ricchezza che Carla trae dai legami che crea con e tra gli studenti. Per esempio, quando è il momento di fare una verifica, c'è sempre un volontario che cerca di spiegare all'alunno inglese come fare, anche prima che abbia finito la sua, perché tutti conoscono il valore di offrire il proprio aiuto.

Tutto questo mi dice di più sulle prestazioni di Carla, su ciò che fa in classe, sull'essere insegnante. Ora non ci sono domande predefinite e questo ci ha dato una nuova libertà di comunicazione. Lei ha sempre voluto farmi vedere che ero parte della classe, mi ha incluso in quello spazio e io ho cercato di starne fuori per non "contaminarlo" con le mie emozioni, le mie preoccupazioni e paure, le mie idee e concezioni. Ma cos'è la ricerca se non questo? Riconoscersi in quello spazio che ti dà la possibilità di entrare e scoprire te stesso in relazione a ciò che accade e ti attraversa. E questo si riflette in ciò che fai. Questo è esattamente ciò che voglio registrare in questi paragrafi, in cui riconosco che questa investigazione mi ha reso una ricercatrice diversa, proprio perché, grazie a questa, sono una persona diversa.

## Risultati della ricerca

### *I primi anni di insegnamento, un potenziale scartato*

Dalla ricerca qui presentata, vorremmo evidenziare alcune riflessioni che sono emerse durante la sua elaborazione, come risultato della revisione teorica effettuata fin dall'inizio della ricerca e di quegli aspetti osservati nel lavoro sul campo e raccolti nel resoconto interpretativo. Alcune di esse hanno a che fare con le circostanze che circondano il primo anno di insegnamento, l'anno in pratica, dove il fatto di ottenere lo status (come parte del corpo dei funzionari dell'istruzione) orienta i requisiti che le istituzioni chiedono ai nuovi maestri.

Data la rilevanza di questo ingresso nella professione di insegnante e la sua successiva influenza sull'identità e sulla carriera professionale, ben documentata nei capitoli precedenti, presenteremo la realtà vissuta dagli educatori con cui abbiamo coinciso durante la ricerca, analizzando le azioni incluse nella legislazione e il loro effetto sulla pratica reale, e coinvolgendo le istituzioni educative che fanno parte del processo.

- **Requisiti burocratici: come rendere arido il processo distogliendo l'attenzione da ciò che è importante**

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, il passaggio al primo anno di professione è diventato un processo di adempimenti burocratici da parte delle istituzioni scolastiche. Fin dal primo giorno, alla complessa situazione di avvio alla professione di maestro si aggiunge la pressione di dover affrontare una serie di attività (preparazione della documentazione, riunioni obbligatorie, ecc.) volte a ottenere una valutazione positiva che consenta ai professori del primo anno di ottenere la posizione di funzionario all'interno del sistema educativo pubblico spagnolo.

Secondo le parole dei maestri che ci ha accompagnato nella ricerca, tutto ciò che riguarda il primo anno ha il formato di un documento da consegnare, senza chiare specifiche sul processo di elaborazione e senza la possibilità di consultazione per risolvere i dubbi in merito. Agli insegnanti viene presentato un compito impreciso e soggettivo e, ciò che più colpisce, senza un processo di revisione o di riflessione che

permetta loro di utilizzare questo documento, sia che si tratti del progetto che intendono mettere in pratica in classe (PR4), sia che si tratti della valutazione delle loro azioni e delle modifiche che hanno dovuto apportare per adattarle alle circostanze specifiche che hanno incontrato nel contesto, per diventare consapevoli di come hanno affrontato la realtà variegata ed emergente della loro classe e delle conseguenze di ciascuna delle loro decisioni, sia nel processo di apprendimento dei loro studenti che nello schema stesso dei concetti e dei principi educativi che guidano la loro pratica.

Tutto si riduce alla consegna di documenti molto strutturati, in cui si riempiono spazi e si riassume in un certo numero di parole ciò che si intende fare o si è fatto durante l'anno scolastico. Inoltre, questa consegna avviene su un calendario, con una data fissa, oltre al resto degli obblighi e delle responsabilità acquisite al momento dell'ingresso nella scuola, che di solito coincide con condizioni di lavoro complesse, dato che, essendo gli ultimi ad entrare nella scuola, finiscono per occuparsi dei corsi più complicati.

Abbiamo sentito molte lamentele a questo proposito, dal momento che è così importante per il loro futuro immediato e per la loro stabilità lavorativa, e dato che gli insegnanti hanno investito una notevole quantità di tempo nella preparazione della documentazione richiesta loro, senza sapere come. Ore che non hanno potuto dedicare ad attività con una maggiore proiezione in classe, o all'analisi della pratica che stavano svolgendo. Tempo prezioso in questo primo anno in cui la precarietà li spinge a dedicare gran parte del loro tempo (al di fuori dell'orario scolastico) alla ricerca o all'elaborazione di attività e/o strategie che permettano loro di affrontare adeguatamente gli elementi del curriculum e di rispondere ai bisogni espressi dai bambini che li accompagnano in classe.

Sia la docente che ha partecipato a questa ricerca, sia gli altri neo-insegnanti che abbiamo avuto modo di incontrare, concordano sulla necessità di unificare i criteri, in modo che almeno i requisiti da affrontare nella stesura del documento siano più chiari e precisi, e quindi cessino di essere un'ulteriore fonte di preoccupazione per i neo-maestri.

- **Proposte di legge che non si traducono in pratica, negligenza istituzionale**

Se esaminiamo le leggi spagnole sull'istruzione, dobbiamo risalire fino alla Legge Organica sull'Educazione (LOE, 2006) per trovare un riferimento all'inserimento dei docenti nel mondo del lavoro. Fino ad allora, la legislazione non prevedeva alcuna disposizione o azione specifica in relazione agli educatori che avevano appena iniziato la loro attività professionale, per cui si capisce che ogni centro organizzava (o meno) l'accoglienza dei nuovi membri secondo i propri criteri.

Come abbiamo detto, è nella LOE che troviamo la prima menzione a questo proposito<sup>39</sup>. In esso compare la figura del tutor, che sarà un professore esperto il cui lavoro è incentrato sull'aiutare il nuovo docente a preparare il programma didattico.

Nell'ambito della nostra comunità autonoma, la LEA<sup>40</sup>, all'articolo quindici, dedicato alla selezione degli insegnanti, prevedono la durata della fase di tirocinio (un anno accademico), la frequenza obbligatoria di un corso di formazione e la selezione dei docenti che assumeranno i compiti di tutoraggio del nuovo maestro, nonché gli elementi in base ai quali sarà valutata questa fase, che considerano parte del processo di selezione dei professionisti dell'insegnamento. Se la valutazione è positiva, conclude l'articolo, il docente procederà all'inserimento nel servizio civile. Va notato che gli educatori che fanno da tutor ai nuovi docenti riceveranno un riconoscimento che sarà *preso in considerazione nelle procedure di concorso nella loro area di competenza*<sup>41</sup>.

Dalle informazioni estratte da entrambe le leggi sull'istruzione, risulta evidente la mancanza di specificità e di proposte concrete da tenere in considerazione per facilitare l'integrazione scolastica, circostanza che viene sfruttata dalle scuole nell'organizzare (o meno) il processo di accoglienza dei nuovi maestri. L'attenzione si concentra sulla figura del tutor, le cui funzioni, come abbiamo visto, non sono specificate al di là dell'assistenza

---

<sup>39</sup> **Articolo 101. Incorporazione all'insegnamento nei centri pubblici.**

Il primo anno di insegnamento nelle scuole pubbliche deve essere svolto sotto la tutela di insegnanti esperti. Il professor tutor e l'insegnante in formazione condividono la responsabilità della pianificazione dell'insegnamento agli alunni dell' maestro in formazione.

<sup>40</sup> Ley de Educación en Andalucía (2007), **sezione 2ª, Selezione e fornitura.**

<sup>41</sup> Punto 3 dell'articolo 22. Promozione professionale.

alla programmazione. Non ci sono nemmeno requisiti specifici per lo svolgimento di questo compito, né meccanismi di valutazione per come viene svolto, anche se ogni docente che si assume questo compito sarà premiato con alcuni vantaggi per progredire nel suo lavoro. Tuttavia, nessun articolo di questa stessa legge contiene informazioni relative all'adattamento delle condizioni di lavoro dei neo-educatore o tutor, in relazione all'orario di insegnamento, che consentirebbe loro di svolgere attività di programmazione, di osservazione (propria o di altri professionisti) durante il tempo trascorso nella scuola o di valutazione in diretta della pratica svolta.

Quindi, tutto si riassume nel fatto che ogni centro è libero di selezionare i docenti che ritiene adatti a questo ruolo, senza alcun obbligo se non quello di assumersi il monitoraggio (non reale nei casi che abbiamo visto) e la valutazione di questo periodo, e di decidere se sono adatti o meno a far parte del corpo docente.

A questo punto, vorrei dichiarare per dovere di cronaca che nessuno dei centri in cui si è svolta l'attività della neo-docente partecipante, a cui ho avuto accesso, include nel proprio piano di centro o nel proprio progetto educativo alcuna azione specifica in relazione ai nuovi insegnanti, il che ci porta a concludere che non esiste un programma o un elenco di attività rivolte a questi professori neoassunti.

Ci troviamo di fronte a uno scenario in cui sono le scuole a determinare le loro azioni in merito al rispetto della Legge, decidendo cosa fare, come farlo e chi deve farlo, senza alcun impatto sulle condizioni di lavoro degli educatori e con la pressione di valutare la capacità e la competenza di ogni professore che inizia la sua pratica in questo contesto.

I docenti al primo anno condividono le loro preoccupazioni per la mancanza di connessione tra i presunti ruoli delle persone a cui fanno da tutor e la realtà che hanno sperimentato, dato che l'interazione si è limitata, nel migliore dei casi, a colloqui informali e istruzioni su come affrontare i requisiti di cui sopra.

Che senso hanno le politiche che riconoscono la figura del tutor se poi nella pratica non vengono svolti i compiti che gli sono stati assegnati? Come si verifica che esistano le condizioni giuste per un reale accompagnamento dei nuovi educatori? Qual è la responsabilità delle istituzioni, sia degli ispettorati scolastici che delle scuole stesse, che

pur sapendo che quanto previsto dalla normativa non viene rispettato, effettuano la valutazione sulla base di un documento che è stato consegnato?

Certo, è necessario un cambiamento nelle politiche educative affinché i programmi di integrazione degli insegnanti possano essere realizzati in linea con la realtà attuale, e siamo d'accordo che per farlo occorre riconsiderare le condizioni dei docenti che faranno da tutor a questi maestri, ma soprattutto occorre garantire che tutto questo si realizzi, offrendo un accompagnamento reale ed efficace che permetta di mettere in discussione, analizzare e ricostruire l'identità professionale di ogni nuovo professore.

- **La solitudine degli insegnanti nel loro processo di socializzazione**

Tenendo conto di quanto detto, la sensazione di insicurezza è in gran parte causata dalla mancanza di un supporto su cui osservare le circostanze che si stanno vivendo in modo più analitico, provocando riflessioni che si traducono in modifiche degli schemi e delle azioni in classe.

Parlando con l'insegnante, questa ha condiviso con me la sensazione di caos che si prova nell'affrontare non solo le condizioni del periodo di iniziazione professionale, ma anche la solitudine con cui lo si affronta, senza altro sostegno, in alcuni casi come quello attuale, che quello dei colleghi che stanno attraversando lo stesso processo. Possono consultare il corpo docente del centro, osservare e persino adottare i loro modelli e principi didattici, ma nel migliore dei casi non riescono nemmeno a trovare un modo per esprimere ciò che questo processo sta provocando in loro, nei loro schemi pedagogici, nella loro percezione della realtà che stanno vivendo.

Come spieghiamo nel testo, abbiamo avuto la fortuna di incontrare un gruppo di docenti che stavano vivendo la stessa fase di inserimento di Carla, il che ci ha dato l'opportunità di fare degli incontri in cui hanno condiviso le loro esperienze, le loro paure e i loro desideri, ed è stata una via di fuga fruttuosa e proficua per loro per riconoscersi in queste circostanze.

A seguito di questi incontri, l'atteggiamento di Carla è cambiato quando si è resa conto di non essere l'unica ad avere sentimenti contrastanti su ciò che doveva fare e su come

farlo, e che anche gli altri stavano sperimentando queste difficoltà nel combinare i principi stabiliti nel centro con il loro modo di intendere il processo di insegnamento-apprendimento. È sorprendente che, nonostante la ricchezza che può portare un incontro di questo tipo tra professori che stanno iniziando a insegnare, non siano previsti o offerti spazi in cui possano condividere tutto ciò che stanno vivendo, in modo da non diventare semplici aneddoti e da poterlo considerare come parte della loro formazione continua. È fondamentale che questo periodo, come i tirocini nella formazione iniziale nelle facoltà di scienze dell'educazione, sia una possibilità di crescita in cui analizzare ciò che si sta vivendo e confrontarlo con le esperienze degli altri: per dare un senso a ciò che sta accadendo ed essere consapevoli di come questo inizio di insegnamento li stia influenzando, se stanno mettendo in discussione le basi costruite durante la loro formazione, come stanno accogliendo alcuni apprendimenti e decostruendone altri, quali sono i fattori che li influenzano più positivamente e quali sono gli ostacoli che rendono difficile vivere questo inizio di vita lavorativa come un processo piacevole e arricchente.

Abbiamo già letto ricerche in cui gli autori riconoscono la rilevanza di questi primi anni nel processo di costruzione della propria identità di docente e la necessità di collegare la formazione in servizio degli insegnanti con le esperienze dei primi anni di professione. Tuttavia, a partire dalle istituzioni scolastiche, tutto è lasciato nelle mani dei centri di formazione dei maestri, i cui corsi e seminari sono forse più orientati alle esigenze specifiche degli educatori con maggiore esperienza nelle scuole.

Riteniamo che sia necessario ampliare la nostra visione, essere consapevoli che l'intera comunità educativa deve partecipare alla formazione dei docenti, e che dobbiamo essere consapevoli delle esigenze specifiche espresse da loro per poter offrire, in modo congiunto e coordinato, spazi ed esperienze che aiutino in questo momento cruciale.

#### Conoscenza dell'insegnamento: esperienza, riflessione e crescita

Per quanto riguarda le conoscenze che gli insegnanti muovono nel loro ambito professionale, possiamo classificarle in due gruppi distinti: le conoscenze che derivano

dalla loro esperienza di studenti (biografia scolastica) e dalla formazione iniziale, che costituiscono la base su cui fondano i loro principi e le loro azioni pedagogiche, con cui affrontano il complesso compito di iniziare la loro carriera professionale, e le conoscenze che nascono dalla pratica quotidiana contestualizzata nella classe e nella scuola in cui si sviluppano. In entrambi i casi, è necessario un processo di riflessione e analisi per trasformare queste esperienze in strategie che permettano loro di assumersi le proprie responsabilità di insegnamento per lavorare sugli elementi che compongono il curriculum e promuovere così l'apprendimento da parte degli studenti e degli stessi docenti.

- **Le esperienze e il loro impatto sulla costruzione dell'identità dell'insegnante**

Un aspetto che si riflette nella storia è l'influenza che varie pratiche hanno avuto sulla costruzione dell'identità di Carla come insegnante. Queste esperienze sono state vissute e analizzate da Carla dal punto di vista degli studenti nelle prime fasi del percorso scolastico, o come maestra in formazione nell'ambito delle materie che compongono la formazione iniziale. Tuttavia, se si effettua un'analisi più approfondita, si può notare che non sono le pratiche a essere sviluppate, ma le persone che le realizzano, attraverso le loro relazioni e i loro legami con gli studenti e con i contenuti della materia stessa. Questi maestri<sup>42</sup> diventano riferimenti per i nuovi docenti, in modo che ciò che emerge dalle loro pratiche<sup>43</sup>, dalla riflessione e dal riconoscimento di ciò che hanno sperimentato, si rifletta nelle costruzioni e nei principi che modellano i loro schemi e guidano le loro azioni con gli studenti all'inizio della loro carriera professionale. Va notato che le potenzialità riconosciute da Carla nell'insegnamento delle professoresse a cui ci riferiamo sono varie e di natura diversa, anche se tutte hanno in comune il legame e l'attenzione agli studenti e ai loro bisogni.

Ci rendiamo conto che questa preziosa fonte di ispirazione non deve essere trascurata, ma deve essere salvata e riconosciuta dalle istituzioni responsabili della formazione dei

---

<sup>42</sup> In questo caso particolare ci riferiamo a tre insegnanti chiave nella carriera di Carla che sono stati citati nella storia.

<sup>43</sup> Questi elementi salienti potrebbero essere definiti come conoscenze didattiche, elaborate e validate nella pratica dalle insegnanti donne a cui ci riferiamo.

professori per promuovere un lavoro che abbia un impatto reale sulle loro costruzioni e azioni. È necessario che la comunità educativa conosca (e riconosca) i docenti che, con il loro lavoro, muovono il pensiero degli insegnanti in formazione, poiché, salvandolo, si rivalutano quegli elementi di base che permettono agli educatori di costruirsi come docenti e di assumersi le proprie responsabilità nei confronti della comunità.

- **Insicurezze pedagogiche e sviluppi riflessi**

Il processo di integrazione nei primi anni è caratterizzato, come abbiamo visto, da una forte carica emotiva che si riflette nel lavoro in classe. Il duro scontro tra le proprie aspettative e la complessa realtà del lavoro di insegnante provoca una fase di insicurezza professionale e personale. Tutto il lavoro precedente all'ingresso nell'attività professionale gli ha permesso di elaborare una rete di significati, concetti e azioni che si riflettono in un progetto che verrà messo in discussione dalla realtà concreta quando entri in uno spazio con una propria cultura consolidata.

A seconda del modo in cui si assume le distanze tra le aspettative e ciò che trova nella realtà, nonché delle possibilità e del sostegno offerti dal centro per mettere in pratica il suo progetto didattico, questo sentimento di insicurezza si trasformerà per lasciare il posto a un processo di apprendimento che gli consentirà di iniziare il suo sviluppo professionale nel miglior modo possibile.

È vero che spetta in gran parte alla scuola fare in modo che questo confronto sia utile ai nuovi docenti e sia il motore che permette loro di riaggiustare le proprie convinzioni e i propri schemi cognitivi per essere in grado di rispondere alle situazioni contestualizzate della classe e ai diversi bisogni degli alunni. Se agli educatori non viene offerta la possibilità di osservare e analizzare il lavoro che svolgono, così come i loro valori, atteggiamenti e relazioni con gli studenti e gli altri agenti coinvolti nella comunità scolastica, sarà difficile per loro superare le preoccupazioni causate dal divario tra ciò che viene appreso nella fase di formazione e ciò che viene richiesto all'inizio della loro carriera di insegnanti. Queste circostanze avranno conseguenze significative sullo sviluppo professionale dei maestri e sulla costruzione della loro identità didattica.

- **Crescita della pratica attraverso i collegamenti**

Nel contesto del lavoro in classe, possiamo vedere come tutte le conoscenze didattiche a cui si è fatto riferimento nei capitoli precedenti si riflettano nelle attività, nell'organizzazione e nelle relazioni che si svolgono in classe. Sempre incentrate sugli studenti, queste conoscenze permetteranno alla insegnante di favorire un ambiente in cui gli studenti possano costruire insieme la conoscenza, sentendosi protagonisti e necessari collaboratori del funzionamento della classe, attraverso una reale partecipazione ad attività come il prendere decisioni, stabilire regole di comportamento, pianificare e valutare il lavoro.

Come abbiamo potuto verificare, fin dal primo momento in cui la docente ha iniziato la sua attività didattica, ha creato una rete di relazioni con e tra i suoi studenti, così come con il resto del corpo docente e le famiglie, che hanno sostenuto i suoi principi nonostante gli adattamenti che si sono resi necessari per rispondere alle esigenze della realtà con cui si confronta nella sua pratica quotidiana. Queste relazioni o legami, a cui abbiamo già fatto riferimento quando abbiamo affrontato le esperienze significative del loro processo di formazione, sono ciò che dà loro la misura per avanzare nel loro processo di inserimento, elaborando e decostruendo certezze che sono temporanee e contestuali, ma necessarie per affrontare il loro compito.

La mobilitazione di queste conoscenze relazionali permette alla nuova maestra di assumere il ruolo di insegnante, riconoscendo gli studenti con le loro caratteristiche specifiche all'interno di un determinato contesto socioculturale. D'altra parte, lo aiutano anche a conoscere e interiorizzare la cultura stabilita nella scuola, sentendosi parte di essa e assumendo un ruolo specifico all'interno dell'organizzazione. Per quanto riguarda le famiglie, i legami creati saranno uno strumento fondamentale per il loro lavoro con i bambini, nonché un indicatore del grado di accettazione o disaccordo con le strategie utilizzate e i risultati ottenuti.

Se ci concentriamo sul rapporto tra i neo-educatori e il resto dei docenti della scuola, compreso naturalmente il team di gestione, possiamo osservare che il fatto di condividere esperienze diverse e di poter riflettere su di esse è la base necessaria per la

costruzione di un'attività collaborativa che coinvolge l'insegnante nella vita della scuola e gli permette di ricostruire le convinzioni e i valori (dichiarati o taciti) stabiliti dalla comunità scolastica.

In sintesi, riteniamo che stabilire e alimentare i legami sia un elemento chiave per riconoscersi come docente all'interno dell'organizzazione in cui ci si trova e della comunità di cui si fa parte, per riconoscere gli studenti e i bisogni che esprimono e per affrontare il processo di costante ricostruzione e riconoscimento della propria identità docente.

## Cerrando el ciclo a cuatro manos

*Y... ¿esto es todo, amigos/as?*

*Me faltan palabras para expresar todas las emociones que llevamos sintiendo junto con Virginia, todas las personas que venimos acompañándola en este trayecto que, por desventura ¿o quizás fue por fortuna?, ha tenido que verse forzado a ampliar su recorrido algo más de lo que en un principio teníamos previsto.*

*El poder volver a saborear (mediante las palabras escritas, las grabaciones e incluso a través de las fotografías), todas las experiencias que hemos vivido juntas han supuesto para mí un auténtico regalo.*

*Y digo "vivimos", haciendo referencia a la primera persona del plural, porque en mi construcción como maestra Virginia siempre ha estado presente. Hemos sido un "nosotras" y esto, no todo el mundo tiene la suerte de poder decirlo.*

*Han sido tantas las vivencias compartidas con ella, desde la reflexión de mi "yo" como alumna (socavando en los desencadenantes que me llevaron a dedicarme a la enseñanza), pasando por la eufórica satisfacción de haber conseguido mi plaza, hasta los miles de miedos, inseguridades e incertidumbres que se generan durante los primeros años de una maestra novel..., que solo tengo palabras de agradecimiento.*

*Para mí ser maestra va mucho más allá de gustarte lo que haces, de intentar estar al día con las nuevas demandas y exigencias de la sociedad, de tener habilidades para crear un buen ambiente de clase donde todas y todos tienen voz y donde el conocimiento se construye de forma compartida, ser maestra para mí es estar en continua reflexión de por qué haces lo que haces y de qué aspectos cambiar (y también perpetuar) para ofrecer cada día a tu alumnado tu mejor versión, como persona y como docente.*

*Por este motivo, creo que un poco de la maestra que soy, se lo debo en parte a esta tesis.*

*Eternamente agradecida,*

*Una maestra en construcción*

*(porque esto, no acaba aquí)*

Hoy se cierra esta tesis.

Han pasado doce años desde que imaginé un viaje, tracé los caminos en un mapa incompleto, donde faltaban países, no se veían las montañas y algunos de los lagos terminaron siendo grandes extensiones desérticas. Nos hemos encontrado escenarios muy variados. Partía desde la valiente ignorancia de lo que significaba hacer una tesis doctoral, pero con algunas cuestiones muy claras, y junto a Carla que se ha convertido en la brújula que me ha permitido perderme.

Recuerdo cuando iniciamos este proyecto, con muchas incógnitas, creyendo (ilusamente) que el camino estaba hecho y que solo había que ir dando pasos hacia un objetivo marcado. Transitamos los paisajes que nos íbamos encontrando. Todo partía de un logro, para ella obtener una plaza de maestra en el sistema público de educación. Para mí, conseguir matricularme en un programa de doctorado que me permitiera plantear una situación que me venía provocando desde hacía algunos años. Los inicios, cómo los afrontamos, cómo los vivimos, qué deja en nosotras y cuánto de nosotras dejamos también en ellos.

Han pasado muchos años, han sucedido cambios importantes, igual que ella, reconozco que yo no soy la misma.

Caminar al lado de Carla me ha puesto frente a un espejo que me ha devuelto una imagen diferente, más completa, de mí misma. Con algunas luces, pero también con oscuras sombras. Donde las celebraciones por los pequeños (grandes) logros han sido compartidas, donde las inseguridades nos han puesto en la tesitura de elaborar respuestas creativas, lo que ha provocado que podamos ir (re)conociéndonos más profundamente. Pero mano a mano, latiendo juntas, sintiéndonos a veces pequeñas, a veces invisibles, a veces sin sentirnos...

Hemos dudado de nuestras posibilidades, nuestros pasos nos han llevado a veces a senderos casi intransitables que han dañado nuestros pies. Nos ha dolido el cuerpo, pero también nos ha dolido la esencia. Ese ser nosotras, nunca individuales, siempre en común.

Nos hemos cuestionado supuestas certezas y hemos descubierto otras opciones inimaginables. Nos han acompañado personas, algunas sólo hasta cierta parte del trayecto, otras siguen con nosotras.

Se cierra un ciclo, pero es tan solo el principio.

Es necesario el desapego de algo que ha formado parte de mí durante tantos años, aunque reconozco que es al mismo tiempo un proceso feliz y doloroso. Han llegado a mi vida nuevas personas que siempre han sido enseñanza. Me he visto a través de sus ojos, me han ofrecido otras miradas del mundo y eso me ha permitido crecer. Otras ya no están a mi lado, tristemente, y se fueron sin ver concluido este camino que con tantas ilusiones inicié. Es de las pocas cosas que hoy en día me siguen doliendo.

Y hoy dejo ir esta parte de mí. Pero no lo hago como quien se quita un peso de encima, para mí nunca ha sido un lastre, aunque es cierto que ha ocupado tanto espacio que me ha impedido estar, en el amplio sentido de la palabra, en otros espacios con la energía necesaria para asumir retos nuevos.

La dejo ir desde el agradecimiento, sabiendo que, como yo, es imperfecta, y de esas imperfecciones se abren posibilidades de nuevos caminos.

La dejo ir con una amplia sonrisa por todo lo que me ha ofrecido, experiencias, personas, países, retos... sabiendo que la he exprimido al máximo en cada momento.

La dejo ir sabiendo que seguiré creciendo junto a Carla, que volveremos a celebrar logros, a compartir angustias, a sentirnos orgullosas de nuestros pasos, aunque no siempre nos lleven a paisajes agradables. Asumiendo nuestra responsabilidad profesional y personal, pero sobre todo comunitaria, de seguir construyéndonos junto a nuestro alumnado.



## REFERENCIAS

- Alexander, D., Muir, D. and Chant, D. (1992) Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 59-68
- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 207-213. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811013>
- Alliaud, A. (1999). El maestro va a la escuela. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VIII (14), 44-52.
- Alliaud, A. (2004) La experiencia escolar de los maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectoria y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-11.
- Alliaud, A. (2006). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Presentada en el SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA. Disponible online en <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-alliaud.pdf>Links
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 229-242. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100012>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2002) Los gajes del oficio de enseñar, en M. C. Davini y A. Alliaud, *Universidad de Buenos Aires & Programa de Investigaciones sobre Formación Docente. De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Thousand Oaks.
- Anning, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. *Teachers' professional learning*, 128-145.

- Arends, R.I., & Rigazio-DiGilio, A.J. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice*.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 43–59. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Ávalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. In J. Loughran, & M. Hamilton (Eds) *International Handbook of Teacher Education*. Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13)
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 51(1), 57-86.
- Ávalos, B., Aylwin, P., & Carlson, B. (2005). *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*.
- Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas. *Proyecto Fondecyt, 1020218*.
- Bajardi, A. (2015) La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. *Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa Monográfico 2015. Parte 2: Identidad y Educación (Texto15)*. 106-114. [10.30827/Digibug.37124](https://doi.org/10.30827/Digibug.37124)
- Barr, A.S. y Rudisill, M. (1930). Inexperienced teachers who fail and why. *The Nation's School*. 30-34
- Barreda, M.S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Cantabria, Santander, España.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 10(20) 7-36 <http://hdl.handle.net/11162/185632>
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa: ¿un potencial desconocido? *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33 <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Beca, C. y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14,1-23, enero/diciembre 2020. <https://doi.org/10.14244/198271994683>

- Belmonte, ML., Bernárdez-Gómez, A., y Mehlecke, QTC. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista valore*, 5, 5025. <http://doi.org/10.22408/reva502020465e-5025>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Chapter 8: Levels of inquiry into the nature of expertise in writing. *Review of research in education*, 13(1), 259-282.
- Berliner DC. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher* 15(7) 5-13
- Berliner, DC. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of teacher education*, 51(5), 358-371
- Berliner, DC., & Carter, K. J. (1986). Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. *Teacher thinking and professional action*. 55-74.
- Berliner, DC. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. *Exploring teachers' thinking*. 60-83
- Berliner, DC. (1989) The Place of Process-Product Research in Developing the Agenda for *Research on Teacher Thinking, Educational Psychologist*, 24(4), 325-344 [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2404\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2404_1)
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En *Manual de investigación cualitativa* (pp. 343-360). Gedisa.
- Bey, TM., & Holmes, CT. (Eds.). (1992). *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis
- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K., & Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: recent British experience. *Journal of Educational Administration*.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1)
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* (pp. 57-80). Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.

- Bolívar, A. Segovia, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Borrasca, B. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122.  
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56750681006>
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). Jossey Bass.
- Britton, E., Paine, L., & Raizen, S. (1999). Middle grades mathematics and science teacher induction in selected countries: Preliminary findings. In *National Center for Improving Science Education, WestEd*.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Kluwer Academic Press.
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Bullough Jr, RV. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of teacher education*, 42(1), 43-51.
- Bullough Jr, RV. (2000). Teacher education reform as a story of possibility: lessons learned, lessons forgotten—the American Council on Education's Commission on Teacher Education (1939–1942). *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 131-145.
- Bullough, RV., Knowles, JG., & Crow, NA. (1991). *Emerging as a teacher*. Taylor & Francis.
- Burden, PR. (1990). Teacher development. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-327). New York: Macmillan.
- Burke, RJ., & McKeen, CA. (1990). Mentoring in organizations: Implications for women. *Journal of business ethics*, 9, 317-332.
- Bush, RN. (1983). *The Beginning Years of Teaching: A Focus for Collaboration in Teacher Education*. Paper presented at the World Assembly of the International Council on Education for Teaching.

- Caena, F. (2021). Bridge over Troubled Water: Induction pointers for Teacher leadership. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2),5-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18534>
- Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in education*, 40(1), 33-49.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Calvo, G. y Camargo Abello, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes nóveles. *Páginas de Educación*, 8(1), 43-71. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.496>
- Cardona, JA. (2013). *Epistemología del saber docente* (Vol. 6302402). Editorial UNED.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carrasco, C., Alarcón, R., y Trianes, MV. (2018). Adaptación y trabajo cooperativo en el alumnado de educación primaria desde la percepción del profesorado y la familia. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.02.001>
- Carter, K. (1990). Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching. *Theory into practice*, 29(2), 109-115.
- Carter, K., & Richardson, V. (1989). A curriculum for an initial-year-of-teaching program. *The Elementary School Journal*, 89(4), 405-419.
- Castorina, JA y Sadovsky, P. (2018) Docencia y conocimiento. Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Desde la Patagonia. Difundiendo Saberes*, 15(26) 8-12 <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/Revista-26-Castorina-y-Sadovsky.pdf>
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing groups and individuals in qualitative market research* (Vol. 2). Sage.
- Cifali, M. (2005) Enfoque clínico, formación y escritura, en L. Paquay et al. (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica. 170-196

- Ciriello, MJ., Valli, L., & Taylor, NE. (1992). Problem solving is not enough: Reflective teacher education at the Catholic University of America. *Reflective teacher education: Cases and critiques*, 99-115.
- Cisternas, T. (2018). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Clandinin, DJ. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Clandinin, DJ., & Connelly, F. M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge journal of education*, 20(3), 241-253.
- Clandinin, DJ., & Huber, J. (2002). Narrative inquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum inquiry*, 32(2), 161-169.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.) *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Colazzo-Duarte, L. y Cardozo-Gaibisso, L. (2021). Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18 (36), 7-26 <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.421>
- Colmenares, AFC., & Pernía, D. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, (21), 211-229.
- Conle, C. (2014). Anatomía del currículum narrativo. En JI. Rivas, AE. Leite y ME. Prados (Coords), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 27.57). Aljibe.

- Connelly, FM. y Clandinin, DJ. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. En E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*. University of Chicago Press, 174-198.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes.
- Contreras, J. (2013) El saber de la experiencia en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3) 125-136 <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=27430309008>
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Cooke, BL., & Pang, KC. (1991). Recent research on beginning teachers: Studies of trained and untrained novices. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 93-110.
- Corbin, JM., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, RC. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
- Corral, MJ., & Martín, AM. (2015). Mentoría y formación del profesorado novel para la comunicación emocional en los centros de difícil desempeño. In *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (CIECE, 2015)*, p 73-82.
- Correa, JM., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Appraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48,66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Cortés, P., Leite, AE., & Rivas, JI. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*. 24, 199-214 <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101>
- Crespo, M., Megías, J., Rodríguez, M., & López, MJP. (2018). La escuela un espacio para la convivencia democrática. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 32(92), 81-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v32i2>

- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., & Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Daloz, LA. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. Jossey/ Bass.
- Darling-Hammond, L, Hyler, ME, y Gardner, M (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*.
- Darling-Hammond, L., Wise, AE., & Klein, SP. (1999). *A License To Teach. Raising Standards for Teaching*. Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350 Sansome Street, 94104.
- Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- De Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 67-74. Argentina <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1385>
- Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes.
- Denzin, NK. (1989). *Interpretive biography* (Vol. 17). Sage
- Denzin, NK., & Lincoln, YS. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Denzin, NK., Lincoln, YS. (1994) Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, en Denzin, N. K., Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Donaire, C. (2021). La Inducción Docente desde el Discurso Supranacional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2),53-78 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18443>

- Downes S. (2017). New Models of Open and Distributed Learning. En M. Jemni, M. Kinshuk y M. Khribi (Eds), *Open Education: from OERs to MOOCs. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer. 1-22
- Dropkin, S., & Taylor, M. (1963). Perceived problems of beginning teachers and related factors. *Journal of Teacher Education*, 14(4), 384-390.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction de identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Duffy, GG., & Roehler, LR. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The reading teacher*, 40(4), 414-418.
- Eddy, E. (1971). Becoming a teacher. The passage to professional status. In Tardif, F. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A. Ediciones.
- Eirín, R, García, HM, y Montero, L, (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 101-115. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART7.pdf>
- Eisner EW. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Eisner, EW. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational researcher*, 17(5), 15-20.
- Eisner, EW., & Peshkin, A. (Eds.). (1990). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. Teachers College, Columbia University
- Elbaz, F., & Elbaz, R. (1981). Literature and curriculum: Toward a view of curriculum as discursive practice. *Curriculum Inquiry*, 11(2), 105-122.
- Elbaz, F., & Elbaz, R. (1983). Knowledge, discourse, and practice: A Response to Diorio's "Knowledge, autonomy and the practice of teaching". *Curriculum inquiry*, 13(2), 151-156.
- Elbaz, F., & Elbaz, R. (1988). Curriculum and textuality. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8(2), 108-131.
- Elbaz, R. (1983). Autobiography, ideology, and genre theory. *Orbis Litterarum*, 38(3), 187-204.

- Elías, ME. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335-365. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100012>
- Elliot, P., & Calderheard, J. (1995). Mentoring For Teacher Development. In T. a. M. Kerry, A. (Ed.), *Issues In Mentoring* (pp. 35-55). Open University.
- Esteve, JM. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel
- Esteve, JM. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores
- Esteve, JM. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, JM., Zarazaga, JME., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores* (Vol. 4). Anthropos Editorial.
- Esteve, JM (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, 19-40. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9c6c60bc-2eea-4c39-bd60-5d8bfb73189c/re34003-pdf.pdf>
- Eurydice (2004) *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda* (Bruselas, Unidad Europea de Eurydice)
- Ever&on, C., & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (Vol. 3, pp. 162-214). New York: Macmillan.
- Falcón, C., & Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.

- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1990). Making Subject Matter Part of the Conversation or Helping Beginning Teachers Learn To Teach. *Research Report 90-3*.
- Feiman-Nemser, S., Remillard, J., & Murray, F. (1996). *The teacher educator's handbook*.
- Felder, BD. (1979). *Problems and Perspectives of Beginning Teachers: A Follow-Up Study*.
- Fernández, S. (2019). Autoevaluación, coevaluación y autocalificación en espacios de aprendizaje. Una propuesta de metodologías activas para 1º de Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 590–594.  
<https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1782>
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Santillana.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método, *Convergencia*, 14(44), 15-40
- Fierro, C., & Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.
- Flores, JIR., & Méndez, AEL. (2011). La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos. *ESBRINA-RECERCA*, 75.
- Flores, MA. (2021). Necessary but Non-Existent: The Paradox of Teacher Induction in Portugal. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 123-144.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.20765>
- Fontana, A., & Frey, JH. (2005). The interview. *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 695-727.
- Franke, A., & Dahlgren, LO. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education: Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. Psychology Press.
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación*

- Galvez-Hjornevik, C. (1986). Mentoring Among Teachers: A Review Of The Literature. *Journal Of Teacher Education*, 37(1), 6-11.
- García, J. (2014). *Ventajas y desventajas del aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado de <http://mitarima.jgcalleja.es/2014/04/08/ventajas-y-desventajas-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/>
- García, V. y Nylza, O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: Una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. Recuperado de <http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848010>
- Geva-May, I., & Dori, YJ. (1996). Analysis of an induction model. *Journal of In-service Education*, 22(3), 335-356.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa* (Vol. 158). Graó.
- Gold, Y. (1992). Psychological support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. *Mentoring: Contemporary principles and issues*, 25-34.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. *Handbook of research on teacher education*, 2, 548-594.
- Gomáriz, MÁ., Hernández, MDLÁ., García, MP., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón* 69(2), 41-57  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Gómez, Á. I. P. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Goodman, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico. *Revista de educación*.

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and teacher education*, 4(2), 121-137.
- Goodson, I.F. (2003) *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I.F. (2012). *Developing narrative theory: life history and personal representation*, Routledge.
- Goodson, I.F. (ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. Routledge.
- Goodson, I.F. (Ed) (2004). *Historia de vida del profesorado*. Octaedro.
- Gray, W.A., & Gray, M.M. (1985). Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers. *Educational leadership*, 43(3), 37-43.
- Griffin, G.A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of teacher education*, 36(1), 42-46.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Guerra, M. Á. S. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana* (Vol. 200). Narcea Ediciones.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of Induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hernández, F. (2002). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad Abierta para Adultos (UAPA).
- Hernández, F. (2004). Mapping visual cultural narratives to explore adolescents' identities. In: F. Hernández and I. Goodson (Eds.). *Social geographies of educational change*. (pp. 91-

102). Dordrecht: Kluwer. Moore, Pragmatic radicalism: An autoethnographic perspective on pre-service teaching

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. *F. Hernández, JM Sancho y JI Rivas (Coords.). Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, 13-22.

Herranz, M. (2019). Autoevaluación y autocalificación desde la evaluación formativa. Una propuesta en Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 579–583. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1779>

Herrera, L., & Espinoza, EE. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo*, 5(3), 16-20. Recuperado a partir de <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>

Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 151-164.

Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American educational research journal*, 26(2), 160-189.

Huberman, M (1989). The professional life-cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, 91(1), 31-57.

Huberman, M. (1992). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, 290, 15-17.

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

Huling-Austin, L, (1990) Teacher Induction Programs and Internship, en R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, Nueva York

Imbernon, F., & Canto, PJ. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 2-12.

- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Graó.
- Imbernón, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana. In *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (2004)*, p 147-157. Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education policy analysis archives*, 13, 10-10.
- Jáspez, JF. y Sánchez, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Johnson, PO., & Umstattd, JG. (1932). Classroom difficulties of beginning teachers. *The School Review*, 40(9), 682-686.
- Johnston, J. y Ryan, K. (1983) Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education, en: K. Howey y W. Gardner (Eds.). *The Education of Teachers*, Longman,
- Jordell, K. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121.
- Katz, LG., & Raths, JD. (1985). A framework for research on teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 9-15.
- Kemmis, S., & Robottom, I. (1981). Principles of Procedure in Curriculum Evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13(2), 151-55.
- Kerry, T. y Mayes, A. S. (1995) *Issues in Mentoring*. Routledge
- Kincheloe, JL. (1991). Educational historiographical meta-analysis: rethinking methodology in the 1990s. *Internation Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(3), 231-245.
- Knowles, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson, *Historias de vida del profesorado* (págs. 149-207). Barcelona, Octaedro

- Korthagen, F. A. (1988). *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. Teachers' professional learning*, 35-50.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* / Steinar Kvale; traducido por Tomás del Amo y Carmen Blanco. Ediciones Morata, S.L.
- Lacey, C. (1977) *The socialization of teachers*. Methuen and Co ed., Londres
- Lagunes, YI., Cruz, GE. y Bello, LO. (2023) *Saberes docentes durante el acompañamiento en la titulación de una escuela Normal* [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1595](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1595)
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. *Teachers' professional learning*, 146-168.
- Leite, AE. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga.
- Leite, AE. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa (Arg)*, 16(1), 13-21.
- Leithwood, K. (1992). *Transformational Leadership and School Restructuring*.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Disposición adicional duodécima.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Liston, DP., & Zeichner, KM. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. Routledge.
- Little, JW. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18(8), 917-946.
- Livingston, C., & Borko, H. (1989). Expert-novice differences in teaching: A cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 40(4), 36-42.
- Lopes, A. (2007) *la construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas*. Profesorado.

- Lopes, A. (2017) Da formação à profissão-Choque da realidade ou realidade chocante? En *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. University of Chicago Press ed.
- Madueño, ML., & Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. MÉXICO <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Mager, GM., & Myers, B. (1982). If first impressions count: New professors' insights and problems. *Peabody Journal of Education*, 59(2), 100-106.
- Mancebo, ME., y Coutinho, V. (2021). Desafíos profusos, certezas limitadas: la inserción profesional de los noveles profesores uruguayos a la luz de la experiencia comparada. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(1), 105-124.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego, C., Mayor, C. M., y Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3262#:~:text=APRENDER%20A%20ACOMPA%3%91AR%3A%20AN%3%81LISIS%20DE%20DIARIOS%20REFLEXIVOS%20DE%20MENTORES%20EN%20UN%20PROGRAMA%20DE%20INDUCCI%3%93N>.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza: Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300 (enero-abril), 225-278.
- Marcelo, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.
- Marcelo, C. (1988) Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 6
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, CIDE.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. PPU.

- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista iberoamericana de educación, 19*. 101-144
- Marcelo, C. (2000). El cambio educativo como objeto de estudio. El uso del conocimiento para la mejora de la escuela. En Estebaranz, A. (Coord.) *Construyendo el cambio: perspectiva y propuestas de innovación educativa*. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista docencia, 33*(12) 27-38
- Marcelo, C. (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro
- Marcelo, C. (2009) Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En *El profesorado principiante: inserción a la docencia* 7-58
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017) Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuaderno de pesquisa, 47*, 1224-1249
- Marcelo, C., & López Ferreira, MA. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C., Gallego, C., Murillo, P., & Marcelo, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(1), 461-480. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9937>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' Induction. *Teaching and Teacher Education, 88*, 102962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Márquez, MJ., Prados, E., y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. Bioeducamos. *Tendencias Pedagógicas, 24*, 113-132 <http://hdl.handle.net/10486/663114>

- Márquez, MJ., Prados, E., y Padua, D. (2012). *El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo*. Comunicación en actas III Jornadas de Histórias de Vida em Educação, 8-9.
- Martagón, V., Rivas, JI., & Calvo, P. (2023). El año en práctica del profesorado, ¿trámite u oportunidad? *REIDOCREA*, 12(15), 190-200. <https://doi.org/10.30827/Digibug.81058>
- Martín, A. y García, I. (2018) La profesionalización del docente en la actualidad. Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1) <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9916>
- Martín, N., y Moreno, O. (2021). Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30, 1112-1131. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021003002866>
- Medina, F., & Domínguez, J. (1989). Boundary elements for the analysis of the seismic response of dams including dam-water-foundation interaction effects. I. *Engineering Analysis with Boundary Elements*, 6(3), 152-157.
- Melero, M. L. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- Melero, M. L., Mancila, I., & García, C. S. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma: Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 30(85), 49-56. <https://doi.org/10.47553/rifop.v30i1>
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 59-72.
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2022) Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 35 <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824>
- Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Milton, E., Daly, C., Langdon, F., Palmer, M., Jones, K., y Davies, AJ. (2020). Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and

implications for professional learning in Wales. *Professional Development in Education*.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1767177>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*.  
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>

Moffet, KL. (1987), Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock. *Educational Leadership*, 44(5), 34-37

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128.

Monteiro, L. & Fortunato, I. (2019). A relação entre saberes docentes e a formação continuada: teses e dissertações 2012-2017. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(4), 2260–2274. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12276>

Montero, ML. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de educación*. 340, 66-86

Moral, C. (1998). Modelos alternativos de formación del profesorado basados en la reflexión. *Revista de educación*. 315, 271-281

Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399.

Murillo, FJ., Martínez-Garrido, C., & Hidalgo-Farran, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *ESE. Estudios sobre Educación*, 27, 91-113. <https://hdl.handle.net/10171/37369>

Nunez, J., Tardif, M. y Borges, C. (2018) La inserción profesional como experiencia subjetiva el caso de los profesores noveles en Quebec. *Educação e Pesquisa*, 44, e183252.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844183252>

OCDE (2005). *Economic surveys* (Vol. 8). OECD Publishings

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>

- Olson, MR. (1991). Supportive growth experiences of beginning teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 27(1), 19–30.
- Olson, MR. & Osborne, JW. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching & Teacher Education*, 7(4), 331–343.
- Osorio, AM. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 12(1), 39-52.
- Palma, A., & Romero, H. (2022). Los saberes docentes y los estilos de aprendizaje. *Diversidad Académica*, 1(2), 204-227. Consultado de <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/17818>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla
- Pérez, MF. (1988). Hacia una institucionalización del perfeccionamiento del profesorado. In *La formación de los profesores: [actas del Congreso Internacional sobre formación del Profesorado celebrado en Granada del 18 al 22 de mayo de 1987]* (pp. 73-160). Servicio de Publicaciones.
- Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Porta, L., De Laurentis, C., y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis educativa*, 19(2), 53-56. ARGENTINA  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0328-97022015000200006&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022015000200006&lng=es&tlng=en).
- Porta, MJ. (2020). Los saberes docentes: enfoques y perspectivas teóricas. *BIBLIOTECA DE TRABAJOS FINALES FCH*, 1(5), 1-71.  
<http://humanas1.unsl.edu.ar/ojs/index.php/TESIS/article/view/221>
- Porta, MJ., y García, G. (2020). Los saberes docentes y la relación con el saber: desafíos para su investigación desde un enfoque interdisciplinario. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 2. Recuperado a partir de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4217>

- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico. El uso de historia de vida en ciencias sociales*. Ediciones del Centro de Investigaciones Sociológicas
- 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.
- Redon, S. (2017) Capítulo 24. Ética en la investigación cualitativa. En Redon y Angulo (coord.) *Investigación cualitativa en educación*. 375-386
- Reséndiz, N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.110-141>
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of educational research*, 62(1), 1-35.
- Rich, Y. (1993). Stability and change in teacher expertise. *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 137-146.
- Rivas, JI. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Rivas, JI. (2021). Transformar la investigación para transformar la educación. En *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro, 13-36.
- Rivas, JI., Prados, ME., Leite, AE., Cortés, P., Márquez, MJ., Calvo, P., Martagón, V. y Acuña, MM. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 139–151. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Rivas, JI., Leite, AE. y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis educativa* (enero 2014- diciembre 2014) Vol. 18, nº 1 y 2, Pp. 15-25
- Rivas, JI. (2011) Historias de vida y emancipación: Subjetividad, conflicto y cambio social. *PANORAMA DIÁLOGOS*, 3(67-68), 5-9

- Rivas, JI. (2012b). Sujeto, diálogo, experiencia: el compromiso del encuentro. En Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., & Núñez, C. (eds.). *Historias de vida en educación. Sujeto, diálogo, experiencia*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, JI., Hernández, F., Sancho, JM., & Núñez, C. (eds.) (2012). *Historias de vida en educación. Sujeto, diálogo, experiencia*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, JI., y Leite, AE. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de pedagogía*, 436, 34-37
- Rivas, JI. (2009) Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas y D. Herrera (Eds) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36)
- Rivas, JI, Leite, AE, y Cortés, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1) 228-242. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18615>
- Rivas, JI., Márquez, MJ., Leite, AE., Calvo, P., Martagón, V., & Prados, ME. (2019). Indagación biográfica y construcción de narrativas transformadoras. C. *Brandao, J. Carvalho, R. Arellano, C. Baixinho, y J. Ribeiro, A prática na investigacao Qualitativa: exemplos de estudos*, 3, 65-86.
- Rodríguez, LGM. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3(1), 75-87. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/250>
- Rodríguez, SR., & Márquez, JP. (2021). Inserción profesional. Programa de acompañamiento docentes noveles del Consejo de Formación en Educación (CFE). *Paradigma*, 2, 173-184. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2021.p173-184.id1006>
- Rose, N. (2012) *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE. Editorial universitaria.
- Salgueiro, AM. (1998). Saber docente y práctica educativa. Un estudio etnográfico.

- Salinas, AMDA., & Rodríguez, R. (2019). La tutoría en la inserción laboral de los profesores noveles. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 29(2), 69-98. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/192>
- Sánchez Bautista, MP. (2018). *La inserción docente: una revisión del estado del conocimiento*. Universidad La Salle, Dirección de Posgrado e Investigación <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/1987>
- Sánchez, I. y Casal, S. (2016) El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 179-190 <http://doi.org/10.30827/Digibug.53915>
- Sancho JM. (2013) Fossos e nexos entre a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida. En A. Lopes et al. (Coords) *Historias de vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. UB diposit digital <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47252>
- Sandín, MP. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Santos, M. (2017). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (107), 39–64. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i107.3869>
- Schempp, P., Sparkes, A. and Templin, T. 1993. The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30. 447–472.
- Schlechty, P. Y Whitford, B. (1989) Systemic Perspectives on Beginning Teacher Programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 441-450
- Schmidt, M. Y Knowles, G. (1995) Four women's stories of 'failure' as beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-444
- Schön, DA. (1983). *The reflective practitioner*. New York.
- Schön, DA. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Serpell, Z. (2000) Beginning teacher induction: a review of the literature, *ERIC ED*. 443783

- Shön, DA. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Profesiones*. Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy: The politics and process of evaluation* (Vol. 5). Psychology Press.
- Simons, H. (1989) Ethics of case study in educational research and evaluation, in R. Burgess (Ed) *The Ethic of Educational Research*. Falmer Press 114-140
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el proceso de evaluación*. Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Smith TM y Ingersoll, RM (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Smith, TM., & Ingersoll, RM. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Sonlleva, M. y Torrego, LM. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias pedagógicas* 24, 285-306
- Sousa, F. (2010). La inducción profesional de María: Una etnografía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 165-181.
- Souto, A., Estévez, I., Romero, P. y González, M. (2020) Aprendizajes formales, no formales e informales en la era digital. Contribuciones al desarrollo profesional docente *New Trends in Qualitative Research*, 2, 428-436
- Souza, FDD. (2016). *Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas*. UTFPR Editora

- Sprinthall, NA., Reiman, AJ., & Thies-Sprinthall, L. (1993). Roletaking and reflection: Promoting the conceptual and moral development of teachers. *Learning and Individual Differences*, 5(4), 283-299.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata
- Stenberg RJ. y Caruso, DR. (1985) Chapter VIII: Practical Modes of Knowing. *Teachers College Record*, 86(6), 133-158
- Tabachnick, BR., & Zeichner, KM. (Eds.). (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (Vol. 3). Falmer Press.
- Talbert, JE., & McLaughlin, MW. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American journal of education*, 102(2), 123-153.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S. A, de ediciones.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. *Revista de educación*, 284, 133-157
- Tesch, R. (2013). *Qualitative research: Analysis types and software*. Routledge.
- Texeido, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Graó
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Tisher, RP. (1980). The induction of beginning teachers. In *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers*. Kogan Page.
- Totterdell, M., Bubb, S., Woodroffe, L., & Hanrahan, K. (2004). *The impact of new qualified teachers (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research literature on induction*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

- Vaillant, D. (2014) Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 55-66
- Vaillant, D. (2016) Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2),79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, D. (2022) La inserción del profesorado novel en América Latina algunas certezas, muchos desafíos. En Marcelo y Marcelo (Coords.) *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. 31-48
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14(1), 18-25.
- Van Maanen, J., & Schein, E. (1979). Toward A Theory Of Organizational Socialization. *Research In Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21(8), 917-934.
- Vargas Pérez, S. (2020). *Saberes docentes emocionales en el trabajo cotidiano de profesores de enseñanza media*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175298>
- Vázquez, R. y Angulo, J.F. (2003). *Introducción a los Estudios de Caso*. Aljibe.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Velázquez, B. B., Odina, T. A., & Liévano, B. M. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 107-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante*. Promolibro. Valencia

- Vidiella, J., & Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1281-1310. PROFESORAS ESPAÑA  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400013&lng=es&tlng=es)
- Villar, LM. (1990) *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. I.C.E. y Servicio de Publicaciones
- Vonk, JHC. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Educatio*, 6(2), 133-150.
- Vonk, JHC. (1995). *Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions*.
- Vonk, JHC. (1996). *Conceptualizing the Mentoring of Beginning Teachers*.
- Vonk, JHC., & Schras, GA. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.
- Vonk, JHC. (1988). El desarrollo profesional del profesorado principiante y sus repercusiones en la formación inicial y continua. *Investigación y Capacitación*, 3 (1), 47-60.
- Wade, RC. (1994). Teacher education students' views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and teacher education*, 10(2), 231-243.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Ediciones Morata.
- Wanous, JP. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers*. Prentice Hall.
- Watson, N., y Vázquez, S. (2021) *El clima de aula con el gestor como docente*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, España.
- Westerman, DA. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of teacher education*, 42(4), 292-305.

- Wilcoxon, C., Bell, J., y Steiner, A. (2020). Empowerment through induction: supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 52-70. <https://doi.org/10.1108/ijmce-02-2019-0022>
- Wildman, TM., Niles, JA., Magliaro, SG., & McLaughlin, RA. (1989). Teaching and learning to teach: The two roles of beginning teachers. *The Elementary School Journal*, 89(4), 471-493.
- Wilson, JA., & D'arcy, JM. (1987). Employment conditions and induction opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10(2), 141-149.
- Wong HK. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, 88(638), 41-59.
- Wubbels, T., Créton, HA., & Hooymayers, HP. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81-94.
- Zabalza, M. (1988). *Los diarios de clase como instrumentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Tórculo.
- Zeichner, K, & Gore, J (1990). *Teacher socialization*. In R Houston (Ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, 329-348.
- Zeichner, KM. (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, 42(1), 38-48.
- Zeichner, KM. (1980). *Key processes in the socialization of student teachers: Limitations and consequences of oversocialized conceptions of teacher socialization*.
- Zeichner, KM. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, KM. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.
- Zeichner, KM. (1988). *Understanding the character and quality of the academic and professional components of teacher education*. National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.

Zeichner, KM. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.

Zuniwalt, K. (1989) Beginning Professional Teachers: The Need for a Curricular Vision of Teaching, in Maynard C. Reynolds, (Eds.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Pergamon Press. 173-184

## ANEXOS

Para acceder a los anexos, por favor, siga el siguiente enlace a la carpeta Drive:

[https://drive.google.com/drive/folders/14EbiRxWrwlZVxPRqPq5O-KoSv5K\\_v-rb?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/14EbiRxWrwlZVxPRqPq5O-KoSv5K_v-rb?usp=sharing)