

INVESTIGACIONES

El primer año como docente de Educación Secundaria en España

The first year as a Secondary Education teacher in Spain

*Lucía Sánchez-Urán^a, Soledad Rappoport^a,
Bianca Thoilliez^a, Héctor Monarca^a*

^aUniversidad Autónoma de Madrid, España.
lucia.sanchez-uran@uam.es, soledad.rappoport@uam.es,
bianca.thoilliez@uam.es, hector.monarca@uam.es

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprender cómo viven el primer año de docencia, profesores de educación secundaria. Indagamos en qué dificultades y preocupaciones tienen, qué apoyos reciben, sus expectativas y los cambios que experimentan referidos a ellos durante sus inicios. Para ello, se planteó un diseño longitudinal, de enfoque biográfico-narrativo, en el que participaron 10 docentes de menos de tres años de experiencia. El análisis de los datos siguió dos perspectivas: paradigmática y narrativa, a fin de construir historias profesionales. Los resultados muestran factores que pueden atenuar o acentuar el “shock” inicial del primer año, así como cambios percibidos en torno a la propia tarea y la profesión docente. En línea con investigaciones previas en el contexto internacional, la discusión sugiere atender los factores institucionales para el diseño de iniciativas destinadas a mejorar el proceso de iniciación a la profesión docente en el contexto español.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, enseñanza secundaria, estudio biográfico-narrativo, estudio longitudinal, profesores principiantes.

ABSTRACT

This study aims at understanding how they live the first year of teaching, secondary school teachers in Spain. We inquire into what difficulties they have, the support received, their concerns and expectations, and the changes they experience regarding all of them. We designed a longitudinal study with a biographical-narrative approach. The participants were 10 beginning teachers up to three years of experience in their teaching careers. The data analysis was carried out from two perspectives: paradigmatic and narrative, in order to build up each singular professional story. Results show factors that can attenuate or accentuate the *shock* of the first year, as well as perceived changes regarding the own practices and the teaching profession. The discussion confirms the theoretical developments of the international literature review. Also, identify some relevant features that should be taken into consideration for design of initiatives to improve the induction processes of beginning teachers in Spain.

Key words: beginning teachers, life stories, longitudinal study, professional development, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

El campo de estudio sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) abarca un grupo heterogéneo de perspectivas y enfoques teóricos que tienen en común su aproximación al trabajo docente como una trayectoria en la que se articulan distintas fases o momentos (Monarca & Manso, 2015). En este sentido, el DPD ofrece un marco interpretativo articulado para comprender procesos que históricamente se habían estudiado de manera aislada e independiente. Dentro de estas fases, la iniciación a la docencia, también llamada inducción (Eurydice, 2018), ha despertado un reciente interés en la investigación y en el desarrollo de políticas públicas, por su importancia en el trabajo docente y sus trayectorias futuras. Actualmente contamos con una importante producción en esta temática a nivel internacional (Avalos, 2016; Dicke *et al.*, 2015; März & Kelchtermans, 2020; Pillen *et al.*, 2013; Zhukova, 2018), y, en menor medida, en el contexto español (Bolívar *et al.*, 2014; Marcelo, 2009; Sancho & Gorospe, 2016; Valle & Álvarez-López, 2019). Este trabajo, además de ofrecer nuevos conocimientos para el contexto local, busca ser un aporte de utilidad para la discusión en otros contextos. En este caso en particular, se aborda la temática desde la voz de los propios docentes noveles. Este tipo de estudios tiene la ventaja de acceder a una información de primer orden para conocer el fenómeno estudiado en profundidad (Bolívar *et al.*, 2001). Las experiencias, decisiones e interpretaciones de los docentes, como partícipes indiscutidos del DPD, nos aportan datos clave para la reflexión y el diseño de políticas públicas vinculadas con su desarrollo profesional. Hay diversas conceptualizaciones sobre lo que se considera docente novel según los años de experiencia. En esta investigación, de acuerdo con el clásico trabajo de Veeman (1984), se asumirá como docente principiante a aquellos que tienen como máximo tres años de experiencia. Según los supuestos en los que se basa esta definición, es este período el que presenta mayores retos y necesidades de apoyo ante la complejidad del trabajo docente.

2. EL PRIMER AÑO DE DOCENCIA

Los estudios relacionados con el DPD suelen centrarse mayoritariamente en la formación inicial, la iniciación profesional y la formación continua. En lo que respecta específicamente a la iniciación profesional docente, la investigación ha constatado que la misma supone un momento clave para las trayectorias docentes en tanto que requiere de medidas, recursos, apoyos y acompañamientos específicos (Alliaud & Antelo, 2009; Marcelo, 2009; Ria, 2012; Solís Zañartu *et al.*, 2016; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

El período de inserción (o inducción) frecuentemente es vivido como un “salto al vacío”, en tanto que los docentes principiantes deben enfrentar de forma repentina variadas y complejas situaciones que no siempre pueden ser previstas en la formación inicial y para las cuales, por tanto, no suelen sentirse suficientemente preparados (OECD, 2019). De acuerdo con trabajos previos, los retos que afrontan incluyen, entre otras tareas: gestionar el aula, planificar las prácticas de enseñanza, motivar a los estudiantes, preparar material didáctico, atender a la diversidad de los estudiantes, tratar con las familias, participar en la organización escolar, interactuar con documentos, relacionarse con colegas y asimilar patrones de comportamiento (Avalos, 2016; Guibert & Lazuech, 2012; Vonk, 1989). En la misma línea, Veeman (1984) menciona el “shock de realidad” que para muchos

docentes supone su primer año de trabajo, marcado por las preocupaciones derivadas de las múltiples demandas a las que deben hacer frente y a la falta de apoyo y orientación. En este sentido, es un momento crítico, que no en pocas ocasiones acarrea sufrimientos, tensiones, sentimientos de soledad, agobio y depresión, y que, en algunos contextos, culminan con altos índices de abandono prematuro de la profesión (Eurydice, 2018).

De acuerdo con la literatura, los factores que reducen el malestar asociado a estos primeros años de docencia estarían relacionados con sentimientos de realización profesional, la interacción positiva con los estudiantes y sus éxitos educativos, una cultura escolar colaborativa y la ayuda de los colegas (Dicke *et al.*, 2015; Flores & Day, 2006; März & Kelchtermans, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2017). En este sentido, los mentores son percibidos por los docentes noveles como el principal apoyo (Ginkel *et al.*, 2018).

Otro de los aspectos destacados por algunos autores es que estas primeras experiencias docentes juegan un papel clave en la conformación de creencias profesionales, actitudes, prácticas y filosofía que sustentarán el resto de la carrera profesional docente (Andrews *et al.*, 2012; Helms-Lorenz *et al.*, 2015; Hudson, 2017). En esta misma línea, Marcelo (2009) afirma que, a partir del “ensayo y error”, y mediados por las influencias sociabilizadoras del contexto, los docentes noveles aprenden a enseñar y van (re)configurando un modo propio de entender la profesión. Esa (re)configuración de cómo entienden la profesión junto con sus autopercepciones como docentes es lo que entendemos como “yo docente”. En este proceso de (re)construcción de identidad profesional intervienen y se entrelazan componentes personales, del contexto laboral y del entorno sociopolítico y cultural más amplio (Mockler, 2011, como se cita en Bolívar, 2016). Tal como constata Huberman (1989), la interacción de estos componentes contribuye a cambiar las percepciones de autoeficacia de los docentes y conduce a la consolidación progresiva de formas de enseñanza consideradas más deseables por los resultados de aprendizaje que producen.

Por último, algunas teorías clásicas de desarrollo docente ofrecen un marco explicativo de interés para comprender el proceso de aprendizaje durante el período de inducción profesional (Fuller & Brown, 1975; Vonk, 1989; Zhukova, 2018). Estos enfoques vinculan la evolución profesional a tres etapas de preocupación diferenciada. Durante la primera, la preocupación del docente se dirige hacia sí mismo (aceptación, autosuficiencia, supervivencia...). En la segunda etapa, la preocupación se focaliza en la tarea (situaciones de enseñanza, destrezas didácticas y otros quehaceres docentes). En la tercera etapa, las inquietudes se dirigen hacia el impacto educativo y social de sus prácticas (necesidades sociales y educativas de sus estudiantes). Según estas teorías, la evolución en las preocupaciones se relaciona con la madurez adquirida y el docente novato no pasará a la siguiente etapa sin resolver las inquietudes de la anterior (Marcelo, 2009; Zhukova, 2018).

Sobre la base de este marco de referencia, el objetivo de este estudio fue comprender las formas en que viven, interpretan y sienten su primer año de docencia, profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España: qué dificultades atraviesan, qué apoyos reciben, cuáles son sus miedos, preocupaciones, expectativas y creencias, y cómo estos aspectos van cambiando a lo largo de su primer curso lectivo.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo planteado se propuso un diseño longitudinal, de enfoque biográfico-narrativo¹ (Bolívar *et al.*, 2001; Cochran-Smith *et al.*, 2012), que siguió durante un año a 10 docentes noveles de centros españoles de Educación Secundaria Obligatoria, público y privado. La recogida de datos se realizó durante un curso escolar y contempló cinco rondas de entrevistas en profundidad. En cada momento de entrevista se abordaron temáticas específicas. Por otra parte, se trataron cuestiones de manera recurrente para captar posibles cambios y resignificaciones en los relatos. La tabla 1 expone las temáticas abordadas en cada momento durante la recolección de datos, según las distintas tandas de entrevistas.

Tabla 1. Rondas de entrevistas y temáticas abordadas

Temáticas/ Ronda	1º ronda de entrevistas	2º ronda de entrevistas	3º ronda de entrevistas	4º ronda de entrevistas	5º ronda de entrevistas
Temáticas específicas	Primeras impresiones como docente* Recibimiento institucional* Experiencias docentes previas* Estrategias docentes* Expectativas y temores* Historia personal*	Aclimatación institucional* Práctica docente* Ideal docente Contexto familiar	Formación inicial del profesorado Interés por la docencia* Recuerdos como alumno/a Docentes referentes	Acceso a la docencia* Proceso de selección Formación continua	Balance de cierre de curso (valoración de su práctica, identificación de debilidades y fortalezas)* Expectativas para el próximo curso*
Ejes recurrentes	Apoyos*				
	Grado de satisfacción*				
	Cambios y continuidades*				
	Relaciones con otros actores (estudiantes, otros docentes, familias)*				
	Principales dificultades y preocupaciones*				
	Hitos personales y profesionales*				

Nota: Con un asterisco se indican los temas cuyo análisis se han incluido en este artículo.

Fuente: Elaboración propia.

¹ Aprobación del Comité Ético de Investigación (CEI-77-1411).

3.1. ANÁLISIS DE DATOS

La estrategia analítica contempló diversas lecturas del material a fin de proponer un doble acercamiento: paradigmático categorial (Flick, 2004) y narrativo (Bolívar *et al.*, 2001; Moriña, 2017). La primera fase analítica, paradigmática categorial, tuvo como principal objetivo estimular la aparición de matices y aportes significativos en cada una de las 10 historias durante la recogida de datos. Para ello, conforme se iban realizando las rondas de entrevistas, se analizó su contenido siguiendo una lógica intra-caso que permitió profundizar sobre temáticas relevantes de cada caso particular. Para este proceso de categorización de los relatos se utilizó el software MAXQDA con el correspondiente libro de códigos creado ad hoc (Figura 1 y Figura 2).

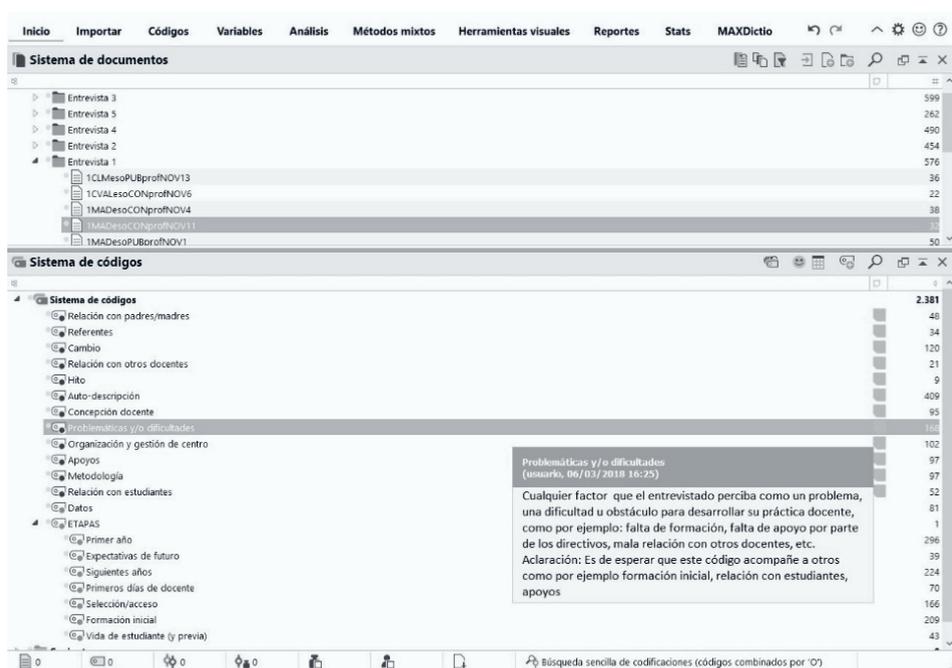


Figura 1. Salida del programa MAXQDA referida al libro de códigos.

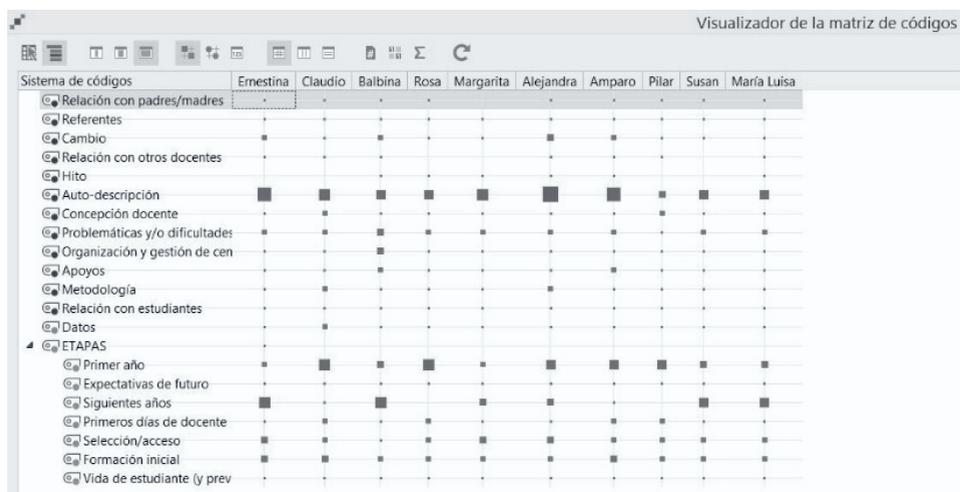


Figura 2. Matriz de los códigos existentes en las historias de los participantes.

La segunda fase, análisis narrativo, dio lugar a la construcción de las historias profesionales. Para este proceso, a fin de no descontextualizar los datos, se llevó a cabo una nueva lectura completa del material correspondiente a cada caso. Se seleccionaron y reorganizaron los relatos en el programa Excel siguiendo una lógica temporal-temática. Este proceso permitió obtener 10 líneas temporales que fueron analizadas de forma global, evitando la fragmentación de los datos y facilitando la identificación de reiteraciones, continuidades y aspectos cambiantes en las situaciones y percepciones en cada una de las líneas narrativas. En la figura 3 podemos ver la organización de la información para la construcción de una línea narrativa. El siguiente paso consistió en leerlas, registrando las particularidades de cada historia. Durante esta lectura, se identificaron campos léxicos por medio de temas emergentes y palabras clave asociadas a cada historia y vinculadas a interpretaciones personales.

Tabla 2. Docentes noveles participantes en la investigación

Pseudónimo	Edad	Titularidad del centro		Año de docencia
Claudio	27	Público		1 ^{er} año
Rosa	35	Público		1 ^{er} año
Alejandra	28	Público		1 ^{er} año
Amparo	26	Público		1 ^{er} año
Susan	27	Privada (1 ^{er} año)	Público (2 ^o año)	2 ^o año
Margarita	29	Público		3 ^{er} año
Ernestina	29	Público		3 ^{er} año
Pilar	35	Privado		1 ^{er} año
M ^a Luisa	26	Privado		1 ^{er} año

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Se encontraron semejanzas en la evolución del primer año de docencia con lo señalado por las teorías clásicas del desarrollo docente (Fuller & Brown, 1975; Vonk, 1989; Zhukova, 2018). En primer lugar, los cambios percibidos en el transcurso del primer año sólo se manifiestan con todo detalle en los relatos de los docentes que recién comienzan. A medida que los docentes se alejan del primer año, como es el caso de los participantes que se encuentran en su segundo o tercer año de docencia en el momento de las entrevistas, sus recuerdos no distinguen tantos matices, prevaleciendo una caracterización negativa de su práctica inicial, y, en algunos casos, de insatisfacción. Por otra parte, los hallazgos permiten identificar ciertas condiciones contextuales que facilitan o dificultan los inicios de la profesión docente.

Continuaremos con la presentación de las voces recogidas en las entrevistas en cuatro sub-apartados: 1) El *shock* inicial; 2) Lo que no mata fortalece; 3) El peso del compromiso y el premio de la satisfacción; 4) Las condiciones contextuales importan, y mucho.

Esta organización responde a las temáticas que han sido identificadas como relevantes en el proceso de análisis en relación con el objeto de estudio.

4.1. EL “SHOCK” INICIAL

Los 10 profesores noveles señalan haber experimentado desconcierto al comenzar la docencia, habiendo experimentado, según sus propias palabras, y gran inseguridad y nerviosismo durante las primeras semanas, incluso meses de trabajo. La iniciación en la docencia se presenta para ellos y ellas como inesperadamente intensa, desafiante, exigente; fundamentalmente por la variedad, impredecibilidad y simultaneidad de tareas y situaciones a enfrentar. En todos los casos, el trabajo docente se percibe diferente a lo imaginado o

experimentado en el período de prácticas, en el que la situación es más controlada. Así lo expresaba Ernestina:

Que no tenía ni idea, ni idea. Cada vez que pienso como di clase digo: “¡madre mía, qué colleja!”. Primero porque nadie te enseña nada. No te enseñan a dar clase, no me las preparaba bien. Era un poco como viviendo al día. Me sentía muy insegura porque no llevaba nada preparado. Inseguridad constante. (Ernestina)

Los docentes noveles entrevistados se inician en su profesión sintiendo que no están preparados para desarrollar el trabajo. Consideran que no cuentan con la formación pedagógica necesaria, que desconocen los procedimientos institucionales básicos e, incluso, temen no poseer el control disciplinar requerido. La percepción de “no estar a la altura” les genera importantes dudas sobre la propia capacidad para enseñar. Alejandra nos decía: “Las primeras semanas lo pasé fatal, no me veía capaz. Me preocupaba no dar la talla”. En un sentido similar se manifestaba Amparo: “*Pensaba que no iba a ser capaz de enseñarles nada*”. Durante las primeras semanas, la principal preocupación es “sobrevivir”. Las inquietudes son auto-referidas, vinculadas principalmente a la relación con los estudiantes: cómo marcar autoridad (especialmente en las docentes mujeres jóvenes), cómo gestionar la clase, qué hacer ante preguntas de los estudiantes, entre otras cuestiones. La visión es cortoplacista y el desafío radica en superar de la mejor manera posible el día a día del aula.

En la construcción del “yo docente” prevalece la sensación de “intruso” o “ajeno” a la profesión. En los participantes de más edad que cuentan con ocupaciones previas distintas a la docencia persiste una identificación del “yo” con el empleo abandonado. Mientras que en los más jóvenes predomina el “yo estudiante” por la cercanía temporal a sus experiencias en las instituciones educativas como alumnos. La percepción de ajenez profesional impacta en el rol asumido durante las reuniones de equipo: en todos los casos, si las condiciones institucionales no promueven su participación, durante los primeros encuentros los docentes noveles asumen un rol de observadores. La siguiente anécdota que comentó Alejandra en una de las entrevistas, refleja este proceso de adquisición y asunción del “yo docente”: “Cuando me preguntó una alumna: “Profe, ¿puedo ir al baño?”; yo pensé para mí ¡a mí que me preguntas! No me lo creía hasta que empecé... Dije: “Soy la profe”. Me molo mucho, estaba como flipando”.

En sus primeros meses de práctica profesional, los participantes procuran no asumir riesgos y proponen situaciones pedagógicas sencillas y ajustadas al recurso de apoyo disponible en cada contexto. El libro de texto, programaciones de otros docentes, las ayudas de otros colegas e Internet son elementos especialmente útiles. Cada día es una “puesta a prueba” de recursos y estrategias, que luego desechan o incorporan según su eficacia. Ernestina lo expresaba así de franca: “*En ese momento seguía el libro de texto porque no tenía ni idea de lo que tenía que hacer*”.

4.2. LO QUE NO MATA FORTALECE

A través del “ensayo y error” (Marcelo, 2009), los docentes incrementan paulatinamente su repertorio, desarrollando habilidades para controlar la clase y organizar su enseñanza. En todos los casos, el sentimiento de superación de los difíciles retos del inicio otorga seguridad personal y repercute positivamente en su autoestima. Además, pareciera que

cuanto más adversas son las condiciones de las primeras semanas de docencia, mayor es el grado de autosatisfacción personal posterior. Claudio lo resumía del siguiente modo: “Estoy bastante contento teniendo en cuenta los problemas logísticos, desde que estuvimos semanas sin pizarras, semanas sin proyectores, es decir, considero que he ido bastante bien”. Una vez superado el *shock* inicial y logrado cierta conformidad profesional, las tareas docentes comienzan a vivirse con menos agobio, incluso con cierta tranquilidad debido a la percepción de que lo peor ya ha pasado. Pilar lo comentaba en los siguientes términos:

Es verdad que toda la carga, el desconocimiento, el ser nueva en todo...creo que me ha cansado mucho. Creo que a lo largo del año iré a mejor, porque estoy notando en este último mes también mucha más tranquilidad. O sea, no de trabajo, que el trabajo es el mismo, pero de otra forma de llevarlo. (Pilar)

En este momento las preocupaciones auto-referenciales disminuyen, dando paso a inquietudes y reconsideraciones relacionadas con la eficacia de la tarea. Perciben mejoría en sus prácticas, pero saben que todavía tienen mucho por mejorar. Claudio nos decía: “No me siento lo suficientemente bueno. Hay días que sí. Pero siempre pienso que podría hacer más”. En un sentido similar se expresaba Rosa: “A mí me preocupa si lo estoy haciendo bien... y cómo puedo mejorar las clases”.

La relación con los estudiantes continúa ocupando un lugar central entre las reflexiones, pero la preocupación por lograr respeto da paso al interés por establecer un vínculo de confianza, motivarlos y lograr que incorporen ciertos aprendizajes. Además, comienzan a aparecer en los relatos el interés por los procesos individuales de los alumnos. Claudio contaba: “Lo que más preocupa, los alumnos... Me preocupa Arantxa, Justin, es decir, me preocupan ciertos alumnos. Personalizo mucho”.

Todos los participantes ocupan gran parte de su tiempo personal en la confección de clases, correcciones y búsqueda de material. Sin embargo, paulatinamente, las planificaciones adquieren mayor proyección temporal generando alivio, por lo que algunos participantes se animan a asumir otros retos profesionales, como la preparación del concurso-oposición² que permite, en el contexto español, mayor estabilidad en los puestos docentes.

4.3. EL RECONOCIMIENTO

La reafirmación de la propia práctica es un aspecto clave durante el primer año. Los relatos muestran un marcado interés por datos e información que los ayuden a interpretar sus desempeños. En este contexto, dicha reafirmación produce un salto cualitativo en la auto-percepción docente, impacta positivamente en la autoestima y se consolida como un potente factor motivacional. La siguiente experiencia vivida por Alejandra en su clase, refleja muy bien esta idea:

² Proceso selectivo al cuerpo docente público en España. Involucra dos fases, una baremación de méritos (concurso) y una evaluación de los conocimientos para el desarrollo de la profesión (oposición). Una vez superado este proceso selectivo, para poder acceder al estatus de funcionario de carrera, se debe superar otra instancia, denominada “fase de prácticas”. Algunos docentes comienzan a trabajar como funcionarios interinos, sin plaza y por tanto sin estabilidad laboral. Por tanto, estos interinos deberán seguir preparándose para la superación del concurso-oposición y acceder a una plaza fija.

Ayer entró el inspector a mi clase, un poco sorpresa, me lo dijo el director la misma mañana. [...] Luego muy bien, me felicitó cuando terminó la clase y me ha dicho que me augura un futuro profesional muy bueno. Luego habló con el director y el director ha hablado conmigo y me ha dicho que le ha encantado como he dado la clase y que no puede dejarme escapar. He estado muy emocionada, se me caía un poco la lagrimilla. Sigo contenta y es que yo voy súper contenta todos los días. (Alejandra)

Las fuentes de reconocimiento profesional pueden ser variadas, destacándose: las valoraciones formales por parte de otros actores percibidos como autoridades pedagógicas (miembros del equipo directivo o inspectores); los resultados de las evaluaciones obtenidos por el alumnado; y, en menor medida, el *feedback* otorgado por los estudiantes y la buena aceptación de las familias.

A falta de instancias de retroalimentación formal, hay quienes, como Claudio, establecen mecanismos propios para poder obtenerlo:

Les he pedido que me den una opinión en clase, de forma anónima. Les he dicho que no me pongan el nombre, que me cambien la letra. Las críticas han sido todas constructivas. Pero bueno, el *feedback* ha sido bueno. Pero, aun así, yo siento que podría hacer más. (Claudio)

A diferencia del carácter paulatino de la mayoría de los cambios descritos hasta ahora, la primera evaluación marca un antes y un después en el transcurso del primer año.

Te sientes un poco más segura cuando pasa la primera evaluación y empiezas con la segunda. Te das cuenta de que no es para tanto, ¡ni para tanto y para tan poco, depende de cómo lo mire! (Ernestina)

4.4. EL PESO DEL COMPROMISO Y EL PREMIO DE LA SATISFACCIÓN

Para comprender en algunos de los casos estudiados, el acceso a la docencia es el resultado de un cambio profesional vinculado a reconsiderar el sentido de vida; en otros, se asocia a vocaciones descubiertas en diferentes etapas de la vida estudiantil; también, hay quienes destacan el interés por las condiciones laborales del docente. Más allá de las distintas motivaciones, para todos los entrevistados comenzar la profesión significó un hito en sus historias personales, que no se explica únicamente por el inicio de un nuevo trabajo. Relatos como el de Margarita exhiben el impacto subjetivo de la práctica docente: “Que seas capaz de aportarle algo no solo a nivel de conocimientos sino también herramientas para su vida. Es algo muy especial que no se puede hacer en la mayoría de los trabajos”.

El componente afectivo del trabajo docente (Alliaud & Antelo, 2009; Flores & Day, 2006) es clave para comprender por qué, pese a que ninguno de los docentes noveles imaginó el volumen de trabajo, la dedicación personal y el nivel de agotamiento que genera la docencia, no dudan sobre la decisión asumida. Aún en los momentos de mayor agobio, todos los relatos expresan su agrado por la profesión y visualizan continuar en ella muchos más años. Susan lo expresaba en los siguientes términos: “Es muy gratificante con los alumnos, cuando acabas el curso te da mucha pena despedirte; y cuando ves que superan la asignatura, se esfuerzan, consiguen sus metas”.

En todas las entrevistas queda reflejado que la fuente de satisfacción del es el vínculo con los estudiantes. En este sentido, los relatos confirman lo expuesto por la literatura: “dejar huella” en los estudiantes y obtener su cariño configura un componente de realización individual (Alliaud & Antelo, 2009; Flores & Day, 2006). Este rasgo vincular del oficio docente los compromete es la clave para comprender los importantes sacrificios personales que dicen realizar los entrevistados. Rosa nos lo comentaba así:

Para ir a trabajar me levantaba antes a las 7 y media, ahora me levanto a las 6 de la mañana, todos los días, me meto 100 km todos los días. Y no me pesa. Desde el 4 de septiembre me levanto todos los días con energía. Aunque me levante cansada, me levanto con ganas. Hasta me... [SE EMOCIONA] (Rosa)

En todos los participantes el momento de mayor satisfacción se ubica en el cierre del curso académico. A la autosatisfacción por el crecimiento profesional percibido, se añade la gratificación por los cambios producidos en los estudiantes y los lazos afectivos creados. La superación del primer año docente otorga gran confianza y optimismo respecto al futuro curso, aun cuando el destino laboral es incierto para muchos de ellos (solo los tres docentes de centros privados terminan el año sabiendo su continuidad laboral). Como se ha expuesto al comienzo del apartado, esta interpretación algo idealizada se va modificando a medida que aumenta la distancia temporal del primer año.

4.5. LAS CONDICIONES CONTEXTUALES IMPORTAN, Y MUCHO

Además de los aspectos personales, ciertas condiciones contextuales pueden exacerbar las preocupaciones y dificultades experimentadas por los docentes noveles.

La docencia por períodos cortos, mediante sustituciones, como práctica habitual en el comienzo de la carrera docente, incrementa de manera significativa las dificultades que experimenta el profesorado novel, especialmente si el curso ya está iniciado. Esto afecta tanto a las instituciones públicas como privadas y se relaciona principalmente con la dificultad de construir autoridad entre los estudiantes que saben lo acotado de su presencia y con el desinterés del resto de profesores y directivos para brindar alguna ayuda.

Otra de las cuestiones mencionadas por docentes noveles es la implantación del bilingüismo en los centros educativos. Independientemente de la titularidad de los centros, la docencia en una segunda lengua, aun contando con la correspondiente habilitación, supone una dificultad añadida.

El resto de los condicionantes contextuales identificados varían según se trate de instituciones de gestión pública o privada. En los centros públicos se destacan los siguientes seis factores:

a) La poca antelación para incorporarse al cargo acentúa el malestar de los primeros días (incluso semanas) y el *shock* personal que produce el inicio a la docencia. Algunos docentes interinos³ son convocados “de un día para el otro” y conocen las asignaturas, responsabilidades y grupos a su cargo el mismo día en que se presentan en el centro. Desde el punto de vista profesional, disponen de escaso (o nulo) tiempo previo para preparar material, repasar contenidos o diseñar actividades. Desde el punto de vista personal, la

³ Docentes que comienzan a trabajar en centros públicos sin disponer todavía de plaza fija y estatus de funcionario de carrera.

poca antelación conlleva a organizar cambios de rutina de forma apresurada y da escaso margen para procesar la noticia.

Trabajaba en una tienda de deportes. Me llamaron una tarde a las cinco y me tuve que ir a Madrid porque a las nueve de la mañana tenía que firmar el contrato, ir al instituto para que me presentaran a la jefa de departamento y al director. Me dieron los libros y ya está. Me dijeron por dónde iban y estuve toda la tarde preparándome las clases para el día siguiente. (Alejandra)

b) A los profesores nóveles de instituciones públicas le supone un especial agobio la asignación de determinados grupos: estar a cargo de los grupos de 2º de Bachillerato o de grupos considerados como “difíciles” por reiteradas situaciones de conductas disruptivas. En el caso de 2º de Bachillerato, esto se debe a la preparación de los estudiantes para las evaluaciones de acceso a la universidad. Margarita lo decía así: “Tienes esa carga de que los alumnos tienen que pasar pruebas, tienen que ir a la universidad, ... Eso tiene mucha carga psicológica para el docente. La presión se nota muchísimo más”. Cabe destacar que, en las instituciones privadas, una profesora tuvo a cargo un grupo de 2º Bachillerato y otra a estudiantes del Programa Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria (PMAR). Sin embargo, ninguna de las dos manifestó preocupaciones o sentimientos de agobios extras por la asignación de dichos grupos.

c) El clima conflictivo, falta de coordinación y comunicación entre los docentes del claustro, el desconocimiento de procedimientos institucionales claros y la percepción de ausencias de documentos de referencia.

Entré en un instituto en el que mi departamento tenía muchos problemas. El instituto era muy laxo en cuanto a las normas. En mi departamento no se hablaban entre ellos. Se reduce tu clase a tu aula. Perdí muchas cosas por la falta absoluta de coordinación de ellos. Cada profesor iba un poco a su bola. Eran muy desorganizados. (Ernestina)

d) Asignación de materias para las cuales están habilitados, pero no se relacionan con su campo de conocimiento (por ejemplo, Valores éticos o Música) y/o asignación de gran variedad de asignaturas a impartir.

Imparto Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial en 3º ESO, es un 3º con grupos mezclados y también incluyen 2º de PMAR. ¡Vamos, un bomboncito! Además, doy a un 1º de ESO Valores Éticos. Yo he estudiado para eso, estoy muy formada [TONO IRÓNICO]. (Rosa)

e) Asunción de responsabilidades más allá de la docencia, como por ejemplo ser jefe de departamento o tutor/a.

Estresante. Llegar al instituto y decirme: “Hola, ¿qué tal? Nos alegramos de verte. Estábamos esperándote con los brazos abiertos. Toma el libro del profesor, el otro libro del profesor porque como tienes 6 grupos, para que te dé para todos los grupos. Eres jefa de departamento”. (Rosa)

f) El escaso o nulo acompañamiento durante las primeras semanas (o meses) de docencia. Cinco de los seis docentes que se iniciaron en centros públicos coinciden en manifestar que no se sintieron apoyados por el equipo directivo ante los desafíos que supone el inicio, debiendo resolver las distintas situaciones diarias en soledad.

Por el equipo directivo no me sentí nada apoyada, nada, al contrario. Nos reunimos y el director me dijo que como nadie del departamento quería ser jefe de departamento pues que me tocaba a mí. No hubo ningún tipo de preocupación por parte del equipo directivo. (Amparo)

Sobre este aspecto, la experiencia de Claudio es singular. Destaca el buen recibimiento y el importante respaldo recibido desde el primer momento que ingresa al centro. Tres factores son claves para comprender su diferente percepción. En primer lugar, el centro puso a disposición estrategias de ayuda que no aparecen en el resto de los relatos (el jefe de estudios lo invitó a observar una de sus clases, le facilitaron programaciones de sus asignaturas, el equipo docente se mostró muy cordial, respetuoso y dispuesto a ayudarlo). En segundo lugar, Claudio comienza en una Sección de Instituto de Educación Secundaria (SIES)⁴ de nueva creación donde solo cursan 60 estudiantes y los procedimientos institucionales están en vía de construcción. Y, en tercer lugar, tiene una experiencia laboral previa marcada por la poca valorización, desmotivación y soledad, que impacta en la percepción de ingreso a la docencia. Las cuestiones personales en confluencia con las mejores condiciones contextuales parecen aumentar su alta valoración respecto al apoyo recibido.

Los cinco participantes que sí identificaron falta de acompañamiento no la interpretan del mismo modo. La mayoría considera que ha sido perjudicial y hubiese preferido más ayuda, especialmente durante las primeras semanas. Entre las cuestiones que echaron en falta, mencionan: más información sobre los procedimientos institucionales, tener la posibilidad de observar otras clases, obtener *feedback* de sus prácticas y contar con un espacio de reflexión para resolver situaciones imprevistas. Así es como Susan lo resumía: “Me gustaría entrar a clase de otros profesores para ver como lo hacen y sí me parecería interesante”.

Al analizarlo de manera retrospectiva, dos docentes encuentran beneficios en la falta de acompañamiento. A Alejandra esto le permite trabajar sin tener que rendir cuentas. En un momento en el que las prácticas se basan en “ensayo y error”, ser centro de atención lo percibe como otra fuente de presión. Para Rosa, no contar con apoyos durante su primer año de docencia la obligó a un mayor esfuerzo, incidiendo positivamente en su propio aprendizaje docente.

g) Conciliar el trabajo docente con la preparación del concurso-oposición. Ernestina se mostró muy franca: “No se habla de ello, pero tener la oposición y estar dando clase es una presión ¡que no te puedo ni contar!”. Y es que, en cinco de los casos, el primer año de docencia coincidió con otra exigencia: la preparación de las pruebas de selección para cuerpos docentes, añadiendo otro foco de presión. Ante esta exigencia, un participante

⁴ La Sección de Instituto de Educación Secundaria depende de un instituto de Educación Secundaria. El equipo directivo del instituto también lo será de la sección. La sección contará con un jefe de estudios delegado. Su creación responde a las necesidades derivadas de la planificación educativa (Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria).

decide posponer la preparación de la oposición resignando (o retrasando) la posibilidad de mayor estabilidad profesional, sin mostrar conflictos internos al respecto. Ernestina, Rosa, Alejandra y Amparo, en cambio, muestran mayor autoexigencia y no han considerado esa posibilidad. Para estas docentes esta preparación incrementó el agobio e impactó negativamente en sus prácticas diarias.

Por el contrario, algunos factores atenúan el *shock* del comienzo y favorecen un ingreso profesional más tranquilo. Estos elementos se encontraron principalmente en los centros privados. Entre ellos se destacan los tres siguientes:

a) La figura de un referente que acompaña a los docentes pareciera ser un factor primordial para transitar de mejor manera el inicio de la carrera. Las experiencias de Pilar, María Luisa y Balbina reafirman la importancia de esta figura.

Tenemos una figura que es el tutor, que es el profe que te va acompañando, yo compartía vigilancia de patios con él y entonces ahí empezaba a escupir cosas y él me empezaba a responder. Para mí ha sido fundamental. Además, ha sido mi coordinador de curso, con lo cual yo necesitaba darle mucha información y él necesitaba mucha información de mí. Estaba bien que fuera una persona de mi equipo. (Balbina)

En los centros privados los docentes noveles contaron con el acompañamiento de un tutor o referente⁵ durante el primer año de docencia. Si bien en cada caso el proceso de acompañamiento tuvo características particulares y la figura del mentor varió (profesor con más experiencia, jefe de estudios o un formador en innovación pedagógica), en las situaciones donde la mentoría ha sido muy bien valorada se evidencian factores comunes que parecieran ser clave para el buen funcionamiento del proceso: 1) el trabajo del mentor no se relaciona con el control ni con la imposición de un estilo de enseñanza, sino que se asemeja a una asesoría, espacio de reflexión y/o colaboración; 2) los encuentros entre tutor y tutorizado se dan con cierta regularidad (al menos una vez por semana); 3) impera un clima de confianza y cercanía entre ambos; 4) el mentor es un referente para el docente novel por su nivel de conocimiento (pedagógico y/o institucional); 5) las cuestiones pedagógicas ocupan un lugar central en los intercambios; 6) las opiniones de los docentes noveles son escuchadas y tenidas en cuenta. Las palabras de María Luisa reflejan bien esta situación: “Me sentía parte del equipo, es verdad que cuando te escuchan y se interesan tanto por lo bueno como por lo malo, te sientes más integrada”.

b) Independientemente de la presencia o ausencia de estrategias formales de acompañamiento, aquellos centros donde impera un clima colaborativo entre los profesores, los docentes noveles obtienen mayor cantidad de apoyos informales que atenúan el “*shock* de realidad”.

c) En todos los casos estudiados se observa la necesidad de cierta coherencia entre la interpretación del ideario del centro y aspectos claves de la identidad personal, como el marco axiológico (Hong, Greene, & Lowery, 2017). Esto se observa con claridad en los

⁵ En red pública, de acuerdo con la normativa española, cuando se aprueba el concurso-oposición para el acceso a los cuerpos docentes en la función pública se pasa a la denominada fase de prácticas, la cual hay que superar positivamente para adquirir el estatus de funcionario. Durante esta fase el profesorado tiene asignado un tutor que debe acompañar y orientar en el proceso de incorporación a la docencia. Lo que suele suceder en el caso español es que cuando se llega a esta instancia, la mayoría ya cuenta con varios años de docencia interina, por tanto, pierde el sentido que tiene esta fase de práctica y el papel del tutor en el acceso a la profesión, tanto desde el punto de vista formativo como selectivo.

procesos de iniciación en centros privados. Pilar, María Luisa y Balbina se muestran cómodas, satisfechas y comprometidas con sus respectivos centros y planifican continuar en ellos sus carreras profesionales. En los tres casos, las interacciones con el entorno social confirman sus valores y estructuras de significados. Las tres docentes comparten el ideario propuesto por cada uno de sus centros, se identifican con sus valores y con el abordaje pedagógico. Además, las tres docentes han estudiado en colegios privados y valoran positivamente la experiencia. Así de convencida se mostraba Pilar: “Es un cole religioso que tiene su Programa educativo con sus valores, su metodología... y estoy de acuerdo ¡pues perfecto!”. En el caso de Susan, en cambio, su paso por un centro privado religioso provocó un desequilibrio. Educada en centros públicos e identificada con los valores laicos, su identidad personal se vio amenazada por el ideario de la institución. Las posiciones personales y profesionales entraron en conflicto, provocando incomodidad, que derivó en un cambio de residencia para dar clases en un instituto público. Este era el caso de Susan: “Yo sinceramente fui a la concertada por presión, [por empezar a trabajar] un poco, porque yo ni ideológicamente ni nada esto... No sé, no me identifiqué. Y la pública, siempre he ido a un colegio público”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayoría de los relatos de los docentes noveles exponen sentimientos de agotamiento y cansancio emocional, que podrían ser la antesala del síndrome de *Burnout* y/o de un prematuro abandono profesional. Sin embargo, en consistencia con los escasos índices de abandono de la profesión en el contexto español (Eurydice, 2018), ninguno de los participantes se plantea esa posibilidad.

Las trayectorias analizadas muestran coincidencias con aspectos previamente destacados por la literatura sobre la iniciación docente a la profesión docente, entre los que se destacan: “*shock* de la realidad” (Veenman, 1984), “ensayo y error” (Marcelo, 2009) y la importancia del reconocimiento. Además, el análisis de los cambios en las preocupaciones coincide con la vigencia de las teorías de desarrollo docente para comprender el proceso de aprendizaje profesional durante esta etapa (Fuller & Brown, 1975; Vonk, 1989; Zhukova, 2018).

La inserción en la profesión continúa percibiéndose como inesperada, distinta a lo imaginado, predominando la vivencia conocida como “*shock* de realidad”. Se espera de ellos/ellas que, desde el primer día de trabajo, sean capaces de realizar las mismas tareas que sus compañeros con más antigüedad (o incluso más), mientras aprenden a enseñar e integran las pautas institucionales.

Sin perjuicio de ello, los relatos muestran que ciertas características y diferencias propias del contexto institucional en el que se desarrolla la práctica docente pueden moderar o acentuar el impacto subjetivo negativo. Los aspectos beneficiosos que contribuyen a una mejor incorporación a la profesión docente fueron, entre los más destacados, la mentoría (aunque esta no requiere ser parte de un proceso sistemático y organizado), el trabajo colaborativo del equipo docente y el tiempo de antelación con que son convocados para la asunción del puesto. Estos procedimientos institucionales facilitan la adaptación y la práctica de los docentes en su primer año. Asimismo, la primera evaluación⁶ es un momento clave de la profesión porque les ofrece una mirada “objetiva” de su práctica.

⁶ Nos referimos a la primera evaluación como la finalización de un trimestre del curso académico.

De acuerdo con los relatos analizados, el rasgo más idiosincrático en su carrera docente es que al promediar y finalizar su primer año en la enseñanza, los noveles reafirman su autoestima profesional y su satisfacción por la carrera elegida. En este sentido, más allá de los factores adversos del contexto relacionados con la inserción profesional que perciben, se destaca la ausencia de planteamientos relativos al abandono de la profesión.

En la actualidad, las reformas de la profesión docente forman parte de la agenda de distintos organismos (nacionales e internacionales). Disponer de información sobre el proceso de inserción que atienda a las especificidades del contexto español y que dé cuenta de la complejidad del fenómeno es crucial para un diseño de políticas educativas ajustadas a las necesidades de su sistema educativo. Por ello, consideramos que los resultados presentados son relevantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 89-100. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41909>
- Andrews, S. P., Gilbert, L. & Martin, E. (2012). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13. <http://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463424>
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En J. Loughran, & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522). Springer.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison, C. & Barreiro (Org.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica. Tomo I* (pp. 251-287). Edipucrs.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *Biographical research-narrative in education. Approach and methodology*. The Wall.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <http://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L. & Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880. <http://doi.org/10.3102/0002831211431006>
- Dicke, T. Elling, J., Shmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teacher and teaching education*, 48, 1-12. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fuller, F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part II. (pp. 25-52). The University of Chicago Press.
- Ginkel, G., Jannet van Drie, J. & Verloop, N. (2018). Mentor teachers' views of their mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 122-147. <http://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472542>

- Guibert, P. & Lazuech, G. (2012). L'expérience des premières classes: entre dispositions sociales et pragmatisme. En P. Périer et P. Guibert (dir.). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire Parcours, expériences, épreuves* (pp. 59-73). Presses universitaires de Rennes.
- Helms-Lorenz, M., Grift, W. & Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(2), 178-204. <http://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hong, J., Greene, B. & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2017.1251111?journalCode=cjet20>
- Huber, G. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. XXI *Revista de Educación*, 4, 141-156. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1914/b1515029x.pdf?sequence=1>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-80.
- Hudson, B. (2017). *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice*. Cambridge University Press.
- Khan, S. & VanWynsberghe, R. (2009). Cultivating the Under-Mined: Cross-Case Analysis as Knowledge Mobilization. *Forum Qualitative Social Research*, 9(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/334/730>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- März, V. & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teacher and Teaching Education*, 87, 1-14. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Pillen, M., Beijaaard, D. & den Brock, P. (2013). Tensions of beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <http://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire: entre croyances et compromis provisoires. En, P. Périer et P. Guibert (dir), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire Parcours, expériences, épreuves*. Presses universitaires de Rennes.
- Sancho, J. & Gorospe, J. (2016). Learning to teach: Building teacher identity in primary and children's education. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 22(2), 471-484. <http://doi.org/10.22456/1982-8918.58298>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. <http://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Solís Zañartu, M., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., Vásquez Lara, N. & Ritterhausen Klaunig, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Z Erziehungswiss*, 14, 11-33. <http://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

- Valle, J. & Álvarez-López, G. (Coords.) (2019). *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados*. Dykinson.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <http://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vonk, J. (1989). Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, XXIII(1), 5-21.
- Zhukova, O. (2018). Novice teachers' concerns, early professional experiences and development: Implications for theory and practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 100-114. <http://doi.org/10.2478/dcse-2018-0008>

