

## El año en práctica del profesorado, ¿trámite u oportunidad?

Virginia Martagón Vázquez – Universidad de Málaga  
 José Ignacio Rivas Flores – Universidad de Málaga  
 Piedad Calvo León – Universidad de Málaga

 0000-0003-1603-9906  
 0000-0001-5571-2011  
 0000-0002-5704-8617

Recepción: 04.04.2023 | Aceptado: 14.04.2023

Correspondencia a través de **ORCID**: Virginia Martagón Vázquez

 **0000-0003-1603-9906**

Citar: Martagón Vázquez, V, Rivas Flores, JI, & Calvo León, P (2023). El año en práctica del profesorado, ¿trámite u oportunidad? *REIDOCREA*, 12(15), 190-200.

Área o categoría del conocimiento: Educación

**Resumen:** Presentamos parte de una investigación acerca la inserción laboral docente en su periodo de práctica. Estos primeros pasos sientan las bases del aprendizaje de la cultura profesional, de acuerdo con las experiencias vividas y los contextos institucionales y profesionales. Supone hacer frente a requisitos burocráticos, que serán evaluados por una comisión que decidirá si esa persona es apta para acceder al estatus de funcionario. Generamos una dinámica de grupos de discusión donde docentes noveles relataron cómo viven esta experiencia y qué aprendizajes tienen lugar. Los aspectos emergentes tienen relación con la adecuación de las tareas burocráticas a los objetivos marcados, la necesidad de facilitar espacios donde puedan compartir y analizar sus experiencias, y la importancia de los vínculos personales que establecen, como claves en el desarrollo de su práctica profesional.

**Palabra clave:** Práctica pedagógica

### *The teacher practice's year, formality, or opportunity?*

**Abstract:** We present part of a research study on teachers' entry into the professional teaching profession during their period of practice. These initial steps establish the basis for learning the professional culture, according to the experiences and the institutional and professional contexts. It involves facing bureaucratic requirements, which will be evaluated by a commission that will decide whether the person is suitable for public employee status. We generated a dynamic of discussion groups where new teachers told us how they live this experience and what they learnt from it. The aspects that emerged were related to the adaptation of bureaucratic tasks to the objectives set, the need to facilitate spaces where they can share and analyse their experiences, and the importance of the personal links they establish as key to the development of their professional practice.

**Keyword:** Teaching practice

## Introducción

Esta investigación forma parte de un trabajo de tesis doctoral, actualmente en proceso de finalización, en el que se indaga acerca del proceso de inserción profesional y formación de la identidad docente durante los primeros años de trabajo de una maestra de primaria en diferentes escuelas. Se inicia la toma de contacto una vez aprobadas las oposiciones, y se negocia con la maestra el proceso de investigación que se llevará a cabo durante este periodo. Una de las etapas más relevantes en el desarrollo profesional es precisamente este primer año donde las y los docentes experimentan, ya desde el rol de profesionales de la educación y sin la supervisión de otra profesional, la inserción a la práctica educativa.

En este año de prácticas, antes de ser evaluada como apta y acceder así al estatus de funcionaria de carrera del cuerpo de maestros, se enfrentan a diversos requerimientos burocráticos por parte de las instituciones educativa (Consejería de Educación Autónoma, inspección y centro escolar), aprenden a interactuar con sus estudiantes, establecen las primeras relaciones con las familias y se sumergen en la compleja cultura escolar de la escuela donde se encuentre, provocando situaciones que hasta ese

momento no ha tenido que afrontar. A esta nueva realidad profesional se le suma las circunstancias personales que conlleva el inicio de la docencia, y que tienen relación con el desarrollo de su labor profesional fuera de su localidad y provincia, la búsqueda de hospedaje y el establecimiento fuera de su entorno conocido, generalmente compartiendo piso con otras y otros profesionales en situación similar, las inseguridades propias de cualquier persona que comience su trayectoria profesional, y la frustración de no poder llevar a la práctica todo lo que había construido en su paso por las etapas de formación previa. Pensamos que, por su peso en la construcción de la identidad docente, al cuestionarse todo lo aprendido hasta ese momento, hay que otorgar a este periodo la relevancia que tiene.

Dentro del trabajo de campo, acompañando a la maestra, organizamos un encuentro junto a un grupo de docentes en situaciones diversas, con quienes había creado ciertos vínculos durante ese curso. No todas y todos trabajaban en el mismo centro escolar, ni desarrollaban su labor profesional en el mismo nivel educativo. Mientras que había docentes que se iniciaban en la docencia en su año de práctica, otras y otros habían sido interinos durante varios cursos. Habían nacido y vivido en diferentes ciudades y provincias, no habían coincidido en la formación inicial ni se conocían previamente. Lo que tenían en común, además de ser maestras y maestros noveles, era el lugar de residencia en ese año, ya que las escuelas estaban ubicadas en la localidad o en pedanías cercanas. Al encontrarse en un entorno rural con un número reducido de habitantes, habían coincidido fuera de los centros escolares, bien en los cursos de formación obligatorios en ese periodo, bien en lugares comunes del entorno. Durante los primeros meses allí, formaron un grupo donde compartían lo que les iba sucediendo, cómo se sentían, sus inquietudes y frustraciones. A través de estas conversaciones informales iban analizando las situaciones y sugiriendo posibles alternativas en la práctica, desde su experiencia, que pudieran dar respuesta a las necesidades que estaban experimentando.

### ***Estado de la cuestión***

Desde hace más de cuatro décadas, el inicio de la profesión docente ha sido objeto de estudio por parte de investigadoras e investigadores, y ha dado lugar a innumerables publicaciones que analizan sus características, dejando constancia de la influencia que lo que cada docente vive en sus primeros años puede tener en la construcción de su identidad docente (Lieberman, 2013; Cortés et al., 2014; Cantón y Tardif, 2018). Igualmente profundizan en los aspectos que aparecen en esta etapa específica del desarrollo profesional docente, mostrando los problemas o dificultades a los que se enfrentan quienes se inician en la profesión. Estas dificultades se deben tanto a causas internas (inseguridades, falta de experiencia y/o estrategias, etc.) como externas (trabas institucionales, precariedad en las condiciones de trabajo, etc.), que se vienen arrastrando históricamente, a pesar de ser conocidas por la comunidad educativa.

Vamos a realizar una revisión de aquellas aportaciones que han sido relevantes para conocer y profundizar en los aspectos más destacados que tienen lugar en los primeros años de trabajo de cada docente.

En primer lugar, nos cuestionamos de qué estamos hablando cuando nos referimos al profesorado novel. Aunque hemos optado por esta fórmula, esta no es la única manera utilizada para referirnos al profesorado que inicia su trayectoria profesional y cada una de ellas contiene un significado propio en relación con su forma de entender esta etapa. En la literatura nos encontramos con conceptos tales como profesorado principiante (Marcelo, 2008, 2009; Eirin et al., 2009; Morgado Sousa, 2010), profesorado inexperto (Avalos, 2009) o profesorado neófito (Texeidó, 2009). Como hemos dicho

anteriormente, cada decisión sobre la manera de nombrarlos lleva detrás unas concepciones concretas y posiciona al docente en un lugar específico en el desarrollo de su docencia.

En cualquier caso, cada una de ellas deja entrever la idea de falta de estrategias y experiencia docente, depositando la responsabilidad de las dificultades surgidas en estos primeros años. Pocos de estos estudios toman en consideración los aprendizajes recibidos en su formación inicial y su dilatada experiencia como estudiantes (Lortie, 1975; Alliaud, 2004; Esteve, 2009; Leite et al., 2018).

Podemos agrupar las investigaciones sobre profesorado novel en tres bloques:

Uno primero, quizás el más clásico, preocupado por definir las diferentes etapas de la docencia (Lortie, 1975; Zeichner y Gore, 1990; Imbernón, 2017, 1997; Huberman et al., 2000; Day et al., 2007), centrándose las investigaciones en realizar listados de características (Jordell, 1987; Perrenoud, 2004) y dificultades de estos y estas docentes (Knowles, 1992; Britton et al., 2003). Cabe destacar que en algunos casos se pretendía que los resultados de dichas investigaciones fueran tenidos en cuenta en la formación inicial, al asumir que los problemas experimentados por estas y estos docentes partían de carencias en el periodo previo a la entrada profesional. También consideraban que dichas carencias se debían a la falta de madurez o de competencias del profesorado recién incorporado, aceptando esta ausencia de estrategias de enseñanza como algo inherente a la falta de “experiencia”.

En el segundo bloque, quitando el foco sobre la persona, están las investigaciones que analizan y reflexionan sobre la actuación y responsabilidad del contexto donde se integran los nuevos docentes. Estudios relacionados con la socialización (Lacey, 1977; Jordell, 1987; Zeichner y Gore, 1990) e inserción en el centro escolar (Berliner, 1986; Marcelo, 2007; Feiman Nemser, 2003; Bransford et al., 2005; Bolívar, 2007; Esteve, 2006), 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 deben asumir. A partir de esta premisa, la mayor parte de estos trabajos aboga por el desarrollo y establecimiento (a nivel institucional), de programas que faciliten este tránsito inevitable (Korthagen, 2010; Schlechty y Whiford, 1989; Arends y Rigazio-DiGilio, 2000; Hargreaves, 2003; Wong, 2004; Smith e Ingersoll, 2004).

En último lugar está la literatura que se centra en el modo que tienen los docentes de “aprender a enseñar”, partiendo del concepto de desarrollo profesional docente (Nias, 1989; Huberman, 1989; Bullough, 1997; Imbernón, 2017; Bolívar, 2007; Sancho et al., 2014; Darling-Hammond et al., 2019) que apuesta por un aprendizaje prolongado en el tiempo más allá de la entrada al mundo laboral, construyéndose como profesional reflexivo (Schön, 1987; Villar, 1990; Tabachnick y Zeichner, 1991; Zeichner, 2010). Se pone el acento en el reconocimiento y puesta en práctica de unos saberes docentes (conocimiento práctico, conocimiento tácito, saberes profesionales o de la experiencia), indagando sobre su naturaleza, procedencia y su presencia en la práctica profesional, sin dejar de tener en cuenta el compendio de características, propias y contextuales, que representa esta primera etapa de labor docente.

Asumiendo que esta primera etapa profesional va a influir en la construcción de su identidad docente, y que es un trámite obligatorio para todo el profesorado, encontramos

la necesidad de conocer cómo analizan las y los docentes este proceso, la relación con sus necesidades y desarrollo profesional y si encuentran conexión entre lo que la normativa propone para este periodo y la realidad de su práctica educativa.

## Método

Partimos de la premisa que es esencial visibilizar la voz del profesorado si queremos conocer cómo van construyendo su identidad docente. Por ello partimos de esta voz del profesorado novel en relación con sus percepciones sobre el acceso a la docencia. Por tanto, este trabajo se enmarca en la investigación biográfica narrativa (Clandinin, 2013; Riessman, 2008; Rivas y Leite, 2020; Rivas et al., 2017, Cortés, et al. 2020). A partir de esta voz conversaremos con la normativa que regula dicho acceso con el objetivo de conocer, reflexionar y comprender los distintos aspectos que giran en torno a esta cuestión.

Este artículo se focaliza en los dos grupos de discusión, que se llevaron a cabo en el marco de esta investigación, a propuesta de esta profesora, en el transcurso de la estancia para realizar observaciones en el centro, contando con la predisposición de algunos compañeros y compañeras para dialogar sobre su experiencia en ese curso. Se negociaron los aspectos fundamentales para la realización de los encuentros (anonimato, uso de la información, grabación de las sesiones, tiempo y lugar, etc.). La primera sesión se realizó fuera del espacio y horario escolar, dando lugar a una segunda, de cara a mantener una participación equitativa y completar la información sobre algunos aspectos sobre los que consideraban que no se profundizó lo suficiente. Esta segunda sesión tuvo lugar tres semanas después y contó con la información obtenida en la transcripción de la primera.

Presentamos una tabla en la cual aparecen las características principales de los y las participantes en dichos grupos.

**Tabla 1.** Participantes en los Grupos de Discusión.

Nombre	Especialidad	Años de docencia	Curso	Año de práctica
Carla	Maestra Ed. Primaria	Primer año de docencia	1º de Ed. Primaria	Sí
José	Maestro Ed. Primaria	Primer año de docencia	3º de Ed. Primaria	Sí
Noemi	Maestra Ed. Primaria	Interina durante cuatro años	1º de Ed. Primaria	Sí
Andrés	Maestro de Ed. Primaria	Tercer año de docencia	2º de Ed. Primaria	No
Alba	Maestra Audición y Lenguaje	Interina durante dos años	Atiende de 1º a 6º de Ed. Primaria	Sí
Mar	Maestra de Ed. Infantil	Interina durante cuatro años	1º de Ed. Infantil	No

**Nota.** Todos los nombres utilizados son ficticios para garantizar el anonimato de las y los participantes.

Los focos que surgieron en ambos grupos están relacionados con la preparación de las oposiciones y su incidencia en el acceso a la docencia, así como las luces y las sombras del inicio de su desarrollo profesional docente. Entendemos que el profesorado novel llega con un bagaje de su experiencia tanto como estudiante en la escuela primaria y secundaria como en sus años de formación docente, que ya está configurando su identidad docente.

## Resultados

El análisis de los datos ofrece una revisión de los aspectos más relevantes implicados en el inicio de la labor docente de los participantes en los grupos de discusión.

En cuanto al acceso podemos observar que el profesorado novel entiende en algunas ocasiones las oposiciones como un mero trámite burocrático que dista mucho de sus modos de ser docente. La primera prueba de este proceso responde a una tarea exclusivamente memorística en la mayoría de los casos; la segunda parte atiende a sus modos de hacer como docentes.

Después de esto, tienen que dar respuesta a una serie de requerimientos burocráticos a lo largo de todo el curso. Tienen que asistir a ciertos cursos de formación, organizados por los Centros de Formación del Profesorado (CEP), así como elaborar y entregar ciertos documentos de programación y evaluación del periodo que están experimentando. Esto no sólo no ayuda en la práctica diaria, sino que provoca más tensiones y estrés al profesorado.

Analizando la normativa que regula el acceso, se plantea que debe existir una conexión entre la programación de la actividad docente y al análisis posterior de la misma al final de curso, si bien no especifica ningún modelo que exprese la diversidad de modos de hacer. En cuanto a la tutorización expone que recae sobre la tutora o tutor la responsabilidad de 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). Ante este hecho se muestran disconformes y aluden una y otra vez a la falta de coherencia.

El centro asigna el tutor o la tutora que se encargará de realizar un seguimiento, coordinar y evaluar la práctica de las maestras y los maestros durante este primer año. Junto a la documentación que presente cada docente novel, la persona que tutoriza su práctica entregará una evaluación que determinará, junto a otros documentos que aportará la dirección y la inspección correspondiente, su condición de apto o no apto para continuar su trabajo y formar parte del cuerpo de maestros. Pero ¿cuáles son las responsabilidades de estas y estos profesionales? ¿Se llevan a cabo de manera adecuada y productiva? ¿Son realmente referentes de las y los docentes noveles?

Cada participante compartió qué tipo de relación había establecido con su tutor o tutora, cuáles fueron sus funciones y la opinión sobre los posibles beneficios que puede proporcionar. Cabe destacar que ninguna de las personas participantes consideró que habían recibido ayuda respecto a su práctica por parte de su tutora o tutor.

Las funciones que se establecen para el tutor o tutora de docentes en prácticas son meramente burocráticas, y las acciones a llevar a cabo en el centro para realizar esta labor se establecen junto a la dirección del centro, ya que no están recogidas ni en la normativa ni en el Proyecto Educativo de Centro. El profesorado pone de manifiesto cómo la dirección puede provocar que la o el docente se enfrente a su primera experiencia profesional sintiendo la necesidad de ocultar su propia manera de entender el trabajo. Si además tenemos en cuenta que, en gran medida, superar esta fase de prácticas depende de su evaluación, se agrava aún más esta situación y puede provocar el aislamiento de las maestras y los maestros, que en vez de compartir lo que hacen en el aula, se sienten cohibidos y frustrados, haciendo que emerja un fuerte sentimiento de soledad.

También se habló de la figura del inspector o inspectora, y cómo habían sido los encuentros que se llevaron a cabo en el centro. Si tenemos en cuenta que esta visita es obligada en el caso de que en el centro haya docentes en este proceso de práctica, se crea una expectativa que presiona a estas maestras y maestros, ya que tienen que demostrarle cómo están realizando su labor en el aula. También tienen en cuenta que, supuestamente, en inspección han recibido el proyecto elaborado y entregado a final de año, y en el encuentro con el profesorado, pueden hacerle comentarios, sugerencias o preguntas acerca de lo que en él reflejaban sobre su propuesta de trabajo. Pero todo esto queda relegado a un segundo plano ensombrecido por el miedo a una mala valoración.

Como podemos extraer, estas intervenciones distan mucho de lo expuesto en la normativa. Este periodo está cargado de tensión e inseguridad. Como observamos en las intervenciones de las personas protagonistas, en torno al proceso destacan principalmente las incoherencias presentes. No logran entender cómo algo tan importante como el periodo de prácticas puede convertirse en un mero trámite.

Otro aspecto al que alude el profesorado son los cursos obligatorios en este periodo. Si acudimos a la normativa, plantea que deben tener un enfoque práctico y que han de basarse en el contexto educativo siendo su finalidad principal la mejora de la práctica docente facilitando estrategias metodológicas, materiales y recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, la sensación de inseguridad viene provocada en gran medida por la falta de apoyo para poder realizar una observación sistemática a 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.

Las evidencias aportadas por las y los docentes nos hace partícipes de la sensación de caos, o de poco interés, 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 los que presentamos, 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 o actividades concretas, 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 sobre la realidad que estaban experimentando, en definitiva, en el proceso de construcción de su identidad docente. Parece mantenerse la idea de que una vez que has aprobado las oposiciones, ya eres docente con todas las consecuencias, por tanto, se mantiene la idea de que la o el profesional se apañe como pueda respecto a sus necesidades y cuestionamientos pedagógicos.

## **Discusión**

Del análisis de las experiencias expresadas por el grupo de docentes noveles, emergen tres categorías que a continuación desarrollamos. La primera tiene que ver con los requisitos a los que tienen que hacer frente, provocando que la elaboración de documentos formales centre la preocupación en el primer año. Por otro lado, dejamos constancia del sentimiento de soledad que describen, la falta de apoyo profesional e institucional y lo que esto provoca en el profesorado. Por último, exponemos cómo a través de los vínculos con alumnado, familias y otros profesionales, tienen la oportunidad de reconocerse en su nuevo rol de docente dentro del centro donde desarrollan su trabajo.

### **Requerimientos burocráticos: cómo hacer árido el proceso desviando la atención de lo importante**

Como ya hemos visto en los resultados, 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 (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo II, Sección 2ª, Artículo 15), 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.

Si analizamos lo que nos dice la normativa, debe existir una conexión entre los documentos solicitados, ya que estos se refieren a la programación de la actividad docente y al análisis posterior de la misma al final de curso. Pero, como hemos podido comprobar, la falta de claridad en los requisitos y las discrepancias entre instituciones respecto a los aspectos más formales de los mismos, pueden hacer de esto otro motivo de inquietud en las y los profesionales noveles. Si se mantiene el foco en el material elaborado (recordemos que la entrega es obligatoria y tiene una relación directa con la valoración a la hora de decidir si es o no apto para formar parte del cuerpo docente como funcionario de carrera), se diluirá el interés sobre la práctica docente, y por ende el contenido de ese proceso reflexivo pasará a un segundo plano.

Respecto a los cursos, dejamos a un lado en este momento la relevancia de los módulos que se ofertan, decididos ya de antemano a través de la normativa, y su relación con la práctica educativa. Si bien no debemos pasar por alto que, según queda recogido, los contenidos y las actividades que comprenda dicho curso tendrán 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). La duda que nos deja es si, además de orientar sobre la elaboración de la memoria solicitada, esta temática se corresponde con las necesidades reales de las y los docentes en este momento preciso. ¿Son las mismas necesidades para todas y todos?, ¿no se modifica en función de los distintos contextos?, ¿acaso la experiencia previa como estudiantes o su formación inicial concreta no las y los configura de una manera determinada diferente al resto de profesionales? Si hemos de centrarnos en los aspectos que demandan las y los docentes noveles, quizás sería buena idea apoyar estos cursos obligatorios con intervenciones específicas en los centros, para intentar conectar las necesidades detectadas con las posibles alternativas. Y para ello juegan un papel fundamental tanto la dirección del centro como la o el profesional que tutoriza (Ley Orgánica 2/2006, Artículo 101) al profesorado en prácticas.

Si miramos lo que dice la normativa, recae sobre la tutora o tutor la responsabilidad de 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 llevar a cabo de manera rigurosa esta responsabilidad sin entrar en el aula de referencia? ¿Cómo puede conocer el trabajo realizado por el profesorado si no se dedica un tiempo específico para permanecer junto al docente en su aula y comprobar “in situ” su manera de relacionarse con el alumnado y de trabajar el contenido? Si esto no ocurre, como hemos podido comprobar a través de los relatos de las y los participantes en los grupos de discusión, debemos asumir que la evaluación de aptitud del profesorado en su primer año está basada, únicamente, en el análisis de los trabajos realizados, dando por ciertas las afirmaciones que en estos se incluyan, pero sin tener constancia de si se corresponde con la realidad de lo vivido en clase.

Ni qué decir tiene que aquí cobra relevancia la figura de la inspectora o inspector, que presidirá la Comisión de evaluación del profesorado en esta fase de práctica (RD 276/2007, de 23 de febrero, Título III, Capítulo V, Artículo 31) y tendrá que elaborar un informe (al igual que la dirección del centro y el o la tutora del docente en prácticas), de acuerdo con los documentos entregados y a lo observado en su visita al centro para determinar si supera esa fase de prácticas.

La nueva Ley Orgánica 3/2020, en su Disposición adicional séptima recoge la intención del Gobierno de presentar, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de la ley, y una vez consultado con las autonomías, una propuesta normativa que regule aspectos como la formación, inicial y permanente, del profesorado, el acceso y el desarrollo profesional docente. Aunque no menciona específicamente el año de práctica, entendemos que las decisiones que se tomen al respecto le afectarán necesariamente.

### ***La soledad del docente en su proceso de socialización***

Tuvimos la suerte de conocer y poder contar con este grupo de docentes que estaban pasando por la misma fase de inserción que la maestra con quien realizamos la investigación, surgiendo la oportunidad de realizar estos dos encuentros en los que expusieron sus experiencias, compartieron temores y anhelos. Resultó una vía de escape fructífera y provechosa para reconocerse en esas circunstancias.

La actitud de la maestra 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. Nos resulta sorprendente que, a pesar de la riqueza que puede suponer un encuentro de este tipo entre docentes 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 magisterio, les otorgue la 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 (Perrenoud, 2004; Esteve, 2006; Eirín, 2009), 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 (Texeido, 2009).

Especial importancia cobra la tutorización (Smith, 2004; Darling-Hammond et al., 2017), cuya figura no se ve adecuadamente reforzada en la normativa ni en la práctica de esta. ¿Quiénes se hacen cargo? ¿cuál es su responsabilidad? ¿qué dedicación tiene a esta tarea? Resulta llamativo que no haya condiciones favorables para que pueda darse una tutorización efectiva, acompañando al profesorado en práctica en las tareas docentes, al menos en algunos momentos concretos. Compartir responsabilidades de gestión, como se da en algún caso, con esta tutorización, impide, de facto, poder dedicar tiempo a la misma, por lo que se convierte en un mero mediador administrativo en relación con la burocracia implicada en 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, p. 30).

### ***El crecimiento en la práctica a través de los vínculos***

Como hemos podido comprobar, desde el primer momento en el que las y los docentes inician su actividad docente, han ido creando una red de relaciones con y entre su alumnado, así como con el resto de profesorado y familias, que han sustentado sus proyectos 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 (Rivas et al, 2015).

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 con las familias, los vínculos creados van a ser una herramienta básica para su trabajo con los estudiantes, así como un indicador del grado de aceptación o disconformidad por los métodos utilizados y los resultados obtenidos a partir de éstos.

Si nos centramos en la relación del docente novel con el resto de las y los profesionales, incluyendo el 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 asumiendo las creencias y valores (declarados o tácitos) establecidos y aceptados por la comunidad escolar.

En resumen, entendemos que el establecimiento de vínculos, así como el cuidado de estos, resulta un elemento clave para reconocerse como docente dentro de la organización en la que se encuentra, reconocer a las y los estudiantes y las necesidades que expresan, y afrontar este primer paso del proceso de desarrollo profesional que se prolongará hasta el final de la actividad laboral.

***A modo de conclusión***, entendemos la fase de práctica como una oportunidad para afrontar los primeros retos profesionales en relación con la inserción en la institución educativa.

Respecto a la documentación requerida en esta primera fase de inserción profesional, el profesorado novel reclama unas indicaciones claras y directas para que puedan desarrollar el trabajo que se espera de ellas y ellos. También resaltan la necesidad de que los requisitos sean los mismos dentro de la comunidad autónoma, para no incurrir en agravios comparativos entre provincias.

Los desafíos a los que las y los docentes noveles tienen que hacer frente (sean estos institucionales o surgidos de la propia práctica) van a estar marcados por la falta de acompañamiento real por parte de los profesionales que se encargarán de su evaluación. Se dan las condiciones óptimas para que emerjan dudas y cuestionamientos sobre su desempeño, pero no se cuida tanto la posibilidad de buscar respuestas a través de un trabajo de análisis conjunto con docentes más experimentados.

Por otra parte, las relaciones establecidas con el alumnado, las familias y sus compañeras y compañeros docentes son clave en los momentos de incertidumbre e inseguridad profesional. Sólo a través de su reconocimiento sienten que forman parte de la vida en el centro.

## Referencias

- Alliaud, A (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Arends, RI, & Rigazio-DiGilio, AJ, (2000). Beginning teacher induction: Research and examples of Contemporary Practice. Paper presentado en el Japan- United States Teacher Education Consortium. JUSTEC. Julio.
- Ávalos, B (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y Formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Berliner, DC (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X015007007>
- Bolívar, A (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bransford J, Darling-Hammond, L, & LePage, P (2005). Chapter one: Introduction. En L Darling-Hammond y J Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass, 1-39.
- Britton, E, Paine, L, & Raizen, S (2003). *Comprehensive teacher induction. Systems for early career learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, RV (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. En B Biddle e I Goodson (Eds), *International handbook of teachers and teaching*. Kluwer Academic Publishers, 79-134.
- Cantón, I, & Tardif, M (Coords), (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Clandinin, DJ (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Cortés, P, Leite, AE, & Rivas, JI (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en el profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, 24, 199-214.
- Cortés, P, Leite, AE, Prados, ME, & González, B (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J Sancho, F Hernández, L Montero, J De Pablos, J Rivas, y A Ocaña (Coords), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro, 209-222.
- Darling-Hammond, L, Hyler, ME, & Gardner, M (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C, Sammons, P, & Stobart, G (2007) *Teacher's matter. Connecting lives, work, and effectiveness*. Open University Press.
- 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.
- Esteve, JM (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, 19-40.
- Esteve, JM (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C Vélaz de Medrano y D Vaillant (Coords), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana, 17-27.
- Feinman Nemser, S (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.
- Hargreaves, A (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Teacher College Press.
- Huberman, M (1989). The professional life-cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M, Thompson, CL, & Wiland, S (2000). Perspectivas de la carrera de profesor. En BJ Biddle, TL Good, & IF Goodson (Eds), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Paidós. 19-87.
- Imbernón, F (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Jordell, K (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 3(3), 165-177. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90001-1)
- Knowles, JG (1992). Models for teachers' biographies. En I Goodson (Ed). *Studying teachers' lives*. Teachers College Press, 99-152.
- Korthagen, F (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Lacey, C (1977). *The socialization of teachers*. Routledge
- Leite, AE, Márquez, MJ, & Rivas, JI (2018). Aprendizajes emergentes y compromiso social. Transformando la universidad desde las comunidades de aprendizaje. En JB Martínez y E Fernández (Eds), *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Morata.
- Leite, AE, Rivas, JI, Cortés, P, & Núñez, C (2012). Voices for Dialogue. Participation of Students in a School. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.3.1881>
- 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.
- Lieberman, A (2013). El docente ha de ser también maestro de maestros. (Entrevista a cargo de JM Sancho, & LM Gorospe). *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 40-45.
- Lortie, DC (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. University Press.
- Marcelo, C (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller

Internacional: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente. Universidad de Bogotá.

Marcelo, C (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 6-25.

Marcelo, C (Coord.). (2008). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Octaedro.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente.

Morgado, JC, & Sousa, F (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369–384. <https://doi.org/10.1080/02680931003624524>

Nias, J (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. Routledge.

Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Riessman, CK (2008). *Narrative methods in the human sciences*. Sage.

Rivas, JI, & Leite, AE (2020). Investigación narrativa en educación. En P Medina (Coord), *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana, 299-322.

Rivas, JI, Leite, AE, & 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.

Rivas, JI, Leite, AE, & Cortés, P (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación: Narrativa y conocimiento. En M Pérez y J Rodríguez (Coords), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Octaedro, 33-45.

Sancho, JM, Correa, JM, Giró, X, & Fraga, L (Coord.). (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>

Schön, DA (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.

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. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>

Tabachnick, R, & Zeichner, K (Eds) (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Falmer Press.

Texidó, J (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Graó.

Wong, HK (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, 88(638), 41-59.

Zeichner, K (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Zeichner, K, & Gore, J (1990). Teacher socialization. In R Houston (Ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, 329-348.